



Hacettepe Üniversitesi
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi



Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve
Sorunları Sempozyumu II

Bildiriler Kitabı

16–18 Mayıs 2010
Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA



Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi



ULUSLARARASI ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI ve SORUNLARI SEMPOZYUMU II

16 – 18 Mayıs 2010
Beytepe, Ankara

Sempozyum Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU (Dekan)
Doç. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU
Doç. Dr. Hülya KELECİOĞLU
Doç. Dr. Filiz BİLGE
Doç. Dr. Halil YURDUGÜL
Yrd. Doç. Dr. Canan YANIK
Yrd. Doç. Dr. Cemil AYDOĞDU
Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU
Araş. Gör. Turgay BAŞ
Araş. Gör. Selay ARKÜN

Sempozyum Sekreteryası

Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
Prof. Dr. Haluk SORAN
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ
Prof. Dr. Gülsüm BASKAN
Prof. Dr. Elif ÜSTÜN
Prof. Dr. İbrahim Yıldırım
Doç. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU
Yrd. Doç. Dr. Dalim Çiğdem ÜNAL

Sempozyum Bilim Kurulu

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu (Dekan)
Prof. Dr. Yusif Memmedov (Rektör)
Prof. Dr. Petek Aşkar
Prof. Dr. Malik Cebrayilov
Prof. Dr. Özcan Demirel
Prof. Dr. Haluk Soran
Prof. Dr. Belma Tuğrul
Prof. Dr. Ayhan Yılmaz
Prof. Dr. Ayten Genç
Doç. Dr. Vugar Mehrabov

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle gerçekleştirilen Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları Ve Sorunları Sempozyumu II'nin amacı, uluslar arası platformda öğretmen yetiştirme politika, program ve sorunlarını tartışmak, farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin deneyimleri paylaşmak ve öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktır.

Programdaki temalar aşağıdaki şekildedir:

- 1- Öğretmen Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri
- 2- Öğretmen Yeterlikleri
- 3- Küreselleşen Dünya'da Öğretmen Yetiştirme
- 4- Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Sorunları, Atamalar, Modeller
- 5- Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme
- 6- İlköğretim Alanlarına Öğretmen Yetiştirme
- 7- Ortaöğretim Alanlarına Öğretmen Yetiştirme
- 8- Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme
- 9- Rehberlik ve Özel Eğitim
- 10- Hizmet İçi ve Hizmet Öncesi Eğitim
- 11- Öğretmen Yetiştirmede Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

İletişim:

Adres:	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II Sekreterliği 06800, Beytepe-ANKARA
Telefon	0(312) 297-68 20, 0(312) 297-68 21
Belgegeçer	0(312) 299-20 83
e-Posta Adresi	baku.kongre@hacettepe.edu.tr, baku.kongre@gmail.com
Web Adresi	http://www.bakukongre.hacettepe.edu.tr, http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/

Yayına Hazırlayanlar:

Doç. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU
Araş. Gör. Fatma BAYRAK
Araş. Gör. Çetin GÜLER
Araş. Gör. S. Guzin MAZMAN
Araş. Gör. Fatih ÖZDİNÇ

ÖNSÖZ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16 – 18 Mayıs 2010 tarihleri arasında Ankara’da düzenlenen II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu’nun amacı öğretmen yetiştirme politika, program ve sorunlarını tartışmak ve öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesidir.

Japon eğitim felsefesini oluşturan şu sözler toplumlar için öğretmenlik mesleğinin ne denli önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

“Yetiştirdiği her insanı yeniden kullanabilen toplum, akılcı, uygar, ileri bir toplumdur. Ancak, yetişkin insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine seçebilen toplum en güçlü toplumdur.” Toplumun güçlü olması bireyin güçlü olmasıyla orantılıdır. Bireyin güçlü olması ise onun bireysel yeteneklerini kullanabilen, bağımsız karar verebilen, kişiliğini bulmuş, başkalarına bağımlı olmadan yaşayabilen bir kişi olarak yetiştirilmesi ile sağlanabilmektedir. Bu da öğretmen yetiştirmenin ne kadar ciddi bir iş olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, üniversitelerin temel görevlerinden biri, entelektüel liderliktir ve bu kapsamda, topluma önderlik etme, yol gösterme, tetikleme görevleri bulunmaktadır. Bu sempozyum, üniversitemizin entelektüel liderlik görevinin bir parçası olarak, üniversitelerin birbirleriyle ve toplumla etkileşimlerine katkıda bulunmak hedefiyle de gerçekleştirilmiştir.

Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulan bildiriler aşağıdaki başlıklar altında yer almaktadır.

- 1- Öğretmen Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri
- 2- Öğretmen Yeterlikleri
- 3- Küreselleşen Dünya'da Öğretmen Yetiştirme
- 4- Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Sorunları, Atamalar, Modeller
- 5- Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme
- 6- İlköğretim Alanlarına Öğretmen Yetiştirme
- 7- Ortaöğretim Alanlarına Öğretmen Yetiştirme
- 8- Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme
- 9- Rehberlik ve Özel Eğitim
- 10 Hizmet İçi ve Hizmet Öncesi Eğitim
- 11- Öğretmen Yetiştirmede Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumuna ülkemizden 38, Azerbaycan’dan 5, Amerika Birleşik Devletleri’nden 2 üniversiteden ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan toplam 197 katılımcı 216 bildiri ile destek vermiştir. Sempozyumda iki çağrılı konuşmacımız Penn State Üniversitesinden Prof. Dr. Niles’in sunumu “Career Development in Teaching Professions”, Wake Forest Üniversitesinden Prof. Dr. Gladding’in sunumu ise “The Importance of Creativity in Counselor Education” konularındadır. Ayrıca, “Nitelikli Öğretmen Yetiştirme: Sorunlar ve Çözüm Önerileri” konulu panelde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesinden çok değerli eğitimcilerimiz yer almaktadır.

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi ile 2005 yılında başlattığımız işbirliğinde hayallerimiz ve umutlarımız vardı. Bugün geldiğimiz noktada ise yaptıklarımız, ürünlerimiz ve geleceğe dönük planlarımız var. Bu süreçte destek veren herkese özellikle de bu işbirliğinde değerli işler yapmamıza, hayallerimizi gerçekleştirmemize her zaman maddi ve manevi açıdan destek olan Türk İşbirliği Kalkınma İdaresine (TİKA) şükranlarımı sunuyorum.

Bu Sempozyumun gerçekleşmesinde emeği geçen herkese, rektörlüğümüze ve özellikle fakültemiz bölümlerine ve değerli mesai arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
Dekan

İÇİNDEKİLER

1. Öğretmen Eğitiminde Bilgi Ve İletişim Teknolojileri	12
Türkdilli Üniversitelerde Öğretmen Yetiştirme Prosesinde Bilgi Sistemleri İşbirliyi İmkanları	13
Dos. İlham Ahmedov	13
Derslerde Power Point Sunumu: Öğrenci Algıları	17
Gülgün Bangir Alpan	17
Çevreleyen Öğrenme: Kavramsal Çerçeve	27
Selay Arkün, Petek Aşkar	27
Çevreleyen Öğrenme: Örnek Çalışmalar	34
Selay Arkün, Petek Aşkar	34
Öğrenci Yönetimli Karma Öğrenme Ortamlarındaki Çevrimiçi Tartışmalara Katılımın Yönetme Sorumluluğu Ve İnternet Özyeterliği Açısından İncelenmesi	40
Ahmet Akıncı, Mukaddes Erdem	40
E-Öğretmen Sertifika Programının Geliştirilmesi	50
Prof Dr. Petek Aşkar, Arş. Gör. Turgay Baş, Arş. Gör. Fatma Bayrak, Olgu Mert	50
Öğretmen Adaylarının Fen Ve Teknoloji Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Ve Öğrenme Stillerinin Değerlendirilmesi	60
Yrd.Doç.Dr. Hasan Güner Berkant, Yrd.Doç.Dr. Murat Tuncer	60
Ümumtəhsil Məktəblərində Fizikanın Tədrisində İnformasiya Kommunikasiya Texnologiyalarının Tətbiqi	69
Dosent Mirnamiq Bəşirov	69
İnformasiya Cəmiyyətinin Formalaşmasında Təhsilin Rolu	75
Dr. Prof. A.R.Bünyatov	75
Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknolojik Materyaller Kullanımına İlişkin Tutumları	80
Dr. Oğuz Dilmaç	80
Eğitim Bilimleri Tezsiz Yüksek Lisans Uzaktan Eğitim Programı Önerisi	91
Prof. Dr. F. Dilek Gözütok, Doç. Dr. Nurettin Şimşek	91
Eğitimde Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımında Yaratıcı Öneriler	106
Yrd.Doç.Dr. Serçin Karataş	106
İlköğretim Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	116
Fatma Eraslan Keskinkılıç	116
Meslek Lisesi Grafik Öğrencilerinin Bilgisayarda Tasarım Programlarını Kullanma Düzeyleri : Photoshop, Coreldraw Ve Freehand	126
Nurgül Şafak Kılıç, Gülgün Bangir Alpan	126
Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Algılarının İncelenmesi	134
Yrd. Doç. Dr. M. Kayhan Kurtuldu	134
Kimya Müəllimlərinin Hazırlanmasında Müasir Təlim Texnologiyalarının İmkanlarının Araşdırılması	140
Dr. R.S.Məmmədova, Dr.V.S.Həsənov, Dr.A.A.Mahmudova, Dr.A.M.Sərdarlı	140
Öğretmen Adaylarının Web Kullanım Amaçları Yenilikçi/Temkinli Olma Durumlarına Göre Farklılık Gösteriyor Mu?	145
Yasemin Koçak Usluel, Sacide Güzin Mazman	145
Zeki Öğretim Sistemlerinin Müzik Öğretmenliği Programında Yer Alan İşitme Eğitiminde Kullanılması	151
Yrd. Doç. Dr. Zeki Nacakcı, Yrd. Doç. Dr. M. Kayhan Kurtuldu	151
İlköğretimde Fen Ve Teknoloji Öğretiminin Yeri Ve Fen Öğretmeni Yetiştirmeye Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri	159
Dr. Mahmut Sarı	159

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kullanım Becerileri Ve Fen Öğretiminde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Tutumları Üzerine Bir Çalışma	166
Yrd.Doç.Dr. Mustafa Özden, Arş.Grv. Esra Açıkgül, Prof.Dr. Servet Ekmekçi	166
Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okur-Yazarlık Düzeylerinin İncelenmesi	167
Nazan Sezen, Canan Yanık, Meltem Sarı	167
Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları Ve Tercihlerine Yönelik Bir Durum Çalışması	174
Hakan Tüzün, Fatih Özdiç	174
İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Teknolojileri Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi	181
Zehra Varış, Şirin Karadeniz	181
Azeri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okuryazarlık Algıları Ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutumları	191
Canan Yanık	191
2. Öğretmen Yeterlikleri.....	202
Bilgi Toplumu Sürecinde Öğretmenlerin Liderlik Rollerini	203
Ömer Akar, Nimet Akben	203
Öğretmenlerin Öğretme Ve Öğrenme Sürecindeki Yeterlikler Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri Üzerine Bir Çalışma	211
Dr. Özge Oskay, Dr. Emine Erdem, Dr. Buket Akkoyunlu, Dr. Haluk Soran, Dr. Ayhan Yılmaz	211
Öğretmen Yeterliğinin Güncel Sorunsalı: Bilgi Ve İletişim Teknolojileri	222
Ceyda Alparslan	222
Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Deneyimi Ve Matematik Öğretmeninin Alanı Öğretme Bilgisi	225
Müjgan Baki, Adnan Baki	225
Öğretmen Yeterlikleri	233
Nurettin Beltekin	233
Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri	243
İclal Dağdeviren	243
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ve Tutumları	244
Yrd.Doç.Dr.Melek Demirel, Prof.Dr.Buket Akkoyunlu	244
Sorgulanan Öğretmen Niteliklerinin Gerekçeleri	254
Arş. Gör. Duygu Gür Erdoğan, Arş. Gör. Demet Zafer	254
Demokratik Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitiminde Temel Öğretmen Yeterlilikleri	261
Mine Gözübüyük	261
Farklı Perspektiflerden Öğretmen Yeterlilikleri	275
Gürsel Güler	275
Meslek Liselerinde Çalışan Grafik-Tasarım Dalı Meslek Dersi Öğretmenlerinin Eğitim Algıları	285
Ayşe Derya Kahraman, Prof. Ahmet Atan	285
Bir İhtiyaç Değerlendirme Çalışması: Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarının Beklentilerine İlişkin Yeterlilikleri	293
Koray Kasapoğlu	293
Müzik Öğretmenliği Öğretmenlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi	301
Yrd. Doç. Dr. M. Kayhan Kurtuldu	301
Öğretmen Adaylarının Okuma Tutumları İle Öğretmen Yeterliliklerinin İlişkisine Dair Bir Değerlendirme	307
Tülay Sarar Kuzu, Türkan Doğan	307
Matematik Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri	308
Gülçin Oflaz	308
Öğretmen Adayları Öğretmenlik Mesleğini Neden Tercih Ediyor?	309
Yrd. Doç. Dr. Sibel Özsoy, Yrd. Doç. Dr. Gökhan Özsoy, Arş. Gör. Hayriye Gül Kuruyer	309
İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi (Adıyaman Örneği)	310

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Taşar.....	310
Yeniçağda Öğretmen Nitelikleri.....	311
Ömer F Tutkun, Yasemin Aksoyalp	311
Bilimsel Düşünme Yeteneğini Geliştirmeye Yönelik Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli	317
Cemal Türer	317
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlik Algısı	323
Halük Ünsal.....	323
Ortaöğretimde Görevli Tarih Öğretmenlerinin “Eskiçağ Tarihi”Nin Öğretimindeki Yeterlilikleri İle İlgili Görüşleri	329
Aysun Aynur Yılmaz	329
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Görüşleri	333
Doç. Dr. Halil Yurdugül, Doç. Dr. Mukaddes Erdem, Doç. Dr. S. Sadi Seferoğlu.....	333
3. Küreselleşen Dünya'da Öğretmen Yetiştirme.....	343
İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim İhtiyaçları	344
Zeki Arsal.....	344
Çin Ve Hindistan'da Yükseköğretimin Eğitimin Genel Amaçları Ve Eğitim Reformları Açıklarından Karşılaştırılması	354
Gülsün A. Baskan, Nilay Neyişçi.....	354
Bilgisayar Cebiri Sistemlerinin Matematik Öğretimi Ve Öğrenimi İle Bütünleştirilmesine Yönelik Bir Çalışma	364
Dr. Şenol Dost, Araş. Gör. Yasemin Sağlam, Dr. Ayşegül Altay Uğur	364
Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programı Ve Adpu Mektebeqeder Pedagogika Kafedrası Lisans Programlarının Karşılaştırılması	365
Dr. Mine Canan Durmuşoğlu	365
Türkiyeli Ve Azerbaycanlı Öğrencilerde, Ekosentrik, Antroposentrik Ve Çevreye Karşı Olan Antipatik Tutum Anlayışları	376
Sinan Erten, Cemil Aydoğdu.....	376
Gelişmiş Bazı Avrupa Ülkeleri İle Türkiye’de Öğretmenlerin Statü Ve Özlük Haklarının Karşılaştırılması	386
Yrd. Doç. Dr. Yüksel Gündüz, Yrd. Doç. Dr. Öznur Yazıcı	386
Avrupa Birliği Ve Türkiyede’ki Öğretmen Yeterliklerin Karşılaştırmalı İncelenmesi	396
Eda Gürlen & Özcan Demirel	396
Comparative Analysis Of Public Teacher Employment Models Among Some Oecd Countries	402
Gökçe Güvercin.....	402
Riyazi Analizin Tədrisində Parametr Daxil Etmə Və Onun Tətbiqləri	411
Prof. Dr. Veli M. Musayev, Dos. Dr. Vuqar A. Mehrabov	411
Matematik Öğretmen Adaylarının Ebob Ve Ekok Kavramları Hakkındaki Pedagojik Alan Bilgileri	417
Alaattin Pasmaz, Ali Rıza Küpcü.....	417
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Araştırılması: Dünyadaki Ve Ülkemizdeki Çevre Sorunları Ve Etkileri.....	426
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Özden, Arş. Grv. Gülden Akdağ, Prof. Dr. Servet Ekmekçi	426
Öğretmen Adaylarının Dinamik Geometri Yazılım Programı Kullanabilme Becerileri	428
Arş. Gör. Nazan Sezen, Öğr. Dr. Sema Çıldır, Prof. Dr. Ali Bülbül	428
Qloballaşma Şəraitində Azərbaycan Təhsilinin Strateji Məqsədi	429
Baş Müəllim, Dosent Əvəzi Kazımova Nurlana.....	429
Qloballaşan Dünyada Müəllim Hazırlığında, Fizika-Ekologiya Maraq Kursunun Rolu Və Əhəmiyyəti.....	438
Məsimov N.M. Almərdanova N.P.	438
Qloballaşma Dünyada Müəllimin Nitq Mədəniyyəti Tələbat	446
Dos. L. O. Vəzirova.....	446
Müəllim Hazırlığında Müasir Tələblər Və Müasir Kurikulumların İmkanları.	452

Dos. Akif Xalıqov Sahib Oğlu	452
4. Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Sorunları, Atamalar, Modeller	457
Dezavantajlı Bölgelerde Bulunan Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirmede Karşılaştıkları Sorunlar	458
Doç. Dr. Burhan Akpınar, Arş. Gör. Fatih Çermik.....	458
Azərbaycanda Coğrafiya Müəllimi Hazırlığının Aktual Problemləri	466
Doç.Oqtay Alxasov, Doç.Nureddin Uluxanlı.....	466
Resim-İş Öğretmeni Yetiştirme Programı İle Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Arasındaki Uyum Sorunları	470
Abdullah Ayaydın.....	470
Fen-Matematik Öğretmenliği Programının Hedefleri Ve Geleceği	477
Prof. Dr. M.Ali Çorlu, M.Sencer Çorlu	477
Öğretmen Eğitimi Programlarının Revizyonu: Kuzey Karolina Örneği.....	484
Ali İkiz	484
Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi	485
Yılmaz Karadeniz, Selçuk Beşir Demir	485
Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Farklı Kariyer Basamaklarında Bulunan Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi	498
Selçuk Beşir Demir , Yılmaz Karadeniz	498
Ali Pedaqoji Kadr Hazırlığında Keyfiyyətin İdarəolunma Modeli	509
Проф. Мешрабов Абдулла Оруъ Оълу	509
Kadrolu Olmayan Öğretmenlerin Kadrolu Olmayışlarının Aidiyetlik Duygularına Ve Verimliliklerine Etkisi	513
Şenay Sezgin Nartgün.....	513
Heydər Əliyev Və Azərbaycanca Təhsil Quruculuğu	524
Dr. G.Novruzova	524
İlköğretim Ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları.....	528
Raşit Özen, Şenay Sezgin Nartgün	528
Müəllim Kadrlarının Hazırlanması Məsələsinə Müasir Baxışlar	538
Ş.A.Qasımlı, Ə.A.İsmayılov	538
Türk Halkları Edebiyatı Problemlerinin Eğitimi Və Öğretimi Meseleleri	542
Elman Hilal Oğlu Quliyev	542
Ana Dili Tədrisinin Problem Məsələləri.....	547
Şahəliyeva Mətanət Qurban Qızı.....	547
İlköğretim Alanlarına Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi Ve Günümüzdeki Mevcut Durum.....	551
Yrd.Doç.Dr.Yücel Atıla Şehirli	551
Anadolu Öğretmen Liselerinin Kuruluş Amacını Gerçekleştirme Durumunun İncelenmesi	566
(Nitel Bir Çalışma: Adıyaman Örneği).....	566
Hüseyin Taşar.....	566
Tanzimat Ve Meşrutiyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Sorunları Ve Çözüm Arayışları (1848-1918).....	567
Arş. Gör. Seyit Taşer	567
Müəllim Hazırlanma Siyasəti ,Atamalar Və Modellər	578
Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Sorunları, Atamalar Ve Modeller	578
Vəliyeva Ülviyyə Bəxtiyar Qızı	578
1980 Sonrası Milli Eğitim Şuralarında Öğretmen Yetiştirme	585
Arş.Gör. Demet Zafer, Arş.Gör. Duygu Gür Erdoğan.....	585
5. Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme	594
Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının İstihdam Durumunun İncelenmesi	595
Araş. Gör. Şenay Özen, Prof.Dr. Berrin Akman, Doç.Dr. Tülin Güler, Araş.Gör. Özge Metin, ...	595

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi	605
Fatma Alisinanoğlu, Oğuz Serdar Kesicioğlu, Emre Ünal	605
Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Algıları.....	620
Yard. Doç. Dr. Nil Duban	620
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uygulama Yaptıkları Kurum Yöneticileri İle Yaşadıkları Sorunların İncelenmesi.....	629
Doç. Dr. Semra Erkan, Uzman Selma Severcan	629
Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Derslerine Giren Öğretim Elemanlarının Beden Dilini Kullanma Düzeyleri İle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	636
Araş.Gör. Nezahat Karaca, Araş.Gör.Ayşegül Gündüz, Öğrt.Lütfullah Karaca	636
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Alanındaki Yeterlikleri.....	646
Arş. Gör. Tuba Kılıç	646
Okul Öncesi Eğitimcilerinin Öğretmenlik Özyeterlilik Seviyeleri.....	647
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Kotaman	647
Okulöncesi Öğretmenlik Uygulamalarının Verimliliğini Arttırma Yönünde Öğrenci, Öğretmen Ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin İncelenmesi	656
Prof. Dr. Belma Tuğrul, Doç Dr. Semra Erkan, Dr. Mine Canan Durmuşoğlu, Araş. Gör. Menekşe Boz, Araş. Gör. Mefaret Veziroğlu, Araş. Gör. Hatice Gözde Ertürk	656
Geleceğin Mimarları: Okul Öncesi Öğretmenleri	664
Bil. Uzm. Özgün Uyanık, Bil. Uzm. Gözde İnal	664
Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının Alandaki Bilgi, Beceri Ve Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi	673
Dr. Arif Yılmaz, Dr. Kevser Koç, Prof. Dr. Mübeccel Gönen, Prof. Dr. Elif Üstün.....	673
6. İlköğretim Alanlarına Öğretmen Yetiştirme	683
Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalıklarına İlişkin Bir Çalışma.....	684
Arş. Gör. Fatma Alkan, Yrd. Doç. Dr. Emine Erdem.....	684
Öğretmen Adaylarının Mesleki Hazır Oluş Düzeyleri Ve Geleceğe İlişkin Kaygıları.....	685
Arş. Gör. Mehmet Alver, Öğr. Gör. Şenol Sancak, Arş. Gör. Oğuz Serdar Kesicioğlu	685
İlköğretim Kurumlarında Sınıf Ve Branş Öğretmenleri Arasındaki İşbirliği	694
Yard. Doç. Dr. Türkan Argon, Dr. Selma Kaya, Yard. Doç. Dr. Meriç Tuncel.....	694
Biyoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Konusundaki Yeterliliklerinin Araştırılması	704
Doç. Dr. Esin Atav, Araş. Gör. Bahattin Deniz Altunoğlu	704
Hacettepe Üniversitesi Fizik Oyunları Birimi'nin Derslik Dışı Fen Ve Teknoloji Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	705
Arş. Gör. Sevilay Atmaca, Dr. Meral Hakverdi Can, Prof. Dr. Fitnat Kaptan	705
Argumantasyonun Fen-Teknoloji Eğitimindeki Önemi	706
Arş Gör. Özge Aydın, Prof. Dr. Fitnat Kaptan.....	706
Öğretmen Adaylarının “Köy Okullarına” İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar	713
Arş.Gör. İclal Dağdeviren	713
Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Müzik Eğitimi Ve Uygulamadaki Görünümü	714
Dr.Esra Dalkıran, Dr.S. Cem Şaktanlı	714
Türkiye’de Öğretmenlere Yönelik Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi Çalışmaları: “Gediz Deltası -Spil Dağı Milli Parkı (Manisa) – Kula Çevresi” Ve “Amanoslar-Antakya Çevresi” Örneği	724
Öğr. Gör. Dr. Sıddıka Demirtaş, Arş. Gör. Sevilay Atmaca	724
Öğretmenlik Uygulaması I Dersinde Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri.....	734
Nuray Kurtde Fidan, Aslı Yüksel, Necla Tabak	734
Öğretmen Hazırlığı Modern Teknolojiden Kullanma İmkanları.....	742
Kafedrasının Profesörü Ə.M.Hüseynov, Dosenti T. Q. Abdullayeva	742
Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Kavram Karikatürlerini Kullanımı Üzerine Bir Çalışma	746
Araş. Gör. Ümit İzgi, Prof. Dr. Fitnat Kaptan	746
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Beklentileri Ve Kaygıları.....	755
Mehmet Katrancı, Mehmet Uygun, Özge Erdoğan	755

Ortaöğretim Öğretmenlerine Düzenlenen Bilim Danışmanlığı Ve Eğitimi Yönünden Destekleme Çalıştayının Etkililiğinin Değerlendirilmesi	763
Hatice Karaer, Fergan Karaer, İskender Parmaksız, Galip Akaydın	763
İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilim İnsanına İlişkin İmgeleri Ve Bu İmgelerin Oluşma Nedenleri.....	773
Gökhan Kaya, Fitnat Kaptan.....	773
Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adayları Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	783
Kezban Kuran, İdris Aktaş	783
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisi: Orantı Kavramı	794
Dr. Ali Rıza Küpcü, Dr. Alaattin Pasmaz	794
Şagirdlerde İntellektin İnkişaf Etdirilmesi Yolları	804
Dr. Dos. Nəbiyeva Şəlalə Zahid Qızı.....	804
Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi	809
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Çiğdem Özcan, Prof. Dr. Ayla Oktay.....	809
Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Profillerinin İncelenmesi	819
Meltem Sarı, Deniz Gürçay, Miraç Yılmaz	819
Fen Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Davranışları.....	827
Dr. Mahmut Sarı.....	827
Şükürov Rasim Yusif Oğlu İbtidai Sınıf Müəllimi Hazırlığında Riyaziyyatın Tədrisi Və Fəndaxili Rekursiv Əlaqələrin Reallaşdırılması İmkanları.....	828
Azərbaycan Müəllimlər İnstitutu	828
Recaizade Mahmut Ekrem'in Edebiyat Öğretimindeki Önemi.....	831
Yard. Doç. Dr. Keziban Tekşan, Seçil Yüksel	831
İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Verilen Matematik Problemini Cebirsel Olarak İfade Edebilme Durumları	837
Yrd.Doç.Dr.Tayfun Tutak, Mehmet Acar, Yunus Güder	837
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının “Fonksiyon Ve Polinom” Kavramlarıyla İlgili Algı Düzeylerinin 1. Sınıftan 4. Sınıfa Kadar Olan Süreçte İncelenmesi	845
Yrd. Doç. Dr.Tayfun Tutak , Yrd. Doç. Dr. Ünal İç , Demet Taşken.....	845
Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni Davranışlarına Yönelik Algıları.....	853
Fatma Betül Ulu	853
Fen Ve Teknoloji Dersinde Eğitsel Oyunların Kullanımının Yeri, Önemi Ve Örnek Uygulamalar.....	859
Nur Uyanık , Fitnat Kaptan	859
Uşaq Ədəbiyyatının Tədrisi Məsələləri	868
Prof. Dr. Xəlilov Zahid Abdulla Oğlu	868
Öğretmen Adaylarının Etkin Bir Öğrenme - Öğretme Süreci Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi	871
Doç. Dr Melek Yaman; Doç. Dr. Ahmet İlhan Şen.....	871
Öğretmen Adaylarının Fen Ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri İle Fen Ve Teknolojiye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki	872
Yrd. Doç. Dr. Mehmet İkbāl Yetişir, Prof Dr. Fitnat Kaptan.....	872
Mütaliə Mədəniyyətinin Tənzimlənməsi Müəllim Hazırlığında Mühüm Amillərdən Biri Kimi	878
Fəxrəddin Yusifov, ...	878
Öğretmenlik Mesleğine İlk Adım: Eğitim Bilimlerine Giriş Dersine Yönelik Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi	882
Yrd. Doç Dr. Ayşem Seda Yücel, Araş. Gör. Canan Koçak	882
7. Ortaöğretim Alanlarına Öğretmen Yetiştirme	883
Orta Öğretim Okulları Ve Liseler İçin Matematik Öğretmenlerinin Hazırlanması	884
Melahat Abdullayeva	884

“Gelişmiş Bilgi Teknolojisini Fizik Biliminin Eğitiminde” Kullanarak Eğitim Modül Programını İlerletilmesi	891
Abdurrazagov Rasim Reşid.....	891
“Elektrik Sahəsi” Üzrə Bəzi Maraqlı Nümayiş Təcrübələri	899
Shukur Alizade, Gülbənzir Velibeyova.....	899
“Mıknatıs Alanı” Üzrə Bəzi İlginç Göstəri Deneyimləri.	903
Shukur Alizade, Bakıhan Mirzoyev.....	903
Rıyaziyyat Müəllimlərinin Nəzəri Hazırlığında Rıyazi Analiz Fənninin Yeri	908
Cəbrayilov M.S, Kərimova S.B.	908
Fizik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Problem Kurma Beceri Düzeyleri	912
Öğr. Dr. Sema Çıldır, Arş.Gör. Nazan Sezen.....	912
Biyoloji Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Kullanımı Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Ve Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi	913
Osman Çimen, Gülay Ekici, Ahmet Gökmen, Sultan Altunsoy, Ali Derya Atik.....	913
Biyoloji Öğretmen Adaylarının Sulak Alanların Önemine Ve Tehlikeye Girmesine Yönelik Algıları.....	922
Öğr. Gör. Dr. Sevilay Dervişoğlu, Prof.Dr. Haluk Soran	922
Pedagojik Alan Bilgisinin Bir Bileşeni Olarak Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretim Programı Bilgisi	923
Gülden Dönmez, Savaş Baştürk.....	923
Baş Beynin İnkişaf Xüsusiyyətlərinin Öyrənilməsinin Müəllim Hazırlığı Prosesində Rolu	932
Prof. Fərəcov Ədalət Nurulla Oğlu	932
Tələbələrə “Maqnit Sahəsi” Mövzusunda Aid Keyfiyyət Xarakterli Məsələ Həlli Texnologiyasının Öyrədilməsi	935
Hacıyev Tofiq Mirabdulla Oğlu, Hacıyeva Zenfira Faiq Qızı	935
Müəllim Hazırlığında Sağlamlıq Məsələləri	940
Həqiqət Məhəmmədşacı Qızı Hacıyeva	940
Fizika Müəllimlərinin Hazırlığında Yeni İnformasiya Texnologiyalarının Əsas Tətbiq İstiqamətləri.....	945
I.N.Ismailov	945
Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Soru Çözümlərində Yapılan Hataların Nedenlərini Sorgulama Becerilərinin İncelenmesi	951
A.Cihan Konyalıoğlu, Zeki Aksu, E.Özge Şenel, Nilgün Tortumlu.....	951
Orta Öğretim Öğrencilerinin Sulak Alanların Kaybına Ve Korunmasına İlişkin Algıları.....	961
Muhterem Meliye, Haluk Soran	961
Fizika Tədrisində Şagirdlərdə Kimyəvi Rəbitə Anlayışının Formalaşdırılması.....	967
Prof.Dok. Murquzov Mirzəli İsmayıl Oğlu, Həşimov Xanlar Xəmis Oğlu	967
Rıyazi Anlayışların Tədrisində Əks Təriflərin Araşdırılması	970
Prof. V.Musayev.....	970
Vıdadi Orucov	973
Fizika Müəllimi Hazırlanması Və Təkmilləşdirilməsində Tədris Planının Rolu	979
Padarov Xəlil İsa Oğlu, Ped.Elm.Nam., Dosent, Əliyeva Dilbər Zirək Qızı, Ped.Elm.Nam., Dosent	979
Rıyaziyyat Dərslərində Alqoritmlərdən İstifadə Təcrübəsindən	982
Əbülfət Qulamoğlu Pələngli.....	982
Gələcək Fizika Müəllimlərinin Nəzəri Biliklərinin Dərinləşdirilməsində Mühüm Rol Oynayan Köçürmə Hadisələri Kursunun Programının Təkmilləşdirilməsi	987
Doç.Dok. Qılmanov Albert Əli Oğlu, Doç.Dok. Əhmədov Əlisə Heydər Oğlu	987
Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Beceriləri İle Matematığa Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	990
Meltem Sarı, Canan Yanık, Nazan Sezen	990
Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Fen Ve Matematik Öğretimində Öz - Yeterlilik İnanç Düzeylərinin İncelenmesi	999
Özden Tezel, Ersin Karademir	999

8. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme	1008
Çeviri Öğretimindeki Çağdaş Sorunlar Ve Çözümleri	1009
İsmail Fırat Altay	1009
Söylev Analizi, Eğitimsel Dilbilim Ve İngilizce Öğretimi İlişkisi	1017
Öğr. Gör. Dr. İsmail Fırat Altay	1017
Azərbaycan Pedaqoji Fikrində Təhsilin Məzmununun Təkmilləşdirilməsi Məsələləri (XIX Əsrin Sonu, XX Əsrin Əvvəllərində).....	1018
Vidadi Bəşirov,.....	1018
Privativ Frazeologizmlərin Manipulative Strateji Funksiyası	1028
Aslanova Ulduz	1028
Thoughts And Suggestions About The Elt Curriculum In A Globalised World	1034
Fusun Kesal	1034
Bir Daha Yeni Əlifba Haqqında	1042
T.H. Şükürbəyli	1042
Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Işığında Türkiyedeki Almanca Öğretmeni Yetiştirim Sürecine Bir Bakış	1046
Sevinç Sakarya Maden.....	1046
Geleneksel Ve Modern Yapılı Uygulamaların Almanca Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması.....	1059
D. Çiğdem Ünal.....	1059
9. Rehberlik Ve Özel Eğitim	1071
Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimlerinin İncelenmesi	1072
Yard. Doç. Dr. Türkan Argon	1072
Mesleki Yönlendirmeye Rehberlik Programının Etkisi	1083
Halil Aşıcı, Sevdal Aslan	1083
Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağına Göre Özdüzenleme Yeterlikleri (Ahi Evran Üniversitesi Örneği)	1092
Yrd.Doç.Dr. Cengiz Şahin, Yrd.Doç.Dr. H. Ömer Beydoğan	1092
İlköğretim Iı. Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlarına İlişkin Öğrenci Algıları.....	1102
Yrd. Doç. Dr. Yemliha Coşkun	1102
Öğretim Elemanlarının Üniversitelerin Ve Akademisyenlerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri	1111
Meliha Tuzgöl Dost	1111
İlköğretim Düzeyinde Ulusal Ve Uluslar Arası Sınavlarla Tespit Edilen Öğrenme Eksiklikleri Ve Bu Eksiklerin Giderilmesinde Öğretmenlere Düşen Görevler.....	1112
Handan Durusoy Prof. Dr. Fitnat Kaptan.....	1112
Psikolojik Danışman Yeterlilikleri Ve Süpervizyon	1119
Doç. Dr. Tuncay Ergene	1119
Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Geliştirme Adına Pedagojik Bir Deneme	1127
Dr. Yasemin Esen.....	1127
Öğretmenlik Mesleği Açısından Kişilik Özelliklerinin Önemi	1142
Davut Hotaman.....	1142
Bir Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Önlemi Olarak Üniversite Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin İyileştirilmesi	1152
Dr. İbrahim Keklik	1152
Pdr Lisans Programlarından Mezun Olanlarla İlgili Bir İzleme Çalışması.....	1153
Prof. Dr.Fidan Korkut Owen, Tülin Acar, Özlem Haskan Ve Seval Kızıldağ	1153
Öğretmen Adaylarının Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu' Na (Dehb) İlişkin Bilgi Düzeyleri.....	1164
Suna Kaymak Özmen	1164
Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Alanının Kapsamı Ve Rehber Öğretmen Yetiştirme Sorunu.....	1171

İbrahim Yıldırım.....	1171
10. Hizmet İçi Ve Hizmet Öncesi Eğitim.....	1175
Əyləncəli Çalışmalarla İbtidai Sınıf Şagirdlərinin Riyazi Təfəkkürün İnkişaf Etdirilməsi Yolları.....	1176
Dissertant Xavər Əlizadə	1176
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində Müəllim Hazırlığının Vəziyyəti Və Perspektivləri.....	1183
Проф.Д-Р Ъябрайылов М.С., Дос.Д-Р Мещрабов В.А	1183
Öğretmen Akademisi Vakfı (Örav) Öğretmenin Sınırı Yok Projesinde Eğitim Alan Öğretmenlerin Düşünceleri	1186
Dr. Tuncay Akçadağ, Perihan Yavuzcan	1186
Uygulama Öğretmenlerinin Mentörlük Becerilerinin Değerlendirilmesi	1190
Prof. Dr. Gönül Akçamete, Yrd. Doç. Dr. Berna Aslan, Prof. Dr. Çağlayan Dinçer	1190
Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Toplumsal Duyarlılık Düzeyleri Üzerine Nitel Bir Çalışma (Hü İlköğretim Bölümü Örneği).....	1201
Nihan Akkocaoğlu, Aylin Albayrak, Fitnat Kaptan	1201
Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarında Beklentileri Ve Karşılaştıkları Durumların Analizi	1214
Mustafa Albayrak, Tuğrul Kar, Ercan Özdemir	1214
Sanat Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları	1223
Asuman Aypek Arslan.....	1223
Öğretmen Adaylarının Sosyal Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarındaki Öğrenen Rollerine İlişkin Görüşleri	1232
Erdal Bay, Ceyhan Ozan, Halil İbrahim Kaya, Kerim Gündoğdu, Adnan Taşgın, Adnan Küçükoglu, Erdoğan Köse	1232
Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Davranışları Açısından Öğretmen Adaylarına Göre Değerlendirilmesi.....	1243
Yrd.Doç.Dr.Melek Çakmak, Yrd.Doç.Dr.Neşe Tertemiz.....	1243
Laboratuvar Ortamında 5-E Öğrenme Modeline Yönelik Yapılan Deneylerin Değerlendirilmesi	1244
Yrd. Doç. Dr. Murat Demirbaş, Arş. Gör. Hüseyin Miraç Pektaş.....	1244
Bilim Merkezlerinin Öğretim Amaçlı Kullanılmasına İlişkin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri	1245
Yrd. Doç. Dr. Murat Demirbaş, Arş. Gör. Hüseyin Miraç Pektaş.....	1245
Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyi İle Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum Ve İnanç Kazanma Düzeyi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	1246
Gülşay Ekici, Ali Derya Atik, Ahmet Gökmen, Sultan Altunsoy, Osman Çimen	1246
Mikroöğretim Uygulamalarının Okul Deneyimine Yansımaları.....	1255
Yrd.Doç.Dr. Gürcü Erdamar (Koç)	1255
Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri	1265
Yard. Doç. Dr. Ümit Işık Erdoğan, Doç. Dr. Esin Atav	1265
Öğretmen Adaylarının Türkiye Ve Dünya Gündemine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi	1266
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Eskicumalı, Arş. Gör. Duygu Gür Erdoğan, Arş. Gör. Serhat Arslan	1266
Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu İle İlgili Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları.....	1267
Yrd. Doç. Dr. Berna Gücüm Doç. Dr. Hülya Kelecioğlu Doç. Dr. Selahattin Gelbal.....	1267
Yapılandırımcılığa Dayalı Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamasının Etkileri	1278
Esmâ Gül, Prof. Dr. Fitnat Kaptan	1278
Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ve Özel Alan Yeterliklerinin Sınıf Düzeylerine Göre Belirlenmesi	1288
Ersin Karademir, Fitnat Kaptan.....	1288

Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları.....	1301
Suna Kaymak Özmen	1301
Hizmet Ederek Öğrenme (Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım)	1310
Yrd.Doç Dr. Adnan Küçükoglu, Arş.Gör.H.İbrahim Kaya, Dr. Erdal Bay	1310
Piyano Eğitiminde Akran Değerlendirme: Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Öğrencilerin Öğrenme Ve Öğretme Becerilerinin Geliştirilmesi	1311
Arş.Gör. Neşe Grançer Okay	1311
Öğretmen Eğitiminde Yaratıcılık Ve İnovasyon	1320
Mustafa Özmusul.....	1320
Fen Ve Teknoloji Eğitiminde Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Kavramsal Değişim Metinleri Kullanımının Önemi	1329
Özge Sarı, Fitnat Kaptan.....	1329
Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Ve Uygulama Sürecinde Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları Güçlükler.....	1336
Öğr.Gör. Naciye Şimşek, Ar.Gör. Betül Timur.....	1336
Öğretim Üyelerinin, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Katkısının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	1351
Yılmaz Tonbul.....	1351
İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Ders Kitapları İle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi	1363
Funda Tonus, Fitnat Kaptan	1363
Öğretmenlik Uygulamalarının Öğretmenlik Mesleğine Yansımaları	1372
Nevriye Yazçayır	1372
Gelişmiş Bazı Ülkeler İle Türkiye'deki Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinin Karşılaştırılması	1382
Yrd. Doç. Dr. Öznur Yazıcı, Yrd. Doç Dr. Yüksel Gündüz	1382
Öğretmen Adaylarının Evrim Teorisinin Öğretimine İlişkin Tutumları İle Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşleri Arasındaki İlişki	1393
Yrd. Doç. Dr. Mehmet İkbāl Yetişir	1393
Tarih Öğretmenleri İçin Eskiçağ Tarihi Öğretimine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Uygulama (Önerisi)	1394
Aysun Aynur Yılmaz	1394
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi Ve Bir Takım Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi	1395
Yrd. Doç Dr. Ayşem Seda Yücel, Araş. Gör. Canan Koçak	1395
11. Öğretmen Yetiştirmede Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımları	1396
Sınıf İçi Ölçme Ve Değerlendirme Yeterlikleri Envanterinin Uyarlanması	1397
Dr. Derya Çobanoğlu Aktan, Dr. Burcu Atar	1397
İngilizce Öğretmenleri İçin Dili Ölçme Ve Değerlendirmesindeki Sorunlar	1398
Öğr. Gör. Dr. İsmail Fırat Altay	1398
Bilimsel Süreç Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Test Geliştirme Çalışması; Bilimsel Problem Çözme Testi	1404
Araş. Gör. Kaan Batı, Prof Dr. Fitnat Kaptan	1404
Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarıyla İlgili Yeterlikleri Hakkında Durum Belirleme Çalışması	1410
Öğr. Gör. Dr. İlke Çalışkan, Prof. Dr. Fitnat Kaptan.....	1410
Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ve Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	1417
Yrd.Doç.Dr.Pınar Köseoğlu, Doç.Dr. Duygu Anıl.....	1417
Öğretim Elemanı Ve Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)	1418
Erdal Bay, Adnan Küçükoglu, Halil İbrahim Kaya, Kerim Gündoğdu, Erdoğan Köse, Ceyhun Ozan, Adnan Taşgın.....	1418

Öğretmen Ve Öğrenci Algılamalarına Göre Kimya Öğretiminin Değerlendirilmesi (Erzurum İli Örneği).....	1427
İlhami Ceyhun, Zafer Karagölge	1427
Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri	1435
Arş.Gör. Levent Vural, Arş.Gör.Dr. Ahmet Naci Çoklar, Arş.Gör. Y. Levent Şahin	1435
Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin İnanç Ölçeği Geliştirilmesi.....	1444
Prof. Dr. Servet Ekmekçi, Yrd. Doç. Dr. Önder Köklü, Yrd. Doç. Dr. Tayfun Servi	1444
Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterlilik Algılarının İncelenmesi.....	1450
Hülya Kelecioğlu, Melek Gülşah Eroğlu, Nagihan Boztunç.....	1450
Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Yeterlik Algıları Ölçeği: Ölçek Geliştirme Ve Güvenirlilik Çalışması.....	1458
Ayşe Nesibe Köklükaya, Prof. Vahdettin Sevinç, Yrd. Doç. Dr. Fatime Balkan Kıyıcı	1458
Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısını Değerlendirme Tercihleri	1465
Nuriye Semerci, Etem Yeşilyurt.....	1465
İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirmede Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi Ve Bazı Değişkenler Açısından Performans Değerlendirmeye İlişkin Düşünceleri (Kahramanmaraş İli Örneği).....	1475
Yrd. Doç.Dr. Murat Tuncer	1475

1. ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ

TÜRKDİLLİ ÜNİVERSİTELERDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROSESİNDE BİLGİ SİSTEMLERİ İŞBİRLİYİ İMKANLARI

dos. İlham Ahmedov

ADPU “Kompüter Mərkəzi”nin direktoru

Məlum olduğu kimi dünyada gedən qloballaşma prosesləri tədricən qlobal, vahid informasiya təhsil məkanının yaranmasına səbəb olur. Belə vahid informasiya təhsil məkanında türkdilli kontentin yaranması, formalaşması zəruridir. Bu qlobal məsələnin səmərəli həlli üçün türkdilli ölkələrin universitetlərinin potensial imkanlarından səmərəli istifadəyə, bu istiqamətdə müəyyən iş birliyinin yaradılmasına ehtiyac var. Bu halda İnternet şəbəkəsində kifayət qədər elm və təhsil yönümlü, keyfiyyətli türkdilli kontent yaratmaq və yerləşdirmək mümkün olar. Nəticədə qlobal informasiya təhsil məkanının mühüm bir komponenti də türkdilli universitetlərdə formalaşan informasiya resursları, türkdilli virtual təhsil məkanı ola bilər. Beləliklə türkdilli universitetlər elm və təhsilin səmərəli inkişafı üçün keyfiyyətli İnternet resursları ilə təmin edilə bilər, universitetlərin şəbəkə iş birliyi formalaşar, universitetlərarası inteqrasiya prosesləri mümkün olar.

Artıq 10 ildir ki, Avropa səviyyəsində universitetlərin inteqrasiya prosesləri intensiv inkişaf edir. Boloniya prosesi və onun virtual forması olan “Elektron Boloniya” (E-Boloniya) təşəbbüsünün əsas məqsədlərindən biri də məhz budur. Bununla belə regional və etnik yaxınlığı olan ölkələrin universitetləri də öz aralarında lokal inteqrasiya təşəbbüsləri irəli sürür, dil yaxınlığı olan müəyyən regional ölkələr öz dillərində təhsil yönümlü informasiya resurslarının birgə yaradılması və inkişafına çalışırlar. Məsələn, Slavyan ölkələri universitetləri səviyyəsində (Rusiya, Ukrayna, Belarusiya universitetləri) vahid informasiya təhsil məkanı yaradılması istiqamətində təşəbbüs və konkret işlər var. Artıq 7-8 ildir ki, “Slavyan ölkələrinin XXI əsrdə vahid informasiya təhsil məkanının formalaşması problemləri və perspektivləri” istiqamətində araşdırmalar aparılır. Problemlə əlaqədar 3 Beynəlxalq konfrans da keçirilmişdir. 2000- ci illərin əvvəllərində MDB ölkələrinin İKT əsasında vahid informasiya təhsil məkanının formalaşması məsələləri də ciddi müzakələrə səbəb olmuşdur. Lakin o vaxt bu ideya reallaşa bilmədi, çünki, bir çox MDB ölkələrinin universitetləri distant təhsil texnologiyalarının tətbiqinə hələ hazır deyildilər (o vaxt yalnız Rusiya Federasiyası bu ideyanı reallaşdırmağa hazır idi). Artıq 10 ilə yaxın vaxt keçib, bu müddət ərzində bir çox ölkələrdə distant təhsil texnologiyaları inkişaf edib. Hal- hazırda İKT əsasında MDB ölkələri universitetlərinin müəyyən şəbəkəsi yaradılmışdır və bu proses inkişaf edir (Rusiya Federasiyası, Ukrayna, Belarusiya və Qazaxstanın bəzi universitetləri bu şəbəkəyə artıq qoşulmuşlar, hal-hazırda bu şəbəkədə təxminən 20 universitet fəaliyyət göstərir).

İngilisdilli universitetlər üçün isə belə işbirliyi qurmağa bu gün ciddi ehtiyac yoxdur, çünki İnternetin dili ingilis dilidir. İngilis dilində universitet təhsilinə dair son 15 ildə müxtəlif ölkələrdə olan ingilisdilli universitetlər tərəfindən İnternetdə xeyli kontent yerləşdirilmişdir. Bu baxımdan Türkdilli Universitetlərin də analoji işbirliyinin yaradılması zamanın tələbidir. Türkdilli Universitetlərin müştərək fəaliyyəti nəticəsində türkdilli vahid informasiya təhsil məkanı formalaşmalı, yeni təhsil texnologiyaları, təhsil innovasiyaları yaradılmalı və onların tətbiqi ilə universitetlərin inkişafı sürətlənməlidir. Bu halda tələbə və müəllimlərin mobilliyi problemi də Türkdilli Universitetlər səviyyəsində həll edilə bilər.

Moskva Dövlət Universitetinin rektoru, akademik V. Sadovniçiyin söylədiyi kimi “...bu gün cəmiyyət və dünyada olan böhran halları daha çox texnologiyaların dəyişməsi ilə əlaqədardır. Yalnız güclü elmi və təhsili dəstəkləyən ölkələr böhrandan az itki ilə çıxırlar”. Dəyişən texnologiyalar öz təsirini bütün sahələrində göstərir.

Müstəqilliyini son illər qazanan, iqtisadiyyatı keçid dövrünü yaşayan bir sıra ölkələr, o cümlədən Avroasiya məkanında yerləşən türkdilli ölkələr bu gün intensiv inkişaf edən global texnoloji dəyişiklikləri öyrənib, zamanında, operativ tətbiq etmək üçün kifayət qədər yüksək ixtisaslı kadr, maliyyə, vaxt və digər resurslara malik deyillər. Nəticədə bu ölkələrin universitetləri global çağırışlara, təhsil sahəsində mövcud olan kəskin beynəlxalq rəqabətə cavab verə bilmirlər, açığı belə universitetlərin perspektivləri də qeyri müəyyəndir. Bu gün Avroasiya məkanında yerləşən Türkdilli Universitetlər müasir inkişaf baxımından müəyyən problemlər yaşayırlar. Belə vəziyyət yaxın gələcəkdə bu ölkələrin texnoloji geriliyinə, biliyə əsaslanan iqtisadiyyatın qurulmasında ciddi maneələrə səbəb ola bilər. Bu ölkələr global, mürəkkəb texnoloji dəyişikliklərə, texnoloji innovasiyalara, digər global çağırışlara təcrid edilmiş formada yox, öz müttəfiqləri ilə - bizim halda Türkdilli Universitetlərin işbirliyi əsasında, əlaqələndirilmiş formada reaksiya verməlidir. Yalnız bu halda real nailiyyətlərimiz ola bilər. Bu səbəbdən Türkdilli Universitetlərin işbirliyinin yaradılması zəruridir. Türkdilli Universitetlərin işbirliyi Türkdilli Xalqların integrasiyasının əsas amillərindən biri olub, Türk Dünyasının XXI əsrin tələblərinə uyğun inkişafına dəstək ola bilər.

Yeni, mürəkkəb texnologiyaların yaranması cəmiyyət qarşısında yeni və çətin vəzifələr qoyur. Amma istənilən halda, hər şey təhsildən başlayır. Universitetlər ölkənin gələcəyinin cəmləşdiyi məkandır, ölkənin gələcəyinin necə olması məhz universitetlərdən asılıdır. Ona görə də təcili olaraq universitetlərimizi yeni texnoloji cəmiyyətdə, innovasiya cəmiyyətində, global rəqabət şəraitində fəaliyyətə, inkişafa hazırlamalıyıq. Bununla belə universitetin inkişafı orada çalışan insanların səviyyəsindən daha çox asılıdır, nəinki maddi obyektlərdən. Yəni, universiteti universitet edən oradakı insanlardır, bu insanların sosial-iqtisadi vəziyyəti, elmi səviyyəsi, idarəetmə qabiliyyəti, yeni texnologiyalara və innovasiyalara meyilliyi, pedaqoji ustalığı, seçilən tələbə kontingentinin keyfiyyəti v. s. Bu səbəbdən təhsilə yönəli investisiyalar maddi obyektlərə deyil, yeni biliklərin yaradılmasına, biliklərin idarəedilməsinə, yeni biliklərin, ideyaların, innovasiyaların yaradıcısı və daşıyıcısı olan insana, onun intellektinin inkişafına yönəlməlidir. Yeni texnologiyalar bu gün təhsildə mühüm amil olsa da, universitetlərə qoyulan investisiyanın əhəmiyyətli hissəsi məhz informasiya resurslarının yaradılması və inkişafına, kadr potensialının gücləndirilməsinə, onların sosial müdafiəsinin səmərəli təşkilinə, kadrların müasir beynəlxalq standartlar, müasir tələblər səviyyəsinə qaldırılmasına, sürətlə dəyişən texnologiyalar və formalaşan virtual informasiya təhsil məkanında işləyə bilən professor-müəllim heyətinin yetişməsinə, innovativ təhsil fəaliyyətinin stimullaşdırılmasına, beynəlxalq əlaqələrin yaranmasına, təcrübə mübadiləsinin təşkilinə xidmət etməlidir. Biliklərə əsaslanan iqtisadiyyatın, biliklərə əsaslanan cəmiyyətin sənaye cəmiyyətindən fərqi də məhz bundadır.

Türkdilli Universitetlər ümumi işbirliyi quraraq, öyrətmən yetiştirmədə vahid informasiya təhsil məkanı, ümumi elektron kontent, Pedaqoji Təhsil Portalı hazırlaya bilərlər. Bu halda Türkdilli Universitetlərdə öyrətmən yetiştirmə prosesini qismən virtual formada təşkil etmək olar. Bu istiqamətdə vahid elektron kitabxana (e- kütüphanə) sisteminin yaradılması və onun digər öyrətmən yetiştiren Türkdilli Universitetlərə də əlverişli (açıq) olması əhəmiyyətli olar. Bu sırada Türkdilli Universitetlərdə çalışan öyrətmənlərin uluslararası virtual təkmilləşdirmə kurslarının yaradılması, virtual formada təhsil problemlərinin birgə müzakirəsi, İnternet üzərindən elmi konfransların təşkili də faydalı ola bilər. Bu problemin həllini 2 və ya daha çox sayda Türkdilli Universitet birgə uluslararası layihə (proje) kimi hazırlaya bilərlər. Nəticədə Türkdilli Universitetlərdə öyrətmən yetiştirmə prosesi tədricən təkmilləşər.

Milli inkişafda universitetlərin strateji əhəmiyyətini, İKT-nin müasir universitetin formalaşması və inkişafında həlledici amil olduğunu nəzərə alsaq, məsələnin ciddiliyi aydın olar. Belə ki, Türkdilli Universitetin digər hər hansı ölkənin proqram təminatından və texnologiyasından istifadə etməsi, bu universitetin informasiya təhlükəsizliyinə, işin keyfiyyətinə, inkişaf perspektivinə təsir edir. Universitet bu halda proqram təminatı hazırlayan şirkətdən, bu şirkətin aid olduğu ölkədən asılı olur, sonralar bu asılılıq ilbəil artır. Məhz bu səbəblərdən informasiya təhlükəsizliyi şəxsi, korporativ və milli təhlükəsizliyin əsas amilidir. Bu baxımdan müstəqilliyini yeni qazanmış ölkələrin universitetləri daha çətin durumdadırlar, bu gün onların inkişafı aşağıdakı alternativ seçimlərdən asılıdır:

- dövlətin universitetlərə dair mükəmməl İKT strategiyası olmalı və bu plan əsasında güclü investisiya qoyulmalıdır;

- universitet öz vəsaiti, daxili imkanları gücünə müasir texnologiyalar yaratmalıdır;
- universitet özünə etibarlı müttəfiq tapmalı, İKT perspektivini onunla bağlamalıdır;

Bu seçimlərin biri və ya bir neçəsi edilməsə, onda bu ölkələrin universitetləri müasir texnoloji inkişafdan geri qalacaq və sərt qlobal rəqabətə tab gətirməyəcəklər. Bu amillər Türkdilli Universitetlərin təhsildə informasiya texnologiyalarının tətbiqində vahid siyasət yürütməsini- vahid təhsil və texniki standartlar, vahid proqram təminatı, vahid kontentdən istifadə, ümumi informasiya təhlükəsizliyi məsələlərini də birgə həll etməyi aktual edir. Çünki, bu problemləri təkliddə həll etmək həm çox baha, həm də çətindir. Göründüyü kimi, universitetin inkişaf strategiyası sanki, ölkənin inkişaf strategiyasının kiçik bir modelidir, geosiyasi çalarlara malikdir, cəmiyyətin bu günü və gələcəyi universitetdə güzgü kimi əks olunur.

Keçən il Türkiyə Respublikasının “Firat Universiteti”ndə «Qafqaz ölkələri, Türk cumhuriyyətləri və Türkiyə universitetlərinin İnformasiya Sistemləri işbirliyi problemləri (BSİ-2009)» adlı I Beynəlxalq konfrans keçirilmişdir. Konfransda Türkdilli Universitetlərdə distant təhsil, universitet informasiya sistemləri və elektron kitabxana sistemlərinin yaradılması və inkişafı, perspektivdə vahid platforma əsasında bu sistemlərin inteqrasiyası və Türkdilli Universitetlərin vahid informasiya təhsil məkanının yaradılması məsələləri müzakirə edilmişdir. BSİ -2009 Beynəlxalq konfransının əsas məqsədi sürətlə formalaşan informasiya cəmiyyəti şəraitində müasir texnologiyalardan istifadə etməklə türkdilli xalqların siyasi, iqtisadi və mədəni inteqrasiyasına nail olmaq, bu istiqamətdə təhsilin potensial imkanlarından, universitetlərin resurslarından səmərəli istifadə yollarını araşdırmaq, perspektivdə səmərəli işbirliyi qurmaqdan ibarətdir. Konfransda üç istiqamətdə müzakirələr aparıldı:

1. Türkdilli Universitetlərdə distant təhsilin inkişafı;
2. Türkdilli Universitetlərdə informasiya sistemlərinin (“Elektron Universitet” sisteminin) inkişafı,
3. Türkdilli elektron kitabxana sisteminin yaradılması və universitetlərdə ondan istifadə.

Bu problemlərə həsr edilmiş konfransın təşkili bu gün dünya təhsil sistemində gedən qlobal tendensiyalarla əlaqədardır. Məlum olduğu kimi, keçən il YUNESKO-nun təşkilatçılığı ilə Parisdə “Ali təhsilin inkişafına dair ümumdünya konfransı (WCHE-2009)” keçirilmişdir. Konfrans ali təhsilin inkişafında, təhsilin qloballaşmasında yeni texnologiyaların, İKT əsaslı innovasiyaların, distant təhsilin sistemli tətbiqi milli universitetlərdə tətbiqini səmərəli hesab etmiş, milli təhsil sistemlərinin inkişafında bu amilləri daim nəzərə almağı tövsiyyə etmişdir. YUNESKO-nun bu konfransının tövsiyyələrinin türkdilli ölkələrin universitetlərində tətbiqi perspektivləri baxımından BSİ -2009 Beynəlxalq konfransı çox əhəmiyyətlidir. BSİ -2009 konfransı ali pedaqoji təhsil verən türkdilli universitetlərin virtual işbirliyinin yaradılmasını aktuallaşdırır. Sonda Türkdilli Universitetlərin vahid informasiya təhsil məkanının yaradılması istiqamətində müəyyən təkliflər vermək istərdik:

1. Mövcud olan açıq kodlu distant təhsil platformalarının hər hansı birisinin bazasında (məs. MOODUL platforması bazasında) Türkdilli Açıq Virtual Universitetin yaradılması. Türkdilli Açıq Virtual Universitetin yaradılma konsepsiyası və inkişaf strategiyasının hazırlanması. İnternet üzərindən açıq təhsil xidmətləri verəcək bu universitetin şərti adı “Virtual Turan Universiteti” (VTU) ola bilər. Gələcəkdə türkdilli ölkələrin profil universitetlərinin VTU bazasında öz “virtual nümayəndəlik”lərinin yaradılması. Türkdilli universitetlərin vahid şəbəkəsinin qurulması istiqamətində “Türkdilli universitetlərin Beynəlxalq Virtual Assosiasiyası”nın yaradılması.

2. “Virtual Turan Universiteti”nin fəaliyyəti üçün beynəlxalq standartlar əsasında hüquqi-normativ bazanın yaradılması, türkdilli ölkələrin təhsil üzrə mövcud hüquqi-normativ bazası ilə uzlaşdırılması. Virtual Universitetin tərkibində ayrı-ayrı səviyyələr və istiqamətlər üzrə (bakalavr və magistr hazırlığı, əlavə təhsil v.s. səviyyədə pedaqoji təhsil, iqtisadi təhsil, mühəndis təhsili v.s. istiqamətlər üzrə) təhsil portallarının yaradılması (pedaqoji təhsil portalı, iqtisadi təhsil portalı, mühəndis təhsili portalı v.s.). Bu təhsil portalları bazasında təhsil istiqamətləri üzrə türkdilli ölkələrin profil universitetlərin (fakültələrinin) İKT əsasında vahid şəbəkəsinin yaradılması. Bu

təhsil portallarının istiqamətləri üzrə kontentlərin, resursların hazırlanması üzrə işbirliyinin qurulması, beynəlxalq tərkibli işçi qrupların yaradılması.

3. Tələbə və müəllimlərin Virtual Universitet vasitəsi ilə “virtual mobilliyi”nin təmin edilməsi.

4. Türkiyədə yaradılmış elektron kitabxanaların bütün türkdilli universitetlər və türkdilli “virtual oxucular” üçün açıq olması.

5. Son illər Türkiyə Universitetlərində TÜBİTAK xətti ilə və ya müəyyən qrantlar vasitəsi ilə icra edilən təhsil və innovasiya yönümlü layihələrin sənədlər toplusunu, o cümlədən layihələrin “yol xəritəsi”ni, bütün digər maraqlı sənədləri İnternetdə açıq şəkildə yerləşdirməklə əlverişliyinin təmin edilməsi, bu təcrübələrin təhlili və öyrənilməsi digər Türkdilli Universitetlərin işinə kömək edə bilər.

6. Telekonfrans (telekörpü) rejimində birgə elmi konfransların, elmi layihələrin təşkili, şəbəkə vasitəsi ilə açıq nümunəvi dərslərin, master klassların (ustad dərslərin) təşkili, müxtəlif müştərək təqdimatların hazırlanması və keçirilməsi.

7. Virtual formada türkdilli universitetlərin professor- müəllim heyətinin Türkiyə universitetlərində ixtisasartırma və təkmilləşdirmə kurslarına cəlb edilməsi, bu məqsədlə ikitərəfli və çoxtərəfli şəbəkə əlaqələrinin qurulması.

DERSLERDE POWER POINT SUNUMU: ÖĞRENCİ ALGILARI

POWER POINT PRESENTATIONS AT THE COURSES: STUDENTS' PERCEPTIONS

Gülgün BANGİR ALPAN
Gazi Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada Power Point sunusu ile yapılan derslere ilişkin öğrenci algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi 3.sınıf öğrencileridir. Bu çalışma, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersini almış olan ve yoğunlukla derslerinde Power Point ile sunum yapıldığını söyleyen 20 gönüllü öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler, öğrencilerle birebir yapılmıştır. Görüşmeler 20-30 dakika arası sürmüş, görüşme sırasında araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; derslerde yoğun olarak Power Point sunusu yapılması ve dersin başka yöntemlerle desteklenmemesi sıkıcı bulunmaktadır. Bir dönem boyunca, dersin tüm zamanını Power Point sunusu ile geçiren öğretim üyeleri vardır. Öğrenciler de kendi sunularında Power Point'i yeğlemektedirler. Ayrıca Power Point slaytlarının çoğu tasarım ilkeleri ve öğeleri dikkate alınmadan hazırlanmıştır. Etkili slayt hazırlayan ve sunan öğretim üyesi azınlıktadır. Etkili hazırlanmış ve etkili sunulan slaytlarla öğrenme kalıcı olmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Power Point sunumu, Öğretim Teknolojisi, Öğretim Yöntemi, Öğretmen Yeterlikleri

Abstract

It was aimed to determine the students' perceptions of Power Point presentations at the courses in the current study. The participants of the study consisted of third grade students of Gazi University, Faculty of Vocational Education. The study was carried out 20 volunteer students having had the courses of Teaching Technologies and Material Development and expressing that they had Power Point presentations in their courses. The data of the research was collected through a semi-structured interviewing form and the interviews were made as a face – to – face way with each student. It took 20 – 30 minutes to do the interviews each and some notes were taken by the researchers during the interviews.

It is likely to say depending on the results of the study that presentation of Power Point so intensively in the courses and not supporting the courses with other methods was found boring. There were some lecturers spending all his time in the courses through Power Point presentation throughout a term. Students also preferred Power Point for their own presentations. In addition, most of Power Point slides were prepared without taking design principles and components into consideration. There are quite few lecturers preparing and presenting effective slides. Learning through well prepared and well presented slides became more permanent.

Key Words: Power Point Presentations, Instructional Technologies, Teaching Method, Teacher Efficiency

1. GİRİŞ

Gelişen teknolojiye paralel olarak, insan topluluklarının bulunduğu ortamlarda bilginin yayılma ve paylaşılma biçimi de değişmiştir. 20 yıl öncesine kadar kitlelere gerek eğitim gerekse bildirim aracı olarak yaygınlıkla kullanılan slayt projektör ve tepegöz gibi yansı araç ve materyalleri günümüzde yerini bilgisayar ortamında hazırlanan PowerPoint sunularına bırakmıştır. PowerPoint, Microsoft firmasının geliştirip ticari olarak piyasaya sürdüğü çok amaçlı sunu hazırlama yazılımıdır. PowerPoint yazılımı ile bilgisayar ortamında görsel, işitsel, hareketli ve sesli sunular hazırlamak ve sunmak olanaklıdır (Kaya 2006, 273). PowerPoint sunularının (PPS); mezuniyet, doğum günü ve düğün gibi törenlerde ve hatta avukatlar tarafından mahkemelerde de (Fisher, 2003) kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Eğitim, PPS'nin yaygın olarak kullanıldığı alanlardan biridir. Araştırmalar, özellikle de yüksek öğretimde PPS kullanımının yoğun olduğuna dikkat çekmektedir (Apperson ve diğerleri, 2008; Yılmazel-Şahin, 2009). PPS ile öğretimin, geleneksel öğretime veya tepegöz gibi diğer araç

ortamlara oranla öğrenci başarısı ve tutumları üzerinde etkili olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Çankaya ve Dinç 2009; Akdağ ve Tok, 2004; Apperson ve diğerleri, 2006; Kvavik ve diğerleri 2004; Suskind, 2005; Bartsch ve Cobern, 2003). Araştırmalara göre, özellikle üniversite öğrencilerinin PPS'ye yönelik tutumları olumludur. Öğrenciler PPS'deki bilgilerin; geleneksel derslere göre daha örgütlü, açık ve iyi yapılandırılmış olduğunu; anahtar noktaları daha iyi anlamaya ve kavramaya izin verdiğini söylemektedirler (Apperson ve diğerleri 2006; Kvavik ve diğerleri, 2004; Suskind, 2005).

PPS'nin öğrenci üzerindeki etkisine yönelik farklı görüşler de bulunmaktadır. Bir görüşe göre PPS'nin doğasında var olan, sıralı diğer bir deyişle arda arda sunulan gösterimler, izleyende bulanık ve yüzeysel düşünmeyi tetiklemektedir (Tuft 2003 Akt.Yımazel-Şahin 2009,362). Öğrenciler tümce kurarak rapor yazmak yerine, slayt sayfasını diğer bir deyişle görüntü ekranını nasıl düzenleyeceklerini ve izleyiciye nasıl "reklam" yapacaklarını öğrenmektedirler. Tuft'nin bu eleştirisine eğitim ve medya uzmanlarından tepkiler gelmiştir. Tuft'nin görüşlerine katılanların yanında, çok sayıda katılmayan uzman da bulunmaktadır. Uzmanlar bu karmaşık durumu, sürücünün neden olduğu kaza için arabayı suçlamaya benzeterek, sorunun kaynağını PPS kullanıcılarının hatalarına bağlamışlardır. Uzmanlar PPS'nin bir yöntem olmadığına, bir araç olduğuna, dolayısıyla etkili tasarımın ve kullanımın önemli olduğuna; ayrıca eğitimcilerin, öğrencileri aktif öğrenmeleri için yönlendirmeleri gereğine dikkat çekmişlerdir (Atkinson, 2004).

Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında PPS'nin derslerde kullanılış biçimine ve bu konudaki öğrenci algılarına yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Örneğin slayt tasarımlarının niteliği, öğrenciler tarafından nasıl algılandığı tam olarak bilinmemektedir. PPS, derslerde hem öğretmen hem de öğrenci tarafından kullanılmaktadır. Derslerde PPS kullanımında amaç, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını görsel ve işitsel olarak zenginleştirmektir. Bu bakımdan öğrencilerin PPS kullanılan derslere yönelik algılarının ne olduğu önemlidir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin PPS kullanılan derslere yönelik algıları nitel yöntem kullanılarak araştırılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, öğrencilerin derslerde PowerPoint sunumuna (PPS) yönelik algıları betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi (GÜSTF) (eski Mesleki Eğitim Fakültesi) öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları GÜSTF 3. sınıfında öğrenim gören ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersi almış olan, yoğun olarak derslerinde PPS kullanıldığını söyleyen, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, El sanatları, Aile Ekonomisi-Beslenme ve Moda Tasarımı-Giyim Endüstrisi öğrencileridir. Bölümlerden gönüllü 5 öğrenci seçilmiş, toplam 20 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin 15'i kız, 5'i erkektir. Öğrencilerin yaşları 20 ile 25 arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında araç olarak, öğrencilerin kendi bakış açılarından daha derinlemesine veri elde edilmesini sağlayacağı için yarı yapılandırılmış görüşme formu yeğlenmiştir. Bu yöntem daha çok bir sosyal olgunun yapısını keşfetmede kullanılmaktadır (Furlong & Edwards, 1993). Görüşmeler Aralık 2009-Ocak 2010 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle birebir 20 ile 30 dakika arasında süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, araştırmacı tarafından not tutulmuştur. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle literatür taranmış ve bunun sonucunda sorulacak sorular ve sondalar hazırlanmıştır. Sorular uzman görüşüne sunulmuş, gelen dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra 2 öğrenci ile görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliği ve veri toplamadaki yeterliği araştırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanarak bazı sorularda değişiklik ve eklemeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda yer verilen sorular şunlardır: i) PPS ile ders ne sıklıkta işleniyor? ii) Öğretim elemanı PPS’yi nasıl kullanıyor? Slaytlar etkili hazırlanmış mı? iii) Öğrenci olarak siz sunularınızda PPS kullanıyor musunuz? Hazırladığınız slaytları ve sunumlarınızı nasıl buluyorsunuz? iv) PPS ile işlenen derslerde öğrenme kalıcı oluyor mu ? v) PPS ortamına yönelik teknik sorunlar var mı? Varsa dersleri ne kadar etkiliyor? vi. Bu konuda başka söyleyecekleriniz ve önerileriniz var mı?

Verilerin Çözümlemesi

Veri analizi çalışmasında öncelikle görüşme notları satır satır incelenmiş ve verilerin kodlamaları yapılarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Kod listelerinden birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlamalarda araştırmanın soruları ile olan iç ve dış tutarlılığına dikkat edilmiştir. Daha sonra her katılımcının görüşleri bu kod ve tema listesi göz önünde bulundurularak gruplanmış ve araştırma soruları doğrultusunda bulgu başlıkları oluşturulmuştur. Bulgulara ait temalar ve aynı yönde görüş bildirme sıklığı ile düzenlenmiş örnek alıntılar tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Derslerde Power Point sunusu (PPS) kullanımına yönelik öğrenci algılarına ilişkin bulgular ve yorumlar yapılan içerik analizi doğrultusunda; öğretim elemanlarının PPS kullanımlarına yönelik öğrenci algıları, öğrencilerin kendi PPS kullanımlarına yönelik algıları ve öğrencilerin PPS ile ilgili fiziksel ortam ve sınıf içi iletişim algıları olmak üzere üç başlık altında verilmiştir.

Öğretim elemanlarının Power Point sunu (PPS) kullanımlarına yönelik öğrenci algıları

Öğretim elemanlarının derslerinde PPS kullanımların ilişkin öğrenci algıları; aşağıda içerik analizi sonucu “kullanım sıklığı”, kullanım biçimleri”, “slayt tasarımları”, “öğrenmeye etkisi” ve “öneriler” olarak oluşturulan temalar, ilgili örnek alıntılarla birlikte tablolaştırılmış (Tablo 1) ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Öğretim elemanlarının PPS kullanımlarına yönelik öğrenci algıları

Temalar	Alıntı Örnekleri
Kullanım sıklığı	Çoğu zaman dersin başından sonuna kadar PPS kullanılıyor(20).... “Tasarım İlkeleri” dersimizde tüm dönem boyunca 3 saatlik bir dersin başından sonuna kadar PPS ekranı açıktı (5)....İki hocamızın kendisine ait projeksiyonu, bağlantı kablosu ve notebooku var. Her dersin başından sonuna kadar kullanıyorlar (6)....Projeksiyon çalışmadığı zaman ders işlemeyen hocalarımız var. “Gelecek hafta telafi ederim” diyor ve dersi bırakıyor(5)... PPS’yi seyrek olarak kullanan hocalarımız da var. Ama kullananlar çoğunlukla sık kullanıyor (20).
Kullanım Biçimleri	Öğretmenler işleyecekleri konuyu eskiden kitaptan okuyan ya da öğrencisine okutan öğretmenler varmış, şimdi de PPS slaytlarından okuyanlar ya da okutanlar var... ve biz uyuyoruz.(20) ...Projeksiyon da bir sorun olunca öğretim elemanı bu kez de bilgisayardan okuyor (18).....Sunu sırasında ekran karartarak, açıklama yapan öğretim elemanına rastlamadım (20) Yalnız bir hocamızın slaytı durdurduğunu ve ek açıklamalar yaptığını hatırlıyorum (3)... PPS’nin uygulaması olmayan, teori ağırlıklı derslerde kullanılması daha iyi, ancak öğretim elemanı uygulama ya da gösterip yaptırma yerine de PPS kullanıyor(5).... PPS eşliğinde değişik teknik, materyal vb. kullanılmıyor (19)... PPS ile birlikte soru cevap tekniği kullanan bir öğretim elemanı gördüm (2)...Genellikle eğitim bilimleri derslerindeki PPS’ler, alan derslerimizdeki PPS’lerden daha etkili kullanılıyor(10)...Bir dersimizin öğretim elemanının slayt sayfasında anahtar kavramlar bulunuyordu ve biz bu kavramlar üzerinde tartışıyorduk(2).... Şimdiye kadar PPS ile birlikte örnek olay, dramatizasyon gibi diğer yöntemleri de kullanan bir hocamız oldu(1).....PPS’yi kullanan ama slayt yönetmeyi bilmeyen hocalarımız var. Örneğin kısa yol tuşlarını bilmediklerini düşünüyorum (3).
Slayt Tasarımları	Videolu, resimli PPS kullanan öğretim elemanı çok azınlıkta, çoğunlukla PPS’lerde görselsiz, kitaptan kopyalanmış dolu dolu yazılarla karşılaşıyoruz. Düşünmüyoruz okuyoruz öğretim elemanı da okuyor zaten(18).... Renk uyumu yok, kendi beğendikleri renkleri kullanıyorlar, bir dersimizde ekran zemini beyazdı, yazılarda açık renk seçilmişti, duvara yansıttı hiçbir şey

göremedik, hoca da göremedi, elindeki kağıttan okudu (5)...Bazen de tasarım çok abartılıyor çok süslü oluyor, gülen yüzler vb(2).....Bir hocamıza PPS'deki bir bilginin değiştiğini söyledik. Slayt 3-4 yıl önce hazırlanmış ve güncellenmemiş(5)....Kitaptaki konu aynen PPS'ye geçiriliyor. Açıp kitabı da okuyabiliriz. İçindekiler listesi, slaytın başında süren yazı olması gerektiğini öğretim teknolojileri materyal geliştirme dersinde öğrendik, materyal tasarımı hocamız dışında hiçbir hocamızın slaytında böyle bir şey görmedik(17)... tasarım ilkeleri adında bir alan dersimiz var öğretim elemanının hazırladığı slaytta çizgiyi anlatan hiçbir görsel yok. Böyle olunca bilgi somutlaşmıyor ve sıkıcı oluyor ders(5).....Slayt iyi hazırlanmışsa yazı resim dengeli bir biçimde öğretim elemanı da etkili sunuyor ve sınıfla iyi iletişim kuruyorsa ders çok keyifli oluyor(19).....Slaytı özenli hazırlayan öğretim elemanı bence o derse verdiği önemi ve bu işi ne kadar bildiğini gösteriyor(18).Öğretim teknolojileri materyal dersine giren bazı hocalarımız bile yalınlık, bütünlük, denge, boşluk kullanımı gibi tasarım ilkelerini uygulamıyorlar(10).

Öğrenmeye etkisi

Slaytın resimsiz etkisi yok. Renk, ilgi çekici görseller etkili kullanılırsa PPS düz anlatımdan daha etkili oluyor ve sınavda hatırlamamıza yardımcı oluyor(20)..... Slaytın elimde fotokopisi varsa derste slaytı okumuyorum ve dinlemiyorum evde fotokopiyi okuyorum(14)..... PPS'li derslerde çok sıkılıyorum(17). Uyarıcı olması gerekirken tam tersi uyutucu oluyor.Rüyalar bile görüyorum(3). Öğretim elemanı da bu duruma göz yumuyor(2).....Devamlı slaytı okuyan öğretim elemanının konusunu bilmediğini düşünüyoruz ve hocaya olan güvenimiz ve derse olan ilgimiz azalıyor(5). Devamsızlık hakkımızı sonuna kadar kullanıyoruz(4). Öğretmenlik mesleği adına kötü örnek oluşturuyor(12).....Öğretim elemanının PPS'yi okuyarak dersi geçiştirdiğini düşünüyorum.Hocalarımızın öğretmenliği ikinci plana attıklarını, daha çok akademik kariyer için çalıştıklarını düşünüyorum, Bize bilimsel bir ortam hissettirmiyorlar(8)..... Derse gelmediğimizde çok şey kaçırdığımızı hiç düşünmedim (6). Birbirimize kaç PPS geçtiniz arkadaşlar diye soruyoruz(1).

Öneriler

PPS'lerde konular örnek resimlerle fotoğraflarla mutlaka desteklenmeli ve yazı -resim uyumlu tasarlanmalı(20)..... Tasarım ilkelerine uyularak yapılan slayt daha etkili oluyor(10)...Tüm öğretim elemanlarına PPS'nin etkili kullanımı ile ilgili eğitim verilmeli(7).....Video ile bağlantılar yapılabilir. PPS'ler görsel ve işitsel olarak zenginleştirilebilir(5).....Gerektiği zaman kullanılmalı, bağımlı kalınmamalı(3), öğrenciyle göz iletişimi sürdürülmeli, yoksa öğrenci uyumaya başlıyor(7)..... PPS'nin fazla kullanımı görüntü kirliliğine neden oluyor(1) Özet bilgiler olmalı anahtar biçiminde hatta tek cümlelik sayfalar olmalı(3),PPS diğer yöntemlerle desteklenerek kullanılmalı(20). Hocalarımız aslında bize öğrettiklerini kendileri uygulasalar çok iyi olur(1).

Tablo 1'e bakıldığında öğretim elemanlarının derslerinde sıklıkla PPS kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler, öğretim elemanlarının PowerPoint sunularını (PPS) bir dersin başından sonuna kadar kullandıkları gibi tüm dönem boyunca aralıksız kullandıklarını, hatta bazılarının bu konuda tam donanımlı olarak, dizüstü bilgisayar, bağlantı kablosu ve projeksiyonu ile derse geldiklerini belirtmişlerdir. Bir araştırmaya göre benzer durumdan şikayetçi olan fakülte öğrencileri de "Teknoloji öğrenme ve öğretme yaşantısını zenginleştirmeli ancak onun yerine geçmemelidir, bazı öğretmenler teknolojiye çok bağımlıdır, öğretim işini PPS'ye yaptırıyorlar" yorumunda bulunmuşlardır (Rickman ve Grudzinski, 2000, 28).

Öğretim elemanlarının derslerinde PPS'yi kullanma biçimlerine yönelik öğrenci algılarına bakıldığında da; gerektiğinde PPS'ye ara vererek dersi soru- cevap, örnek olay, dramatizasyon, tartışma gibi yöntemlerle destekleyerek PPS'yi etkili kullanan öğretim elemanının azınlıkta olduğu söylenebilir. Öğrencilere göre PPS'yi etkili kullanan öğretim elemanlarının alan dersleri dışında, eğitim bilimleri ve genel kültür derslerine giren öğretim elemanları olduğunu söylemeleri de dikkat çekicidir. Öğretim elemanlarının çoğunlukla ve sık olarak kullandıkları PPS slaytlarını okuyarak ders işlemeleri, slayta ara vererek ekran karartma gibi bazı PPS komutlarını kullanmamaları ve destekleyici diğer yöntemlere yer vermemeleri üzücüdür. Bu bulguyu destekleyen araştırmalarda da (Kvavik ve diğerleri, 2004; 2000; Apperson ve diğerleri, 2008; Yılmazel-Şahin, 2009) öğrenciler, öğretmenlerin veya öğreticilerin PPS slaytlarının ayrıntılarına girmeden harf harfine okuduklarını,

oysa slaytların uyarıcı olarak kullanılmasına ve derste tartışma ortamı oluşturulmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğrenciler ile Rickman ve Grudzinski'nin (2000,30) araştırmasına katılan öğrencilerin durum değerlendirmeleri aynıdır. Öğrenciler PPS slaytlarını okuyarak ya da okutarak ders işleyen öğretim elemanlarını, eskiden ders kitaplarından okutarak ders işleyen sıkıcı öğretim elemanlarının elektronik versiyonu olarak görmektedirler.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının kullandıkları PPS slaytlarının tasarımlarına yönelik görüşleri de ilgi çekici ve düşündürücüdür. Öğrenciler, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde öğrendikleri okunaklılık, boşluk kullanımı, denge, bütünlük, yalınlık, renk kullanımı gibi tasarım öğeleri ve ilkelerini çoğu öğretim elemanının slayt tasarımlarında dikkate almamış olduğunu, yalnız birkaç öğretim teknolojileri materyal tasarımı dersine giren öğretim elemanının PPS slaytında bunları gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının kullandıkları slaytların çoğu yazı ile doludur, ve kitaptaki bilgilerin neredeyse tamamı kopyalanmıştır, görsel kullanımı çok azdır, bilgiler güncellenmemiştir dolayısıyla öğrencinin ilgisini çekmemektedir. Yılmazel-Şahin (2009) araştırmasında da öğrenciler derslerde kitaptan kopyalanmış metinleri içeren slaytlarla karşılaşmaktadırlar. Öğrenciler tasarımı zayıf bu slaytları ders aracı olarak değil de ders notu olarak görmektedirler. Başka bir araştırmaya göre de öğrenciler derste hızlı geçilen çok sayıda bilgi yüklü slaytlardan hoşlanmamaktadırlar. Bu slaytları okumakta ve izlemekte güçlük çekmektedirler, bu slaytları daha sonra fakültenin Web sitesinden indirebildikleri halde bu slaytların genelde zayıf tasarımlı olduklarını düşünmektedirler (Rickman ve Grudzinski, 2000, 29). Bir başka araştırmada da öğrenciler PPS'lerin görsel öğelerle desteklenmesi gerektiğine önemli ölçüde katılmışlardır (Gelişli 2009). PPS slaytlarında çok sayıda yazı yüklü olduğunda, öğrenciler dersi dinlemeyi durdurma ve başlıkları basit olarak not etme eğilimindedirler. Tam tersi çok sayıda görsel kullanımı da, söylenen şeyin diğer deyişle sözlü mesajın değerinin kaybolmasına ve dikkatin dağılmasına yol açmaktadır (DenBeste, 2003, 496).

PPS'lerin öğrencilerin öğrenmelerine etkisine ilişkin algılarına bakıldığında; görsel açıdan zenginleştirilmiş, etkili hazırlanmış ve sunulmuş slaytların öğrenmenin kalıcılığına etkisi olduğu konusunda uzlaştıkları görülmektedir. Ancak tasarımı zayıf, bir dolu yazıdan oluşan slaytlarla işlenen dersler; öğrenciler tarafından, öğrenmeye etkisi olmayan, öğretim elemanlarının daha çok akademik yükselmelerine yoğunlaşmaları nedeniyle öğretim elemanlarının dersi geçiştirerek işlediği ve öğretmenliği gereken özeni göstermedikleri dersler olarak algılanmaktadır. Benzer bir araştırmada öğrenciler öğretmenin sınıfı ilginç kılmak için imgelem gücünü kullanan öğretmenlerin bulunduğu eski moda öğretim yöntemlerini yeğlediklerini, (Rickman ve Grudzinski, 2000, 28) belki de özlemlerini dile getirmişlerdir. Diğer bir araştırmada da öğrenciler PPS ile yapılan derslere kısmen isteyerek katıldıklarını belirtmişlerdir (Gelişli 2009).

Öğrencilerin öğretim elemanlarının PPS kullanımlarına yönelik getirdikleri öneriler; PPS hazırlama ve slayt tasarımı konusunda öğretim elemanlarının eğitim almaları gerektiği, derslerde yalnız ve sürekli olarak PPS kullanmamaları, diğer araç ve yöntemlere de yer vermeleri olarak sıralanabilir. Gelişli'nin (2009) araştırmasında da üniversite öğrencileri PPS ile yapılan derslerin diğer araç gereç, teknik ve yöntemlerle desteklenmesi gerektiği görüşüne önemli ölçüde katılmışlardır. Bu araştırmada ilgi çekici olan bir diğer görüş de şöyledir: Öğrenciler öğretim elemanlarının birçoğunun tüm bu eksiklikleri bildiklerini ve hatta kendilerine nasıl öğretmen olunacağını öğrettiklerini ancak bunları kendilerinin uygulamadıklarını düşünmektedirler. Kısacası öğrenciler söylediklerini uygulayan öğretim elemanı modelini daha çok görmek istemektedirler.

Öğrencilerin kendi sunumlarında PowerPoint (PPS) kullanımlarına yönelik algıları

Öğrencilerin kendi sunumlarında PPS kullanımlarının ilişkin algıları; aşağıda içerik analizi sonucu “kullanım sıklığı”, kullanım biçimleri”, “slayt tasarımları” ve “öneriler” olarak oluşturulan temalar, ilgili örnek alıntılarla birlikte tablolaştırılmış (Tablo 2) ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Öğrenciler kendi sunularında PPS’yi sıklıkla kullanmaktadırlar. Kullanım biçimleri de şikayetçi oldukları öğretim elemanı sunularından farklı değildir. Onlar da çoğunlukla slayta bağımlı kaldıklarını ve daha çok slayttan okumayı tercih ettiklerini, bu tür bir sununun onlara kolay geldiğini dile getirmişlerdir. Slayt tasarımlarında görsel açıdan durum farklıdır. Öğrencilerin bir kısmı öğretim elemanlarından daha eğlenceli ve görsel öğeler içeren tasarımlar yaptıklarını, ancak içeriği iyi örgütleyemediklerini konuyla ilgili buldukları metinlerin tümünü kitaba geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu Tufte’nin eleştirilerinin yerinde olduğunu duyumsatmaktadır. Tufte’ye göre öğrenciler tümce kurarak rapor yazmak yerine, PPS’de slayt sayfasını nasıl düzenleyeceklerini ve izleyiciye nasıl “reklam” yapacaklarını öğrenmektedirler (Tufte 2003 Akt. Yılmazel-Şahin 2009, 362).

Araştırmaya katılan öğrenciler; sunu hazırlıklarında öğretim elemanlarının kendilerine rehberlik yapmaları gerektiğini, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde slayt tasarımını öğrendiklerini ancak bunun zaman olarak biraz geç olduğunu 1. sınıftaki temel bilgisayar dersinde tasarım konusuna ağırlık verilmesinin uygun olduğu yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo 2.Öğrencilerin kendi sunumlarında PowerPoint (PPS) kullanımlarına yönelik algıları

Temalar	Alıntı Örnekleri
Kullanım sıklığı	Bizim aktif olduğumuz, sunu yaptığımız tüm derslerde PPS kullanıyoruz(20).....Sunularımızda PPS kullanmamızı öğretim elemanları da istiyor(14) , biz de tercih ediyoruz(5). Çoğu zaman dersin başından sonuna kadar PPS kullanıyoruz(18).
Kullanım Biçimleri	Derslikte perdeler ve ışık kapatılarak,ortam karartılarak yapıyoruz sunularımızı(16)..... Öğrenciler artık slayta Bağımlı(20), görsellik, zenginlik olsun diye hazırlıyorlar(4) ama bazıları dersi oradan okumak için PPS kullanıyor(9).....Okunduğu için öğrenciyi rahatlatıyor. Slayt hazırlamak çoğu öğrenci için işin kolayına kaçmak oluyor(8).... Bazen grup çalışması yapıyoruz. Slaytı hazırlayanla sunan aynı öğrenci olmuyor.Sunan öğrenci slaytı önceden görmediyse slaytı okuyamıyor ne nerde bilmiyor, sınıfta komik duruma düşebiliyor(2).
Slayt Tasarımları	Videolu, animasyonlu, bol resimli hatta çoğu zaman hocalarımızdan daha eğlenceli slaytlar hazırlıyoruz(9), Resimsiz, dolu dolu düz yazı şeklinde hazırlayanlar arkadaşlar da var(4)..... Öğrenci slaytlarında en büyük sorun içerikte oluyor(18), kitaptaki konu aynen PPS’ye geçiriliyor(18). Özetleme, ana hatlar belirlenmiyor. Öğrenci konuya iyi hazırlanamadığı zaman her şeyi slayta yazıp okumayı tercih ediyor(9).
Öneriler	Öğrenci sunularında hazırlanan slaytlara, öğretim elemanı içerik ve tasarım açısından rehberlik yapmalı, sunu öncesinde öğretim elemanının görüşleri alınmalı(10)..... Öğrencilere PPS’nin etkili tasarımı ve kullanımı ile ilgili eğitim verilmeli(6), gerçi öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde bu eğitimi alıyoruz ama daha erken olması için 1. sınıfta temel bilgisayar dersinde belki hiç olmazsa tasarımı ile ilgili eğitim verilebilir(4). Sadece programa ilişkin komutları bilmek yetmiyor(2).

Öğrencilerin PowerPoint sunumlarıyla ilgili (PPS), fiziksel ortam ve sınıf içi iletişim algıları

Öğrencilerin PPS sunumlarıyla ilgili fiziksel ortam ve sınıf içi iletişim algıları; aşağıda ilgili örnek alıntılarla birlikte tablolastırılmış (Tablo 3) ve yorumlanmıştır.

Öğrenciler PPS'nin gerektirdiği donanım ve fiziksel ortam açısından fakültede sorunlarla karşılaştıklarını söylemektedirler. Hemen hemen her derslikte ve atölyede projeksiyon olmasına karşın hoparlör, bağlantı kablosu, slayt perdesi ve bilgisayar gibi ek donanım eksikliklerinin olduğunu, projeksiyonların sıklıkla arızalandığını ve fakültenin bu konuda destek olacak kadrolu teknik personelinin bulunmadığını, çoğu sorunu öğrencilerin kendi kendilerine gidermeye çalıştıklarını, ve derslerin bu nedenle aksadığını belirtmişlerdir. Benzer bir araştırmada da öğrenciler “bilgisayar ve projeksiyon cihazlarındaki donanım hataları derste zamanın verimsiz kullanımına neden olduğu görüşüne kısmen katılmışlardır (Gelişli 2006).

Öğrenciler öğretim elemanlarının PPS kullandığı derslerde, çoğunlukla sınıf içi iletişimim zayıf olduğunu, özellikle öğretim elemanı PPS'yi etkili kullanmıyorsa bu sorunun daha da arttığını, derslere etkin katılmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilere göre öğretim elemanı tarafından PPS ile ders içeriği, düz anlatımdan daha zengin sunulmaktadır; ancak diğer yöntemlerle desteklenmeyen sunumda bir de ortamdaki ışık azaltılmışsa öğrenci öğretmen arasında göz iletişimi, jest ve mimikler gibi derse öğrenci katılımını artırıcı sözsüz iletişim kanalları kapanmaktadır. Apperson ve arkadaşlarının (2008, 153) çalışmasında da benzer soruna değinilmiştir. PPS ile ders işlenen derslikteki ışık yeterli olmadığında öğrenciler notlarını, birbirlerini ve öğretmenlerini yeterince görememektedirler, bu durum da sınıf içinde tartışma ortamının oluşmasına engel olmaktadır. Araştırmalara göre (Kvavik ve diğerleri, 2004; Yılmazel-Şahin, 2009) öğrenciler, dersi PPS'nin yönettiğini öğretim elemanlarının PPS slaytlarını okuduğunu, bu nedenle sınıf içi iletişimin sınırlı veya neredeyse hiç olmadığından söz etmişlerdir. Bir başka araştırmaya göre, PPS ile anılan biçimde sunu yapan öğretim elemanının öğrenci üzerine “resmi” katı ve soğuk bir etki oluşturabileceğini belirtilmiştir (Tang ve Austin, 2009, 1243).

Tablo 3. Öğrencilerin PowerPoint sunumlarıyla ilgili (PPS), fiziksel ortam ve sınıf içi iletişim algıları

Temalar	Alıntı Örnekleri
Fiziksel ortam	Projeksiyonda arıza olunca derse ara veriliyor(5), “anlayan var mı?” diyor öğretim elemanı(3), sorun çözülemezse kağıttan okuyor(3) bazen de ders yapmıyor(6)..... Hocalarımızdan biri beni görevlendirmişti, bir dönem boyunca ben kurdum projeksiyonu(1)..... Derslikte, atölyede tam donanım yok, hoparlör yok, bağlantı kablosu yok(4). Slayt perdesi çok önemli, duvara yansıtınca duvarda ne varsa iz, leke vb.görüntüyü bozuyor(5). Dizüstü bilgisayarın hoparlörü yeterli olmuyor arkada oturanlar sesi duyamıyor(6). Okulda teknik personel sorunu var projeksiyon bozulunca ilgili kişi bulunamıyor(11) yönetim dışarıdan bir firma ile anlaşmış. Onlara da istenildiğinde ulaşamıyor(2).
Sınıf içi iletişim	Öğretim elemanları sandalyede oturarak yapıyorlar sunularını(3).....Derste öğretim elemanının jest ve mimikleri(4) Tahtaya yapılan anlık bir çizim, dramatizasyon vb.çok önemli(2), Salt yazı dolu slayt ve onu okuyan hoca olunca sınıfta iletişim olmuyor(10)..... Öğretmen ve öğrenci arasında göz iletişimi yok(12). Öğretmen slaytı karartıp bizimle iletişime geçmiyor(11). Böylesi derslere güdülenemiyoruz(4). Bir gün bir hocamız projeksiyon çalışmayınca konuyu asistanıyla birlikte kendisi anlattı. Sonra slayt kopyası bize verildiğinde gördük ki içerik bize anlatılardan daha zengin(1).... Projeksiyon da bir sorun varsa dersin önemli bir kısmı boş geçiyor ve bu da bizi dersten soğutuyor(9)..... Dersi izleyen öğrenci sunu yapan öğrenciye bakmıyor, slayta bakıyor, böylece sunu yapan daha rahat oluyor(5). Ortam karartıldığı için konuşanı daha doğrusu slaytı okuyanı zaten net görmüyorsunuz(3). Sunucu da dikkatleri üzerine çekmemiş oluyor(6).....Soru cevap ve tartışma gibi iletişim ortamı dersin öğretim elemanına bağlı(14)..

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğrencilerin PowerPoint sunumlu (PPS) derslere yönelik algı sonuçları şöyledir: Öğretim elemanları derslerinde PPS'yi sık ve yoğun olarak kullanmaktadırlar. Öğretim elemanları çoğunlukla dersi slayta bağımlı olarak işlemektedirler. Slaytla birlikte başka bir araç ve yöntem kullanan öğretim elemanı azınlıktadır. Öğretim elemanlarının slayt tasarımları çoğunlukla bir dolu yazıdan oluşmaktadır. Görsel, video, animasyon, ses gibi etkilerle zenginleştirilmiş, tasarım ilke ve öğelerine dikkat edilerek tasarlanmış, yalın, mesajı etkili slayt kullanan öğretim elemanı oldukça azdır. Öğrenciler etkili hazırlanmış ve sunulmuş slaytların öğrenmeye ve kalıcılığa etkisi olduğunu düşünmektedirler. Yazı dolu, çoğunlukla okunarak sunulmuş slaytlar öğrenciler üzerinde uyarıcı etki yerine uyutucu etki yapmaktadır. Öğrencilere göre etkisiz hazırlanmış ve sunulmuş slaytlarla ders işleyen öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleğine gereken özeni göstermemektedirler. Öğrenciler öğretim elemanlarının slayt hazırlama konusunda eğitim almaları ve diğer yöntem ve araçlara da derslerinde yer vermeleri yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Öğrenciler kendi sunularında, projeksiyonda bir sorun yoksa PPS kullanmaktadırlar. Slayttan okuyarak sunum yapabilmeleri onları rahatlatmaktadır. Slaytların görsel tasarımları çoğunlukla eğlenceli ve hareketlidir. Ancak, içerik açısından öğrencilerin hazırladıkları slaytlarda örgütlenme ve çözümleme sorunları vardır. Bu konuda öğretim elemanlarının rehberliğine gereksinim duymaktadırlar. Öğrenciler 3. sınıfta slayt tasarımı konusunu “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersinde öğrendiklerini, ancak bu öğrenmenin 1. sınıfta bu konunun öğretilmesinin daha yararlı olacağı yönünde öneride bulunmuşlardır.

Öğrencilere göre, diğer araç ve yöntemlerle desteklenmeyen, yoğun olarak PPS ile işlenen dersler sınıf içi iletişimi olumsuz etkilemektedir. Öğrenci ve öğretmen arasında göz iletişimi, jest ve mimikler gibi iletişimde önemli yeri olan sözsüz iletişim kanallarını kapanmasına zemin hazırlamaktadır. PPS’de amaç, ders içeriğini zenginleştirmek, öğrenciyi tartışmaya cesaretlendirmek ve görsel kaynakları incelemek olmalıdır, hiçbir zaman sınıf etkileşiminin yerine geçmemelidir (DenBeste 2003, 497). Derslikler ve atölyelerde PPS için gerekli teknik donanım ve yardım konusunda sorunlar vardır. Bu sorunlar dersin akışını olumsuz etkilemektedir.

Derslerde PowerPoint sunusu (PPS) etkili kullanıldığında öğrenmeyi güçlendirmektedir. Bilgisayardan türetilmiş slaytların öğrenmeyi güçlendirebilmesi önemli ölçüde tasarım ilkelerinin bilinmesine ve uygulanmasına bağlıdır. Var olan araştırmaların tasarım süreci konusunda yol göstericiliği azdır (Levasseur ve Sawyer (2006, 123). Gelecek çalışmalar, özelde PPS’ye, genelde öğretimde mesaj tasarımına yönelik ilkeleri ve öğeleri açıklamayacak ve bunu öğretim teknolojisi kapsamında eğitimcilerin hizmetine sunabilecek biçimde tasarlanmalıdır.

Öğretim elemanları PPS slaytlarının hazırlanması konusunda kendilerini geliştirmeli; slaytlarını özenle, tasarım ilke ve öğelerini dikkate alarak tasarlamalı ve bu konuda öğrencilerine örnek olmalıdırlar. Bir dersin başından sonuna kadar ve tüm dönem boyunca PPS kullanmamalıdırlar. Sınıf içi iletişimi dinamik tutmak ve öğrenmeyi kalıcı kılmak için derslerinde diğer araç ve yöntemlere de yer vermelidirler. Öğrencilerde etkili ve anlamlı öğrenme yaşantıları oluşturabilmek için özellikle öğretmen yetiştiren eğitimciler yazı yüklü PPS’lerin öğrenmeye başlıca engellerden biri olduğunun farkına varmalı ve PPS’nin kullanımlarına ilişkin kendilerine bir ayna tutmalıdırlar (Yılmazel-Şahin, 2009).

Öğretim elemanları, öğrenci sunuları için hazırlanan PPS slaytlarına içerik ve biçim açısından rehberlik etmelidirler. Öğretim elemanı öğrencilerin PPS hazırlıklarını bir proje olarak ele almalı ve sunuların dönem başında belirlenen değerlendirme ölçütlerinin yol göstericiliğinde hazırlanmalarını sağlamalıdır (DenBeste, 2003, 498). Fakülte yönetimleri PPS için gerekli teknik donanım ve yardım konusunda duyarlı olmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Apperson, J.M., Laws E.L., & Scpansky, J.A. (2006). The impact of presentation graphics on students' experience in the classroom. *Computer & Education*, 47, 116-126.
- Apperson, J.M., Laws E.L., & Scpansky, J.A. (2008). An assessment of student preferences for PowerPoint presentation structure in undergraduate courses. *Computer & Education*, 50, 148-153
- Atkinson, C.(2004). Five experts dispute Edward Tufte on PowePoint. *Sociable Media*. [Çevrim-içi: http://sociablemedia.com/articles_dispute.htm (Erişim tarihi: 12 Mart 2010).
- Çankaya, F. ve Dinç.E. (2009). PowerPoint ve klasik usulde muhasebe eğitimi alan öğrenciler arasındaki farklılıkların tespiti: Karadeniz Teknik Üniversitesinde bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17(1) 28-52
- DenBeste, M.(2003). PowerPoint, Technology and the Web: More than just an overhead projector for the new century? *The History Teacher*. 36 (4), 491-504
- Fisher, H. (2003). High-tech statements OK.Arizona Business Gazette, [Çevrim-içi: <http://www.azcentral.com/abgnews/articles/0424tech24.html> (Erişim tarihi: 7 Mart 2010).
- Furlong, V. J. & Edwards, A. D. (1993). Language in classroom interaction.In M. Hammersley (Eds.) *Controversies in classroom research*. Buckingham, Open University Press.
- Gelişli, Y. (2009). PowerPoint ile yapılan ders sunumlarının etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (2), 155-168
- Kaya, Z.(2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara, PegemA yayıncılık.
- Kvavik, R.B., Caruso, J.B., & Morgan, G. (2004). *ECAR study of students and information technology2004: Convenience connection, and control*. Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research. [Çevrim-içi: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ers0405w.pdf> (Erişim tarihi: 12 Mart 2010).
- Levassaur, D. G. , & Sawyer, J.K. (2006). Pedagogy meets PowerPoint: A Research Review on the effects of computer-generated slides in the classroom. *Review of Communication*, 6, 101-123
- Rickman, J., & Grudzinski, M. (2000). Student Expectation of information technology use in the classroom. *Educause Quarterly*, 23(1), 24-30.
- Suskind, J.E. (2005). Powerpoint's power in the classroom: Enhancing students' self efficacy and attitudes. *Computer & Education*, 45, 203-215.
- Tang, T. L. P., & Austin, M. J. (2009). Student Perceptions of teaching Technologies, application of Technologies, and academic performance. *Computer & Education*, 53, 1241-1255.

Yılmazel-Şahin, Y.(2009). A comparison of graduate and undergraduate teacher education students' perceptions of their instructors' use of Microsoft PowerPoint. *Technology, Pedagogy and Education*, 18 (3), 361-380

ÇEVRELEYEN ÖĞRENME: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

AMBIENT LEARNING: CONCEPTUAL FRAMEWORK

Selay Arkün, Petek Aşkar

Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Özet

Gelişen teknolojilerin yanı sıra gerek toplumun yeniçağda ihtiyaç duyduğu bireyler, gerekse eğitimde değişen paradigmalardan sonucunda çevreleyen öğrenme (ambient / ubiquitous learning) kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavramın temelinde; “yaygın bilişim” olarak adlandırılan devamlı Internet bağlantısı bulunan, insanların her yerden ve her zaman ağlar ve görünmez hale gelen gömülü sistemler vasıtasıyla çok miktar ve farklı çeşitlerde fonksiyonel nesnelere erişebildiği ortam ve yaygın bilişim üzerine oturan, çeşitli yapay zeka metotlarını destekleyen, çok disiplinli, kullanıcı merkezli yeni bir paradigma olan “çevreleyen zeka” yer almaktadır. Bu çalışmada sözü edilen kavramlar ele alınacak; çevreleyen öğrenmenin amaçları, özellikleri, ilkeleri, ana bileşenleri ve çevreleyen öğrenme etkinliklerini yürütmek için modeller, stratejiler ve bunların örnekleri incelenecek; ayrıca çevreleyen öğrenmenin öğretmen yetiştirme alanında kullanımına yönelik görüşlere yer verilecektir.

Anahtar Sözcükler: çevreleyen öğrenme, yaygın bilişim, çevreleyen zekâ, bağlam farkındalığı

Abstract

Besides the development of new technologies, the community's needs of the future and educational paradigm shift led the ambient learning (ubiquitous learning) term came out. In the basis of the term there is “ubiquitous computing” which is Internet-ready environment that enables many people to seamlessly utilize lots and different kinds of functional objects through network connections anytime, anywhere and “ambient intelligence” which is a new multidisciplinary paradigm rooted in the idea of ubiquitous computing. In this study focus will be on these terms. Also the purpose, principles, characteristics, and main components of the ambient learning, along the models, strategies and examples for conducting ambient learning activities, in addition the opinions about the implication of ambient learning on teacher training field will be discussed.

Keywords: ambient learning, ubiquitous learning, ambient intelligence, context-awareness, ubiquitous computing, ambient computing, pervasive computing

1. YAYGIN BİLİŞİM

Gün geçtikçe artan bant genişliği ve kablosuz Internet teknolojileri, kablosuz uygulamaların günlük yaşamımız içerisinde yer almasını sağlamıştır (Hwang, 2006). Bu; devamlı Internet bağlantısı bulunan, insanların her yerden ve her zaman ağlar ve görünmez hale gelen gömülü sistemler vasıtasıyla çok miktar ve farklı çeşitlerde fonksiyonel nesnelere erişebildiği ortama “yaygın bilişim” denir (Minami, Morikawa, Aoyama, 2004; Akt. Hwang, 2006). Yaygın bilişimi; bilgisayarları fiziksel dünyaya görünmez olacak şekilde entegre etme süreci (Bomsdorf, 2005) veya teknolojinin günlük yaşam ortamlarımıza gömülmesi sonucu görünmez hale geldiği paradigma (Doctor, Hargis, Callaghan, 2005) olarak da tanımlamak mümkündür. Yaygın bilişim teknolojilerinin öğrenme sürecini iyileştirmesi için nasıl kullanılması gerektiği, eğitim açısından üzerinde durulması gereken bir konudur (Bomsdorf, 2005; Barbosa, Hahn, Barbosa, Geyer, 2007). Nitekim öğrenme açısından bakıldığında yüksek bir potansiyeli olduğunu (Winters, Walker, Roussos, 2005), insanların öğrenmeye dair inanışlarını değiştireceğini ve öğrenme ortamlarının tasarımları hakkında yeniden düşüneceklerini (Li, Zheng, Ogata, Yano, 2005) söylemek mümkündür.

Yaygın bilişim ortamlarının önemli bir özelliği, sensörlere sahip, kablosuz iletişim araçlarının kullanımı ve bu sayede sistemin; kullanıcının ve bulunduğu gerçek ortamın çevresel bilgilerini algılaması, buna bağlı olarak da kişiselleştirilmiş servisler sağlamasıdır; bu özellik genel olarak “bağlam farkındalığı” olarak adlandırılır (Hwang, 2006). Bağlam farkındalığını eğitim açısından, platform, öğrenen ve görev farkındalığı olmak üzere 3 alanda ele almak mümkündür (Benlamri, Berri,

Atif, 2008). Kişiselleştirmenin günümüz eğitim anlayışındaki önemi düşünüldüğünde, bağlam farkındalığı özelliğinin önemi de anlaşılacaktır.

2. ÇEVRELEYEN ZEKÂ

Yaygın bilişim üzerine oturan “çevreleyen zeka” ise çeşitli yapay zeka metotlarını destekleyen, çok disiplinli, kullanıcı merkezli yeni bir paradigma; bir diğer ifadeyle geleceğin bilgi toplumunun bir görüntüsü olan yeni bir kavramdır (Hess, & Campbell, 2003; Remagnino, & Foresti, 2005). Çevreleyen zeka, akıllı ortamların uygulanması için her yerde hazır bulunan, görünmez alt yapıyı oluşturacak teknolojileri içine almakta ve bunların arka planda görünmeyen bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Arroyo, Gea, Garrido, Haya, 2008; Remagnino & Foresti, 2005). Bu paradigma, daha kullanıcı dostu ve etkileşimi daha destekleyici olmakla birlikte, etkili ve dağılmış destek servisleri ve destekleyici kaynaklarla daha etkili imkanlar sunmaktadır (Bures, Cech, 2006; Hess & Campbell, 2003). Bu bağlamda bilgisayar uygulamalarında kullanıcı merkezli yaklaşımın bir sonraki adımı olarak yorumlanmıştır (Arroyo ve diğerleri, 2008).

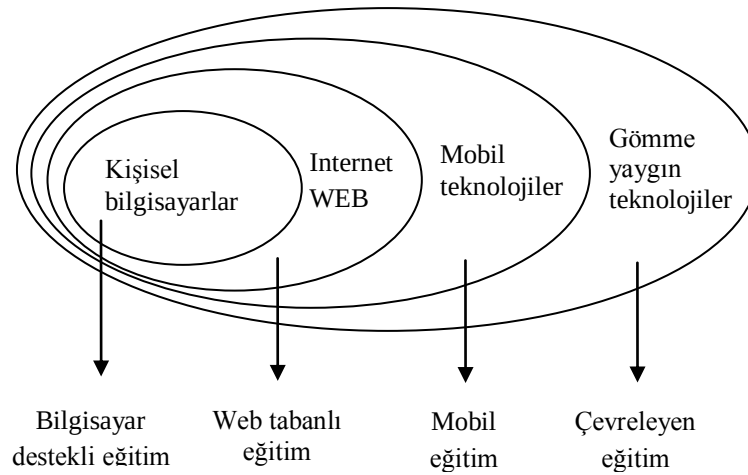
Çevreleyen zekâ ortamlarının karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür: (Ducatel, Bogdanowicz, Scapolo, Leijten, Burgelman, 2001; Akt. Doctor, Hagraş, Callaghan, 2005) (1) Hazır nazırdırlar; çünkü kullanıcı birbirine bağlanmış gömülü sistemlerle çevrelenmiştir. (2) Transparandırlar; çünkü teknolojik araçlar, kullanıcıya gözükmeyecek şekilde arka plana entegre edilmiştir. (3) Akıllıdırlar; çünkü sistem çevrede yaşayan insanları tanıyabilir ve onların davranışlarını öğrenerek kendi kendine ihtiyaçlarını karşılayabilir.

Çevreleyen zekâ teknolojik, sosyal ve politik gibi birçok farklı bakış açısından araştırılabilir (Bures, Cech, 2006). Bu çalışma kapsamında ise eğitim açısından ele alınacaktır. Nitekim çevreleyen zekânın, önemli derecede eğitimi geliştirme, kullanıcı tercihlerine dönük olarak öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrenme öğretme fırsatlarını artırmaya yönelik bir potansiyeli vardır (Remagnino, Foresti, 2005; Ducatel ve diğerleri, 2001).

3. ÇEVRELEYEN ÖĞRENME

Çevreleyen zekâ, bireysel öğrenme etkinliklerini günlük yaşama gömerek, “çevreleyen öğrenme”yi gerçekleştirmektedir (Bick & Kummer, 2008). Çevreleyen öğrenmenin eğitim açısından var olan yüksek potansiyeli nedeniyle; eğitimde paradigma kaymasına neden olması, en azından öğrenmede yeni yollar açması beklenmekte; çevreleyen öğrenme, e-öğrenme alanındaki bir sonraki adım olarak nitelenmektedir (Bomsdorf, 2005).

Çevreleyen öğrenmenin şimdilik e-öğrenmede geline son nokta olması ve bu noktaya kadar olan süreç şu şekilde açıklanmaktadır (Cheng, Sun, Kansan, Huang, He, 2005; Hwang, 2006): Bilgisayarların yaşamımıza girmesiyle, bilgisayar destekli eğitim gündeme gelmiştir, Internet’in oluşumuyla web tabanlı öğrenme, mobil teknolojilerle mobil-öğrenme, günümüzdeyse gömülü yaygın bilişim sistemlerin gelişimiyle çevreleyen öğrenme söz konusudur, her yeni basamak öncekilerden bağımsız değil, aksine onları kapsayacak şekilde gelişmektedir.

Şekil 1: Öğrenme Destek Sistemlerindeki Eğilimler (Cheng, Sun, Kansan, Huang, & He, 2005)

BİT'in formal eğitimi yükseltmek için bir araç olması gibi, çevreleyen öğrenmenin de e-öğrenmeyi iyileştireceği savunulmaktadır (Rahman, 2006). Bunun en büyük nedenlerinden biri çevreleyen öğrenmenin teknolojiyi günlük yaşama gömerek, görünmez bir şekle sokmasıdır (Hwang, 2006). Ne de olsa teknoloji öğrenmeyi kolaylaştırmalı; ancak öğreneni rahatsız etmemelidir. Kullanılan herhangi bir araç, uzmanlık gerektirmemelidir; çünkü bu durum öğrenenleri engeller ve dikkatlerini dağıtır; oysa çevreleyen öğrenme ortamlarında teknoloji çevreye gömülmüş olarak bulunduğu için, öğrenenlerin dikkati dağılmaz (Li ve diğerleri, 2005). Diğer bir ifadeyle geçmiş öğrenme destek sistemlerine göre, servis veren teknolojiler artmış, ancak görünürlükleri zayıflamıştır; teknolojiler doğal bir şekilde var olduklarından, öğrenenler öğrenmeye çok daha kolay odaklanırlar. Kısaca, çevreleyen öğrenme bağlamında, öğrenme doğal ve kendiliğinden gerçekleşen bir etkinliktir; öğrenenler dikkatlerini çevre etkenlerine ya da araçlara vermezler, öğrendikleri şeyin kendisine dikkat ederler (Li ve diğerleri, 2005).

Görünmez olmasının yanı sıra çevreleyen öğrenmenin başka avantajları da vardır. Hwang (2006) çevreleyen öğrenmenin avantajlarını, biri görünmezlik olmak üzere şu şekilde dört maddede açıklamıştır:

1. Öğrenme ortamı bağlamın farkındadır; öğrenenin bulunduğu ortam, ortama ait parametreler sistem tarafından algılanabilir.
2. Sistem ve öğrenen arasındaki etkileşim kişiselleştirilmiştir; sistem bu sayede öğrenene kişiye özel yardım sağlayabilir.
3. Öğrenme gerçek dünyayla ilişkili olarak gerçekleşir; örneğin öğrenci bitki çeşitlerini çevreleyen bir öğrenme ortamı sayesinde, doğadaki bitkilere bakarak öğrenir.
4. Öğrenme süreci görünmezdir; öğrenen bir yerden başka bir yere giderken, öğrenme kesintiye uğramaz, sistem rehberliğe devam edebilir.

Çevreleyen öğrenmenin amacı; bireylerin, ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, yüksek kaliteli öğrenme materyallerine, kullanımı kolay bir e-öğrenme servisine, gittikçe artan çeşitte bağlam ve durumlarda erişilebilir öğrenme ortamları yaratmaktır (Bomsdorf, 2005; Paraskakis, 2005).

Çevreleyen öğrenmenin karakteristik özellikleri ise şunlardır (Chen, Kao, Sheu, Chiang, 2002; Curtis, Luchini, Bobrowsky, Quintana, Soloway, 2002):

1. Süreklilik: Öğrenenler; özellikle istemedikleri müddetçe, çalışmalarını kaybetmezler, tüm öğrenme süreci devamlıdır, kesintiye uğramaz.
2. Erişilebilirlik: Öğrenenler; herhangi bir yerden, belgelerine, verilerine ya da videolarına ulaşabilirler.
3. Anındalık: Öğrenenler; herhangi bir bilgiye anında ulaşabilirler, bu sebeple problemleri çok daha çabuk çözer, akıllarına gelen soruyu not edip sonradan cevap aramak zorunda kalmazlar.

4. Etkileşim: Öğrenenler; uzmanlar, öğretmenler ya da diğer öğrenenlerle senkron veya asenkron iletişime geçebilir; özellikle uzmanlar çok daha kolay ulaşılabilir duruma gelir.

Öğretimsel etkinliklerinin durumu: Öğrenme günlük yaşantımızın içine gömülebilir. Problemler ve onları çözmek için ihtiyacımız olan bilgilerle, kendi doğal ortamlarında, otantik bir şekilde karşılaşılabilir. Eylemler ve problem durumlarının özellikleri öğrenenler tarafından rahatlıkla ilişkilendirilebilir.

Hwang (2006) ise çevreleyen öğrenmenin karakteristik özelliklerini biraz daha farklı olarak, şu şekilde maddeleştirmeyi tercih etmiştir:

1. Çevreleyen öğrenme ortamı bağlam-farkındalığı özelliğine sahiptir. Öğrenenin ve bulunduğu çevrenin durumu algılanabilir.
2. Hem öğrenenin ve bulunduğu çevrenin algılanan durumuna, hem de öğrenenin profili, öğrenme portfolyosu göz önüne alınarak doğru yer, zaman ve doğru yolla kişiye özel destek sağlar.
3. Yer ve zaman kısıtlaması olmadan, kesintisiz öğrenme gerçekleşebilir.
4. Ortam içerikleri farklı taşınabilir araçların fonksiyonlarına göre adapte olabilir.

Söz konusu özellikler düşünüldüğünde; öğrenmenin kontrolünün öğrenene verildiği işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturulmakta, eğitim imkânlarını çoğaltmakta, herhangi bir zamanda, mekânda ve yaşam boyunca öğrenme olanağı sağlamakta olduğu anlaşılmaktadır (Bomsdorf, 2005; Figel, 2005; Ducatel ve diğerleri, 2001). Çevreleyen öğrenme; içerik, pedagoji, kullanıcılar ve öğrenme ortamları açısından doğrusallık gerektirmemekte, bu da oluşturulan ortamların daha esnek olmasını sağlamaktadır (Figel, 2005). Üstelik çevreleyen öğrenme, yeni dönem teknolojileri, çevreleyen zekâ ve bağlam farkındalığı servisleri sayesinde, e-öğrenmenin önündeki iki kilit engel olan zaman ve para bariyerlerinin kalkması açısından da faydalıdır (Paraskakis, 2005).

Çevreleyen öğrenmenin 4 ana bileşeni (Thomas, 2007) şunlardır:

1. Topluluk: Çevreleyen öğrenme sosyal bir süreci gerektirir. Öğrenenleri çeşitli araçlarla birbirine bağlar. Öğrenenler yalnız öğretmenden ders almaz, topluluk içinde öğrenirler.
2. Özerklik: Öğrenenler kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu kendileri alırlar, öğrenme süreçlerini kendileri kontrol eder, ihtiyaç duydukları şekilde yönlendirirler. Aynı zamanda günlük yaşamla ilintili sorularla karşılaşır ve karşılaştıkları sorular karşısında rahat davranırlar, çünkü soruların tek bir doğru yanıtı yoktur, çok çeşitli olasılıklar vardır. Ayrıca dönütler çok farklı kaynaklardan gelir.
3. Konumlandırma: Öğrenme, öğrenen için anlamlı olduğu zaman ve konumda gerçekleşir. Öğrenme için sınıf tek ortam değildir, öğrenme ortamlarının sadece bir parçasıdır ve gerçek dünyayla arasında keskin sınırlar yoktur.
4. İlişkilendirme: Öğrenme öğrenenin ilişkilendirebileceği konum ve zamanlarda gerçekleşir. Öğrenenler ilişki kurabildikleri, uygulayabildikleri durumlarda bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırabilir ve ilgili öğrenme durumları yaratabilirler, böylece bilgiyi gerçek yaşamlarıyla birleştirirler.

Bu bileşenlere göre, çevreleyen öğrenmenin ilkeleri Thomas (2007) tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

- a. Topluluk:
 1. Öğrenme durumları tasarlanmalı ama detaylı planlardan vazgeçilmeli
 2. İşbirliğinin önü kesilmemeli
 3. Öğrenenlere sürekli aynı rolü verme dürtüsü bastırılmalı

- b. Özerklik: 4. Kontrol öğrenenlere verilmeli
5. Öğrenenlerin yazmalarına, yaratmalarına, içeriği oluşturmalarına izin verilmeli
6. Öğrenenlere olasılıkları keşfetmeleri için özgürlük tanınmalı
7. Bilgi değerli bir hale getirilmeli
- c. Konumlandırma: 8. Öğrenene yeri ve zamanı seçme izni verilmeli
9. Her zaman aynı olan şeyler tasarlanmamalı, içerik ve ortam dinamik olmalı
10. Öğrenenler ve yer aldığı bağlamlar yadsınmamalı
- d. İlişkilendirme: 11. Öğrenenlerin kamuya açık alanları kişiselleştirmelerine yardım edilmeli
12. Öğrenenlerin belirledikleri hedefleri yerine getirmelerine izin verilmeli
13. Öğrenenin bakış açısına saygı gösterilmeli

Burada öğrenme sürecini desteklemek ve kolaylaştırmak için öğrenme ortamlarının farklı bağlamlarda kullanımına adaptasyonun nasıl sağlanabileceği sorusu gündeme gelmektedir (Bomsdorf, 2005). Hwang'ın (2006) çevreleyen öğrenme etkinliklerini yürütmek için geliştirdiği modeller, stratejiler ve örnekler bu anlamda faydalı olacaktır:

Tablo 1: Çevreleyen öğrenme etkinliklerini yürütmek için modeller, stratejiler ve bunların örnekleri (Hwang, 2006)

Model	Strateji	Örnek
Çevrimiçi rehberlikle gerçek dünyada öğrenme	Öğrenenler sistemin, kişisel profilleri, portfolyoları ve sensörler tarafından algılanan gerçek dünya verilerine dayanarak yaptığı rehberlikle, gerçek dünyada öğrenirler	Deneysel Kimya dersi almakta olan bir öğrenciye, deneyi boyunca, gerçek dünyadaki hareketleri sırasında karşılaştığı ipuçları otomatik olarak sağlanır.
Çevrimiçi destekle gerçek dünyada öğrenme	Öğrenenler sistemin, kişisel profilleri, portfolyoları ve sensörler tarafından algılanan gerçek dünya verilerine dayanarak sağladığı destekle, gerçek dünyada öğrenirler	Sistem, kampüsteki bitki çeşitlerini tanımlamayı öğrenmekte olan bir öğrenciye, öğrencinin konumu veya etrafında dolanmakta olduğu bitkiye bağlı olarak, bitkinin özelliklerine dair ipuçları sağlar.
Çevrimiçi test	Öğrencilere taşınabilir araçları vasıtasıyla sorular sorulur	“Ekranda görünen ağacın adı nedir?”
Gerçek nesne gözlemleme	Öğrencilerden taşınabilir araçlarındaki soruyu temele alarak, gerçek dünyada bir nesneyi bulmaları istenir	“Etrafınızdaki bitkileri gözlemleyin ve ekrandakine en benzer olanını bulun”
Gözlemler aracılığıyla gerçek dünyadan veri toplama	Öğrencilerden, gerçek dünya nesnelerini gözlemleyerek, veri toplamaları ve verileri taşınabilir araçlarına yüklemeleri istenir	“Bu alandaki bitkileri gözlemleyiniz ve verileri yükleyiniz”
Sensörler aracılığıyla gerçek dünyadan veri toplama	Öğrencilerden, gerçek dünya nesnelerini algılayarak, veri toplamaları ve verileri taşınabilir araçlarına yüklemeleri istenir	“3 farklı çeşit su örneği bulunuz ve sensörleri kullanarak bulduğunuz herhangi bir kirlenici maddeyi yükleyiniz”
Gerçek dünya nesnesinin tanımlanması	Öğrencilerden, gerçek dünya nesnelerini tanımlamalarına ilişkin soruların sorularını yanıtlarını yüklemeleri istenir	“Öğretmen tarafından gösterilen böceğin adı nedir?”

Öğrenme ortamının gözlemlenmesi	Öğrencilerden, öğrenme ortamında yaptıkları gözlemlere ilişkin sorulan soruların cevaplarını yüklemeleri istenir	“Okul bahçesini gözlemleyin ve bulduğunuz böceklerin isimlerini yükleyin”
Deneylerle problem çözme	Gerçek dünya deneyleri tasarlayıp, Internet’ten ipuçları bularak problem çözme	“Öğretmenin verdiği balonu göz önüne alarak, balonun kütlesi ve irtifası arasındaki ilişkiyi bulmak için bir deney tasarlayın”
Çevrimiçi veri taramasıyla gerçek dünyada gözlem	Öğrencilerden gerçek dünya nesnelerini gözlemlenmeleri ve ağa ulaşarak çözümler bulmaları istenir	“Önünüzdeki binayı gözlemleyiniz, binaya ait detaylı veriyi çevrimiçi bulunuz”
İşbirlikli veri toplama	Bir grup öğrenciden işbirliği içinde gerçek dünyadan veri toplamaları ve taşınabilir araçları vasıtasıyla bulgularını tartışmaları istenir	“İşbirliği içinde her alanı ölçerek okulun haritasını çıkarınız ve topladığınız veriyi entegre ediniz”
İşbirlikli problem çözme	Öğrencilerden, taşınabilir araçları vasıtasıyla tartışarak, işbirliği içinde gerçek dünya problemini çözmeleri istenir	“Okulun her köşesini araştırınız ve hava kirliliğinin derecesini belirlemekte kullanılacak kanıtlar bulunuz”

Öğrenenlerin farklı motivasyonları, farklı öğrenme stilleri, becerileri, ön bilgileri, öğrenme deneyimleri ve farklı kişilikleri vardır; bu sebeple bireyler kendi hızlarında, kendi çizdikleri yollarla öğrenmelidir. Bu bağlamda tek bir materyalin, herkese uyması beklenemez; öğreneni derse bağlı tutmak, kazanımlara ulaşmasını sağlamak için, öğrenen ihtiyaçları tanımlanmalı, başarılı bir öğrenme süreci ve yüksek performans için kişiye özel çözümler üretilebilmeli ve kişiselleştirme sağlanabilmelidir (Xu, Wang, 2006). Çevreleyen öğrenme ortamları sayesinde bireyler tanınabilecek, kişiye özel dönütler verilebilecektir (Mikulecky, Olsevicova, 2005). Kullanıcının öğrenilen davranışları kazanımların gerçekleştirilebilmesi açısından fayda getirecek ve farklı kullanıcıların memnuniyeti sağlanabilecektir (Remagnino & Foresti, 2005).

Çevreleyen öğrenme, eğitimin her alanına olabileceği gibi öğretmen yetiştirme alanına da katkı getirecektir. Nitekim Williams (2005) öğretmen yetiştirmenin son 25 yılı ile gelecek 25 yılını değerlendirmiş, özellikle geleceğin ihtiyaçlarına dönük düşünüldüğünde geleneksel öğretmen yetiştirme anlayışının yetersiz kaldığını vurgulamış ve çevreleyen öğrenme ortamlarına öğretmen yetiştirme alanında yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kay ve Knaack (2005) ise bir başka açıdan yaklaşarak öğretmen yetiştirmede kullanılacak çevreleyen öğrenme ortamlarının özellikle öğretmen adaylarının teknoloji kullanımlarını, buna yönelik tutum ve becerilerini geliştirmede önemli olduğunu belirtmiştir ki günümüz koşulları teknolojinin eğitime entegrasyonunu her alan öğretmeni için gerekli kılmaktadır.

4. KAYNAKLAR

- Arroyo, R. F. , Gea, M., Garrido, J. L., & Haya, P. A. (2008). Development of ambient intelligence systems based on collaborative task models. *Journal of Universal Computer Science*, 14 (9), 1545 – 1559.
- Barbosa, J., Hahn, R., Barbosa, D., N., F., & Geyer, C., F. ,R. (2007). Mobile and ubiquitous computing in an innovative undergraduate course. *ACM SIGCSE Bulletin*, 39 (1), 379 – 383.
- Bick, M., & Kummer, T-F. (2008). Ambient intelligence and ubiquitous computing. *Handbook on Information Technologies for Education and Training*.
- Bomsdorf, B. (2005). Adaptation of learning spaces: Supporting ubiquitous learning in higher distance education. *Proceedings of Dagstuhl Seminar*.
- Bures, V., & Cech, P. (2006). Ambient intelligence and the role of education of future managers. *Current Developments in Technology-Assisted Education*.
- Chen, Y.S., Kao, T.C., Sheu, J.P., & Chiang, C.Y. (2002). A mobile scaffolding-aid-based bird -watching learning system. *Proceedings of IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE'02)*, 15 - 22.

- Cheng, Z., Sun, S., Kansen, M., Huang, T., & He, A. (2005). A personalized ubiquitous education support environment by comparing learning instructional requirement with learner's behavior. *Proceedings of the 19th International Conference on Advanced Information Networking and Applications*.
- Curtis, M., Luchini, K., Bobrowsky, W., Quintana, C., & Soloway, E. (2002). Handheld use in K-12: A descriptive account. *Proceedings of the IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*.
- Doctor, F., Hagraas, H., & Callaghan, V. (2005). A type-2 fuzzy embedded agent to realise ambient intelligence in ubiquitous computing environments. *Information Sciences*, 171, 309 – 334.
- Ducatel, K., Bogdanowicz, M., Scapolo, F., Leijten, J., & Burgelman, J-C. (2001). ISTAG, Scenarios for ambient intelligence in 2010. *European Commission, Community Research Final Report*.
- Figel, J. (2005). Ambient learning, life-long learning means life-long earning. 17 Aralık 2008 tarihinde <http://www.ambient-learning.com/> adresinden erişildi.
- Hess, C. K., & Campbell, R. H. (2003). An application of a context-aware file system. *Pers Ubiquit Comput* 7, 339 – 352.
- Hwang, G. J. (2006). Criteria and Strategies of Ubiquitous Learning. *Proceedings of the IEEE International Conference on Sensor Networks*.
- Kay, R. H., & Knaack, L.(2005). A Case for Ubiquitous, Integrated Computing in Teacher Education, Technology. *Pedagogy and Education*, 14 (3).
- Li, L., Zheng, Y., Ogata, H., & Yano, Y. (2005). Ubiquitous Computing in Learning: Toward a Conceptual Framework of Ubiquitous Learning Environment. *International Journal of Pervasive Computing and Communications*, 1 (3), 207 - 216.
- Mikulecky, P, & Olsevicova, K. (2005). University Education as an Ambient Intelligence Scenario. *Proceedings of 4th European Conference on E-learning*.
- Paraskakis, I. (2005). Ambient Learning: a new paradigm for e-learning. *Proceedings of 3rd International Conference on Multimedia and ICT in Education*.
- Rahman, M. Hakikur (Editor). (2006). *Information and Communication Technologies for Economic and Regional Developments*. Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing.
- Remagnino, P., & Foresti, G. L. (2005). Ambient intelligence: A new multidisciplinary paradigm. *IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics – Part A: Systems and Humans*, 35 (1).
- Thomas, S. (2007). Pervasive Scale: A model of pervasive, ubiquitous, and ambient learning. *Proceedings of international workshop on pervasive learning*.
- Williams, P. (2005). Lessons from the future: ICT scenarios and the education of teachers. *Journal of Education for Teaching*. 31 (4), 319 – 339.
- Winters, N., Walker, K., & Roussos G. (2005). Facilitating learning in an intelligent environment, *The IEE International Workshop on Intelligent Environments*.
- Xu, D., & Wang, H. (2006). Intelligent agent supported personalization for virtual learning environments, *Decision Support Systems*, 42, 825– 843.

ÇEVRELEYEN ÖĞRENME: ÖRNEK ÇALIŞMALAR

AMBIENT LEARNING: STUDY EXAMPLES

Selay Arkün, Petek Aşkar

Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Özet

Gelişen teknolojilerin yanı sıra gerek toplumun yeniçağda ihtiyaç duyduğu bireyler, gerekse eğitimde değişen paradigmlar sonucunda çevreleyen öğrenme (ambient / ubiquitous learning) kavramı ortaya çıkmıştır. Bireylerin, ihtiyaçlarına göre adapte edilmiş, yüksek kaliteli öğrenme materyallerine, kullanımı kolay bir e-öğrenme servisine, gittikçe artan çeşitte bağlam ve durumlarda erişilebilir öğrenme ortamları yaratmayı amaçlayan çevreleyen öğrenme; öğrenme sorumluluğunu öğrenene vermesi, işbirliğini desteklemesi, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak etkinlikleri kişiselleştirmesi bakımından eğitim alanında gün geçtikçe artan bir öneme sahiptir. Bu çalışmada çevreleyen öğrenme alanında yapılan örnek çalışmalara yer verilecek ve çevreleyen öğrenmenin eğitim alanındaki geleceği tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: çevreleyen öğrenme

Abstract

Besides the development of new technologies, the community's needs of the future and educational paradigm shift led the ambient learning (ubiquitous learning) term came out. Ambient learning aims to provide access to high quality e-learning material at a time, place, pace and various contexts and situations that best suits the individual learner. In addition to this goal, ambient learning is becoming more important in the field because of its' giving learning responsibility to learner, supporting the collaboration, and individualizing the activities by considering the individual differences. In this study focus will be on the examples in ambient learning and the future of the ambient learning will be discussed.

Keywords: ambient learning, ubiquitous learning

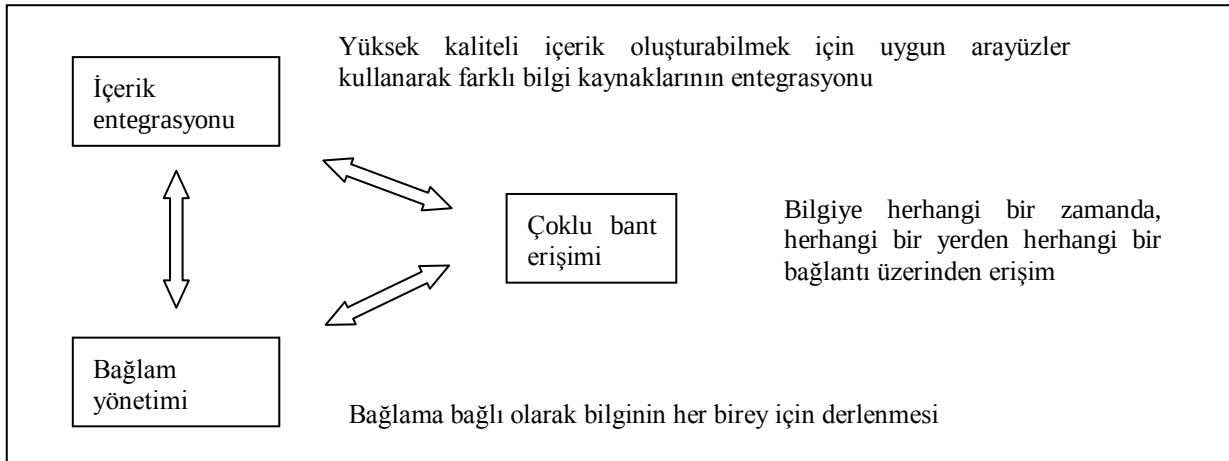
1. ÇEVRELEYEN ÖĞRENME

Devamlı Internet bağlantısı bulunan, insanların her yerden ve her zaman ağlar ve görünmez hale gelen gömülü sistemler vasıtasıyla çok miktar ve farklı çeşitlerde fonksiyonel nesnelere erişebildiği ortama “yaygın bilişim” denir (Minami, Morikawa, Aoyama, 2004; Akt. Hwang, 2006). Yaygın bilişim üzerine oturan “çevreleyen zeka” çeşitli yapay zeka metotlarını destekleyen, çok disiplinli, kullanıcı merkezli yeni bir paradigma; bir diğer ifadeyle geleceğin bilgi toplumunun bir görüntüsü olan yeni bir kavramdır (Hess, & Campbell, 2003; Remagnino, & Foresti, 2005). “Çevreleyen öğrenme” (ambient / ubiquitous learning) ise bireysel öğrenme etkinliklerinin çevreleyen zekâ uygulamaları ile günlük yaşama gömülerek gerçekleştirilen öğrenmedir (Bick & Kummer, 2008).

Bu çalışma kapsamında çevreleyen öğrenme alanında yapılan örnek çalışmalara yer verilecek ve eğitim alanındaki geleceği tartışılacaktır.

2. ÖRNEK ÇALIŞMALAR

Bu alanda yapılan en kapsamlı çalışma Kölmel'in önderliğinde 2004 – 2006 yılları arasında gerçekleşen çevreleyen öğrenme projesi olarak görünmektedir. Proje kapsamında Almanya, İtalya, Yunanistan ve İrlanda'da pilot uygulamalar yapılmıştır. Projede çevreleyen öğrenme içerik entegrasyonu, bağlam yönetimi ve çoklu bant erişimi olmak üzere 3 ana özellik üzerine kurulmuştur ve bu yapı şu şekilde görselleştirilmiştir:

Şekil 1: Çevreleyen öğrenme projesi kapsamında ele alınan ana özellikler

Almanya pilot uygulamasında genel müdür ve takım liderlerinden oluşan 65 kişilik bir çalışma grubuna yöneticilikteki fonksiyonlarla ilgili çevreleyen bir öğrenme platformu üzerinden 3 aylık bir eğitim verilmiştir. Katılımcılar, Ortalama 45 yaş civarında olup, mobil ve mobil olmayan iyi derecede altyapıya sahiptirler. Çalışma kapsamında tüm pilot uygulamalarda yer alan kullanıcılar, sistemin özelliklerini memnuniyetleri açısından, ayrıca kullanıcı dostluğu bakımından puanlamışlardır. Almanya’da metin tabanlı belgelerin sesli versiyonlarını oluşturabilme ve farklı dillere çeviri yapabilme özellikleri her iki soru için yüksek puan alan özellikler olmuştur.

İtalya pilot uygulamasında; çalışma grubu yazılım geliştiriciler, iş analistleri, BİT alanından uzmanlar ve müşteriler olmak üzere 30 kişiden oluşmaktadır. Kullanıcı profillerine göre finans, pazarlama, yönetim gibi konularla ilgili eğitimler verilmiştir. Yaş ortalaması 30 civarındadır. İyi derecede donanım ve bant genişliğine sahiptirler. Kullanılan araçlar masaüstü ve dizüstü bilgisayar, PDA ve akıllı telefonlardır. Bütün kullanıcılar masaüstü ve diz üstü bilgisayarları kullanmış, ancak bazı gruplar PDA ve akıllı telefon kullanmamıştır. Almanya uygulamasından farklı olarak sistemin literatürdeki başka kaynak önerileri, belgelerin sesli versiyonlarını oluşturabilme özelliğinden daha yüksek puan almıştır.

Yunan pilot uygulamasında kullanıcı kitlesi, yaş ortalamaları 35 olan, 30 yüksek lisans öğrencisidir. İşletme ve bilgi sistemlerine ait yüksek lisans dersleri almışlardır. Bu grupta, belgelerin özetlerini görebiliyor olmak, belgeleri diğer dillere çevirebiliyor olmak ve metinlerin ses dosyalarını oluşturabiliyor olmak en yüksek puan alan özelliklerdendir. İrlanda pilot uygulamasında da 31 BİT kullanıcısına, bilgi teknolojileri ve iletişim üzerine eğitim verilmiştir. Bu grubunun puanlaması da Yunanistan’dakine benzer çıkmıştır.

Chang ve Sheu (2002) çalışmalarında çevreleyen öğrenmeye yönelik olarak amaca uygun bir sınıf geliştirmişlerdir. Öncelikle öğrenciler ve öğretmenlerin zaman ve mekândan bağımsız olarak kullanabilecekleri bir kablosuz platform oluşturulmuş; ayrıca öğretim ve tartışmalarda destekleyici olması açısından karatahta, silgi, renkli tebeşirler, mikrofon, ses kaydedici, video kaydedici vb konmuştur. Buna ek olarak, öğrencilere elektronik okul çantaları verilmiştir. Bu çantalar elektronik kitap, not defteri, veli iletişim kitabı, kalem kutusu, yazma materyalleri, kâğıtlar, hesap makinesi, adres defteri gibi nesneleri içermiştir. Kurs sırasında öğrenciler performanslarını herhangi bir fiziksel devam koşulunu yerine getirmeden gösterebilmiş, yanı sıra daha esnek bir faaliyet alanında, kendilerine uygun zamanda öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir.

Laroussi (2004) çalışmasında Ubi-Learn olarak adlandırılan çevreleyen öğrenmeye yönelik bir platforma uygun senaryo geliştirmiştir; bu platformda iletilen nesneler ve onlara uygun servisler vardır. Öğrenciler ister sınıftan ister dışarıdaki bir ortamdan katılım sağlayabilmektedirler. Aynı zamanda bilgisayar veya taşınabilir araçlar kullanmakta ve bu araçlar sayesinde öğretmenleri, arkadaşları ve farklı öğretim üyeleri ile iletişime geçmektedirler.

Bomsdorf (2005) yaygın bilişim teknolojilerini kullanarak, çevreleyen bir öğrenme ortamı oluşturmuş ve sayısal öğrenme alanlarının esnekliği üzerine çalışmıştır. Araştırmasında esnekliği etkileyen faktörleri belirlemiş; aynı zamanda bağlama bağlı olarak öğrenme materyalini seçen bir prototipi ortaya koymuştur. Seçim aşamasında didaktik profil ve metadatalar göz önünde bulundurulmaktadır.

Cheng, Sun, Kansan, Huang ve He (2005) çalışmalarında her öğrenenin öğrenme davranış ve alışkanlıklarının algılanıp, kaydedildiği ve buna uygun yardım sağlandığı bir çevreleyen öğrenme ortamı geliştirmiştir. Her öğrenenin en uzun ve en kısa çalışma süreleri, günün hangi saatleri çalıştığı, nerede, ne yaptığı toplanan veriler arasındadır. Bu veriler, kazanımlarla karşılaştırılarak, öğrenene uygun yer ve zamanda destek verilmesi amaçlanmıştır.

Doctor, Hagraş, Callaghan (2005) çalışmalarında iDorm adını verdikleri akıllı bir yurt odası oluşturmuşlardır. Bu odadaki tüm teknoloji görünmez şekildedir ve kullanıcıyı uyuma, çalışma, eğlenme gibi herhangi bir günlük etkinliğini yaparken rahatsız etmemektedir. Ancak akıllı ajan kullanıcının davranış ve tercihlerini kaydetmekte, kullanıcı herhangi bir istekte bulunduğu anda uygun cevap vermektedir.

Yin, Ogata, Yano, Oishi (2005) çalışmalarında, Japon nezaket ifadelerinin bağlama göre oldukça karmaşık bir şekilde değişmesi nedeniyle, yabancı uyruklu öğrencilerin, bu ifadeleri öğrenmelerinin oldukça zor olması, bunun da genellikle yanlış anlaşmalara sebebiyet vermesi nedeniyle JAPELAS adında Japon nezaket ifadelerini öğrenmeye yardımcı, PDA'lerin kullanıldığı bir çevreleyen öğrenme ortamı geliştirmişlerdir. 18'i Japon, 10'u yabancı uyruklu olmak üzere 18 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır, çalışma sonunda JAPELAS'a dair bir anket doldurmuşlardır. Anket soruları ve Japon ve yabancı öğrencilerin 5 üzerinden verdikleri puanlar şu şekildedir. 1. grup Japon öğrencilerin verdiği, 2. grup ise yabancı öğrencilerin verdikleri ortalama puanları göstermektedir.

Tablo 1: JAPELAS projesine ait anket soruları ve sonuçları

Soru No	Sorular	Japon Öğrenciler	Yabancı Öğrenciler
1	Sistem uygun nezaket ifadelerini sağladı mı?	4.1	3.9
2	Sistemin kullanımının kolay olduğunu düşünüyor musunuz?	3.1	4.0
3	Sistemin dil öğrenimi için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	4.1	3.9
4	Sizce sistemin yanıtları kullanıcılar için uygun mu?	3.3	3.9
5	Sistemin ilgi çekici olduğunu düşünüyor musunuz?	4.1	4.1
6	Sistemi kullanmaya devam etmek ister misiniz?	4.1	4.4

Winters, Walker, Roussos (2005) çalışmalarında çevreleyen öğrenmeye yönelik 2 araç geliştirmişlerdir. Bunlardan biri deneyim kaydedicisi, diğeri ise iBand adı verilen elektronik bilekliktir. Deneyim kaydedicisi, belirli bir yerde örneğin bir müzede, kullanıcının takip ettiği yolu kaydeden gömülü bir sistemdir. Kaydı tamamladıktan sonra gezintiyi sayısal formatta canlandırmaktadır, bu şekilde öğrenmeyi geliştirmesi amaçlanmaktadır. iBand ise kullanıcılar el sıkıştığında, kullanıcı bilgilerini diğerine aktaran bir araçtır.

Yang (2006) çalışmasında bağlam farkındalığı bulunan bir çevreleyen öğrenme ortamı geliştirmiştir. Bu ortamda eşler arası içerik erişimi, kişiselleştirilmiş bilgi notu yönetim sistemi ve gerçek zamanlı, çoklu ortam grup tartışması sistemi olmak üzere 3 sistem bulunmaktadır. Çalışmada bağlama ilişkin bir model ve bağlam hakkında bilgi toplamak için geliştirilmiş bir mekanizma

üzerinde durulmaktadır. Bunun yanı sıra geliştirilen bu ortamın eşler arası işbirlikli öğrenmeye nasıl tam olarak destek olacağı incelenmiştir.

Kojiri, Tanaka ve Watanabe (2007) çalışmalarında adaptif bir çevreleyen öğrenme ortamı geliştirmişlerdir. Çevreleyen öğrenme ortamlarında farklı durumlarda bireylere özgü farklı araçlar kullanılır. Örneğin cep telefonu, PDA ya da bilgisayar bunlara örneklerdir. Hepsinin kullanıldığı bağlamlar da birbirlerinden farklıdır, örneğin cep telefonu ya da PDA ile çalışan bir öğrenci büyük olasılıkla dışarıdadır, bir araçla veya yaya olarak yol almaktadır. Bu durumda dikkati daha düşük olacaktır; aynı zamanda ekran büyüklükleriyle ilgili de sıkıntılar vardır. Bu bağlamda sağlanan dosya tipleri de, içerik de farklı olmalıdır. Uygun öğrenme içerikleri araca göre sağlanmaktadır. Öğrenciler araç seçimlerinde serbesttir. Çalışmada araç olarak PC, PDA ve cep telefonuna odaklanılmıştır, araçların özellikleri de fiziksel ve mantıksal olmak üzere 2 açıdan incelenmiştir.

Barbosa, Hahn, Barbosa, Geyer (2007) çalışmalarında yeni bir akademik yapıda öğrenmeyi amaçladıkları, GREFE adında yaygın bilişim ortamı kurmuşlardır. Öğrenenlerin araçlarına yerleştirilmiş Kişisel Asistan'ları vardır. Bu modül, kişisel bilgileri saklamakta, aynı zamanda mesaj alışverişini sağlamaktadır. Sistemin bağlam farkındalığı özelliği vardır ve öğrenenin kişisel bilgileri ve konumu göz önünde bulundurarak uygun öğrenme nesnesini seçip, bireye ulaştırmakta veya öğreneni diğer kullanıcılarla iletişime geçirmektedir. Sistem, öğrenenleri iletişime geçirirken, benzer ya da tümleyici ilgi alanları olup olmadığına dikkat etmektedir. Yapılan uygulama sonucunda sistem, teknik açıdan değerlendirildiği gibi, aynı zamanda öğrencilerin notları kullanılarak da pedagojik açıdan değerlendirilmiştir.

3. SONUÇ

Görüldüğü gibi çevreleyen zekânın araştırma alanları, akıllı ajanlar, bilgi teknolojileri, mobil iletişim, taşınabilir araçlar ve sistem entegrasyonunu gibi çok çeşitli konuları içerebilir (Bures, Cech, 2006). Böylece çevreleyen öğrenme, eğitimin çok farklı süreçlerinde, zaman ve mekandan bağımsız olarak tasarlanabilir. Alanın genişliği ve yapılan çalışmalar göz önüne alındığında çevreleyen öğrenmenin henüz yeterince çalışılmamış; ancak gelecek vadeden bir konu olduğunu söylemek mümkündür.

Örneğin çevreleyen zeka vizyonundan bir yaklaşım, kullanıcının ihtiyaç ve tercihlerine göre hareket edebilen akıllı ajanlardır (Hagras ve diğerleri, 2002, Akt. Doctor ve diğerleri, 2005). Akıllı ajanlar, nedenlendirme, planlama ve öğrenme kapasitesine sahip yapılardır (Doctor ve diğerleri, 2005). Yeni nesil akıllı ajanlar kişiselleştirme anlamında uygun birer yardımcı olarak görünmekte, var olan sınırlılıkların akıllı ajanlar sayesinde aşılabileceği düşünülmektedir (Xu, Wang, 2006).

Anlamsal web de bağlam farkındalığı bulunan kişiselleştirilmiş, akıllı ortamları yaratmak için yüksek bir potansiyele sahiptir; ancak bağlam ve kişiselleştirme konularını anlamsal düzeye çekebilmek için yeni semantik web teknikleri geliştirilmelidir (Benlamri, Berri, Atif, 2008).

Olsevicova, Mikulecky (2008) ise çalışmalarında yeni nesil öğretim yönetim sistemlerinin çevreleyen zekâ vizyonu ile nasıl geliştirilebileceğini vurgulamışlardır. Barbosa, Hahn, Barbosa ve Geyer (2007) ise yaygın bilişim teknolojileri sayesinde, öğrenme nesnelerinin, öğrenenin profiline ve bağlama bağlı olarak nasıl seçilebileceği üzerinde durmuşlardır. Yaygın bilişimin temelini oluşturduğu çevreleyen zekâ ve bunların sayesinde oluşan çevreleyen öğrenmenin günümüzün çalışılan konularından olan öğrenme nesneleri, akıllı ajanlar, yeni nesil öğretim yönetim sistemleri, semantik web gibi konularla yakından ilgisi olduğu ortadadır. Aşkar ve Altun (2009) ise öğrenmenin kişileştirilmesinde ve özellikle öğrenme nesnelerinin kullanımında bilişsel süreçlerin ontolojik bir yapıda ele alınması gereğinin üzerinde durmaktadırlar.

Bunun yanı sıra çevreleyen öğrenme, öğrenme sorumluluğunu öğrenene vermesi, işbirliğini desteklemesi, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak etkinlikleri kişiselleştirmesi bakımından da günümüzde kabul gören yaklaşım olan yapılandırmacılığa oldukça uygun düşmektedir. Diğer bir ifadeyle, çevreleyen öğrenme ortamları öğreneni tanıyarak, onun ön bilgilerine, ilgisine, öğrenmeye ihtiyaç duyduğu konuya dair öğrenme nesnelerini ve diğer kaynakları iletecek, işbirliği yapabilmesi

için uygun öğrenenleri, destek alabileceği uzmanları bildirecek, kişisel uyarılarda, önerilerde bulunup, öğrenene özel destek sağlayabilecektir.

Bu bağlamda çağımızın ihtiyacını karşılamasının yanı sıra; çevreleyen öğrenmenin; semantik web, öğrenme nesneleri, yeni nesil ajanlar, öğretim yönetim sistemleri, akıllı sınıflar gibi günümüzün eğitim alanındaki araştırma konularıyla da yakından ilgisi olduğu, yapılandırmacılığa da oldukça uygun düştüğünü söylemek mümkündür. Bu doğrultuda; eğitim alanı için üzerinde çalışılması gereken bir konu gibi görünmektedir.

3. KAYNAKLAR

- Aşkar, P., Altun, A. (2009). [CogSkillnet: An ontology-based representation of cognitive skills](#). *Educational Technology & Society*, 12 (2), 240-253.
- Barbosa, J., Hahn, R., Barbosa, D., N., F., Geyer, C., F., R. (2007). Mobile and ubiquitous computing in an innovative undergraduate course, *ACM SIGCSE Bulletin*, Volume 39, Issue 1, Session: Emerging instructional Technologies, Pages: 379 - 383
- Benlamri, R., Berri, J., Atif, Y. (2008). Context-aware mobile learning on the semantic web, *Advances in Ubiquitous Computing, Future Paradims and Directions*, Mostefaoui, S. K. (Ed.)
- Bick, M., Kummer, T-F. (2008). Ambient intelligence and ubiquitous computing, *Handbook on Information Technologies for Education and Training*
- Bomsdorf, B. (2005). Adaptation of learning spaces: Supporting ubiquitous learning in higher distance education, *Dagstuhl Seminar Proceedings 05181*, Mobile Computing and Ambient Intelligence: The Challenge of Multimedia
- Bures, V., Cech, P. (2006). Ambient intelligence and the role of education of future managers, *Current Developments in Technology-Assisted Education*
- Chang, C. Y., Sheu, J. P. (2002). Design and implementation of ad hoc classroom and eSchoolbag systems for ubiquitous learning, *Proceedings IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*, p. 8-14
- Cheng, Z., Sun, S., Kansan, M., Huang, T., He, A. (2005). A personalized ubiquitous education support environment by comparing learning instructional requirement with learner's behavior, *Proceedings of the 19th International Conference on Advanced Information Networking and Applications (AINA'05)*
- Doctor, F., Hagra, H., Callaghan, V. (2005). A type-2 fuzzy embedded agent to realise ambient intelligence in ubiquitous computing environments, *Information Sciences* 171 (2005) 309–334
- Hess, C. K., Campbell, R. H. (2003). An application of a context-aware file system, *Pers Ubiquit Comput* (2003) 7: 339–352
- Hwang, G. J. (2006). Criteria and Strategies of Ubiquitous Learning, *Proceedings of the IEEE International Conference on Sensor Networks, Ubiquitous, and Trustworthy Computing (SUTC'06)*
- Kojiri, T., Tanaka, Y. & Watanabe, T. (2007). Device-independent Learning Contents Management in Ubiquitous Learning Environment. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007* (pp. 991-996). Chesapeake, VA: AACE.
- Kölmel, B. (2006). Ambient learning final report, <http://www.ambient-learning.com/>
- Laroussi, M. (2004). New e-Learning services based on mobile and ubiquitous computing: Ubi-Learn Project. *Proceedings of CALIE 04, International Conference of Computer Aided Learning in Engineering Education*
- Olsevicova, K., Mikulecky, P. (2008). Learning management systems as an ambient intelligence playground, *International Journal of Web Based Communities*, 4 (3), 348 - 358.
- Winters, N., Walker, K., Roussos G. (2005). Facilitating learning in an intelligent environment, *The IEE International Workshop on Intelligent Environments*, University of Essex, Colchester, UK. 28-29. IEE Press.
- Xu, D., Wang, H. (2006). Intelligent agent supported personalization for virtual learning environments. *Decision Support Systems*, 42, 825 – 843.

- Yang, S. J. H. (2006). Context aware ubiquitous learning environments for peer-to-peer collaborative learning. *Educational Technology & Society*, 9 (1), 188-201.
- Yin, C., Ogata, H., Yano, Y., & Oishi, Y. (2005). JAPELAS: Supporting japanese polite expressions learning using PDA(s) towards ubiquitous learning, *Journal of Information and Systems in Education*

ÖĞRENCİ YÖNETİMLİ KARMA ÖĞRENME ORTAMLARINDAKİ ÇEVİRİMİÇİ TARTIŞMALARA KATILIMIN YÖNETME SORUMLULUĞU VE İNTERNET ÖZYETERLİĞİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF ONLINE PARTICIPATION IN STUDENT-LED BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS IN TERMS OF MANAGEMENT RESPONSIBILITY AND INTERNET SELF EFFICACY

Ahmet AKINCI, Mukaddes ERDEM

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi , Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrenci yönetimli karma öğrenme ortamının bir parçası olarak tasarlanan çevrim içi tartışmalara katılımı, bazı öğrenen özellikleri açısından incelemektir. Uygulama, üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Ders yüz yüze ve çevrim içi boyutları olan karma öğrenme biçiminde tasarlanmıştır. Tüm boyutları öğrencilerin kendi tercihleriyle oluşturdukları öğrenci takımları tarafından yönetilen öğrenme ortamının çevrim içi boyutunun bir parçası olarak forumlar oluşturulmuş ve öğrencilerin bu ortamda tartışmalar yoluyla etkileşim kurmaları beklenmiştir. Çalışmada öğrencilerin öğrenmeyi yönettikleri haftalardaki katılımlarıyla diğer haftalardaki katılımları arasındaki farklarla, internet öz yeterlik inanç düzeyinin katılıma etkisi incelenmiştir. Yönetme sorumluluğunun tüm takımlarda katılım oranını önemli ölçüde artırdığını gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: çevrimiçi katılım, öğrenen yönetimli ortam, çevrim içi tartışma, internet öz-yeterliği, karma öğrenme

Abstract

The purpose of this study is to investigate the participation performance in online discussion designed as a part of student management blended learning environment in terms of some learner characteristics. Application was performed with the participation of the third grade students of the Department of Computer Education and Instructional Technology in 2008-2009 academic years in Teaching Methods class. The lesson was designed as a blended learning. Forums were created as part of online dimension of the learning environment and students were expected to interact through discussions. In the study, the difference in the participation of the students between the week that they managed learning and the other weeks and the effect of students' level of internet self-efficacy belief on participation were investigated. It was observed that management responsibility increased the rate of participation in all teams.

Keywords: online participation, student-led environments, online discussion, internet self-efficacy, blended learning

1. GİRİŞ

Gelişen teknolojinin eğitim alanına yansımalarından bir tanesi de çevrimiçi öğrenme kavramıdır. Özellikle bilgisayar ve internetin yayılmaya başlamasıyla birlikte çevrimiçi öğrenmenin eğitim alanında kullanımı ivme kazanmıştır. Çevrimiçi öğrenme, web tabanlı öğrenme, ,internete dayalı öğrenme, e-öğrenme gibi terimlerle de ifade edilmektedir. Gümüş (2007:6), çevrimiçi öğrenmeyi; internet teknolojileri, TV, mobil iletişim araçları, elektronik ortamlarda, eğitimin materyalinin metin, ses, hareketli video, grafikler, animasyon gibi elektronik araçlarla dağıtılması ile gerçekleşen öğrenme ve öğretim faaliyeti olarak ifade etmektedir. Çevrimiçi öğrenme özellikle uzaktan eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. Olpak ve Çakmak (2009:143) günümüzde uzaktan eğitim uygulamaları denince internet altyapısındaki ve teknolojiadaki gelişmelerin de katkısıyla e-öğrenmenin (çevrimiçi öğrenme) anlaşıldığını belirtmişlerdir.

Çevrimiçi öğrenme uzaktan eğitim uygulamalarının yanında yüz yüze eğitime yardımcı olmak amacıyla da kullanılmaktadır. Bu tür uygulamalar karma öğrenme, harmanlanmış öğrenme vb. ifade edilmektedir. Karma öğrenme, yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenmenin birlikte kullanılması olarak ifade edilebilir. Uluyol ve Karadeniz'e göre (2009:61) karma öğrenme, yüz yüze öğrenme ile elektronik veya uzaktan öğrenmeyi bütünleştirme, farklı öğrenme kuramlarını, yöntem ve tekniklerini

bütünleştirme, sınıftaki öğrenme sürecini çeşitli çevrimiçi teknolojiler ile destekleme şeklinde tanımlanabilmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ile birlikte, katılımın ve bu ortamlarda etkileşimin karşımıza çıkan en önemli konular olduğu söylenebilir. Çevrimiçi öğrenen katılımı, çevrimiçi öğrenme ortamının bir parçası olarak; diğerleriyle etkileşerek öğrenme olarak tanımlanabilir. Bu süreç, yapma, konuşma, düşünme, hissetme ve ait olmayı kapsayan karmaşık bir süreçtir (Hrastinski, 2009:79). Her zaman önemli bulunsa da yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla birlikte öğrenmenin temel unsuru olarak tanımlanan öğrenen katılımı (Bento ve Schuster, 2003: 156), teknolojiye sosyal etkileşime olanak sağlayan gelişmeler sayesinde çevrimiçi öğrenme ortamlarının temel hedefi haline gelmiştir. Öğrenci katılımını etkileyip artıran faktörler ve bu faktörleri dikkate alarak düzenlenen çevrimiçi ortamlardaki performans ise en çok çalışılan konuları oluşturmaktadır.

Çevrimiçi katılımın etkililiğine ilişkin birçok araştırma sonucundan söz edilebilir. Masters ve Oberprieler (2004)'a göre çevrimiçi katılım geleneksel yüz yüze katılımlara göre daha etkilidir. Çevrimiçi tartışmalar en içine kapanık öğrencileri bile katılım gösterme konusunda cesaretlendirir (Citera, 1998), öğrenmeye olumlu etki yapar, doyum sağlar ve kalıcılığı artırır (Alavi & Dufner, 2005). Ho (2002)'nın Bunker ve Ellis'ten aktardığına göre çevrimiçi tartışmalar metin-tabanlı iletişim, tartışmalarda eleştirel düşünme, odaklanma ve anlamayı; öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini artırır. Özçınar ve Öztürk (2008:154) çevrimiçi tartışmaların, öğrencilerin kendi bakış açısını, zamandan ve mekândan bağımsız olarak akranları ve kendinden daha bilgili kişilerle tartışmasını, farklı bakış açılarını inceleyip, kendi bakış açısına gelen eleştiriler ışığında anlam oluşturmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, Prinsen ve arkadaşlarının (2009) Crook'tan aktardığına göre çevrimiçi işbirlikli öğrenme ile öğrenenler ifadelerini açıkça söylerler, akranlarının yazdıklarıyla çelişkiye düşerler ve bilgilerini yeniden yapılandırır. Çevrimiçi öğrenme ortamları en başarılı sonuçları öğrenciler katılım gösterdiklerinde ve işbirliği yaptıklarında vermektedir (Bento ve Schuster, 2003).

O halde öğrencilerin çevrim içi ortamlara katılımlarını etkileyen etmenler üzerinde çalışılmalıdır. Bu çalışmada iki temel etmen üzerinde durulmuştur. Bunlardan ilki öğrenmeyi yönetme görevi diğeri ise internet öz-yeterliliğidir. Öğrenmeyi yönetme görevi, dersin kapsamı içinde yer alan bir konuyu öğrenme; öğrenilmesini sağlama amaçlı etkinlikleri düzenleme, yürütme ve sonuçlandırmayı içeren oldukça kapsamlı bir görevi ifade etmektedir. Bu görev kapsamında öğrencilerden bir karma öğrenme ortamı oluşturmaları, bir özel öğretim yöntemini yüz yüze ve çevrimiçi ortamlardan yararlanarak öğretmeleri beklenmiştir. Böyle bir düzenlemenin gerisinde ise öğrenmenin öğrenenin denetim ve sorunluluğunda olduğu görüşü bulunmaktadır. Bu düşüncenin kaynağını yapılandırmacı öğrenme anlayışından aldığı söylenebilir. Zira yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre öğrenme, öğrencinin anlayış, sezgi ve duyarlılık geliştirmesine olanak tanıyan ortamlarda gerçekleşebilir (Özçınar ve Öztürk, 2008:155)

Bu tür ortamlar etkileşim tabanlı ortamlar olmak durumundadır. Özellikle sosyal yapılandırmacılık tarafından vurgulanan ve bilişsel gelişimin de temel açıklayıcısı olarak görülen etkileşim, Vygotsky'nin yaklaşımından hareketle daha bilgili diğerleri ve yakınsal gelişim alanı ilkeleri çerçevesinde tartışılabilir. Daha bilgili diğerleri, öğretmen, akran gibi öğrenenin bilgiye ulaşabileceği herkes olabilir. Yakın gelişim alanı ise öğrenenin bu bireylerin rehberliğinde problemini çözebilme potansiyeli ile bireysel olarak problemi çözebilme potansiyeli arasındaki farkı tanımlar. Dolayısıyla öğrenenler, farklı motivasyon düzeyleri, öğrenme tercihleri ve öğrenme yaklaşımlarına sahip daha bilgili diğerleriyle etkileşim içinde olmalı; onların desteğiyle kendi öğrenme potansiyel ve özelliklerini buluşturabildiği ortamlarda öğrenme olanaklarına erişebilmelidir (Ataizi, 2002).

Çevrimiçi ya da karma öğrenme ortamları yukarıda tanımlanan öğrenme ortamlarına en yakın ortamlardır. Çevrimiçi katılım ile öğrenenler diğerlerine dolayısıyla daha bilgili diğerlerine çok daha kolay erişim fırsatı bulabilir; birbirlerinin bilgileri, deneyimleri ve becerilerinden öğrenebilirler. (Wilson ve Lowry, 2001). Böylece daha iddialı bir önermeyle, çevrimiçi tartışma ortamlarının bilişsel ve sosyal yapılandırmacı öğrenme anlayışlarını buluşturan ortamlar olduğu söylenebilir. Bu perspektifle bu çalışma, öğrenenlerin öğrenme ve öğretme sorumluluğunu birlikte üstlendikleri etkileşimli ortamlar olarak tasarlanmıştır.

Öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ortamlar bireylerin bireysel özelliklerinden en fazla etkilenen ortamlardır. Dolayısıyla bireysel özelliklerin bu ortamlara nasıl yansıdığını bilmeye gereksinim vardır. Bu çalışma söz konusu özelliklerden internet öz-yeterliği üzerinde durmaktadır.

Öz-yeterlik kavramını kişinin herhangi bir alanda yapabilecekleri ile ilgili inancı olarak tarif etmek mümkündür. Sosyal öğrenme kuramının temel kavramlardan birini oluşturan öz-yeterliği Bandura (1994), insanların hayatlarını etkileyen belirli bir görevi yapabilme kapasitesine dair inancı olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik inancı insanların nasıl hissedeceklerini, düşüneceklerini, kendi kendilerini motive edeceklerini ve davranacaklarını belirler. Öz-yeterlik özel bir alan için kullanılır ve bireyin değişik alanlardaki öz-yeterlik inancı farklılık gösterebilir. Bilgisayar kullanma ile ilgili öz-yeterlik inancı yüksek olan bir kişinin öğretmenlik öz-yeterlik inancı düşük olabilir.

Güngör ve Aşkar'a göre (2004:117) internet'e veya bilgisayara yönelik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin, çevrimiçi (online) derslerde daha başarılı olmalarını sağlayan etkenlerin başında internet'teki işlemleri yapabileceklerine yönelik güvenlerinin ve motivasyonlarının yüksek olması gösterilebilir. Öz-yeterlilik inancı, insanların düşünme yapılarını ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek öz-yeterlik, zor görev ve etkinlikleri başarmada bireylerin daha rahat ve sakin hissetmelerine yardımcı olur. Sonuç olarak öz-yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü olarak etkilemektedir (Pajares, 2002). Buradan, internet öz-yeterlik inancını bireylerin interneti kullanmaya dair inançları olarak tanımlamak mümkündür. Liang ve Tsai (2008), internet tabanlı öğretimde, internet öz-yeterlik inancının öğrencilerin bakış açıları, stratejileri ve ürünlerine yol gösterici olduğunu belirtmişlerdir. Bu beklentiler çerçevesinde çevrimiçi tartışmalara katılım performansını incelemede ve açıklamada internet öz-yeterliğinin önemli bir değişken olabileceği düşünülmüş ve bu araştırmada katılım performansı, öğretimi yönetme sorumluluğu ve internet öz-yeterliği açılarından incelenmiştir.

Bu çerçevede araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretimi yönetme sorumluluğu öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara katılım performansını etkilemekte midir?
2. Öğretimi yönetme sorumluluğunun çevrimiçi tartışmalara katılım performansına etkisi takım profiline bağlı olarak değişim göstermekte midir?
3. Öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara katılım performansları internet öz-yeterlik inanç düzeylerine göre değişim göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmada deneysel ve betimsel desen kullanılmıştır. Deneysel boyutta, öğrencilere takım olarak öğretimi yönetme sorumluluğu verilmiş ve öğretimi yönetme sorumluluğunun katılımı nasıl etkilediğine bakılmıştır. Betimsel boyutta ise katılım performansları öğrencilerin internet öz-yeterlik inanç düzeylerine bağlı olarak değişmekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde, 2008-2009 öğretim yılında "Özel Öğretim Yöntemleri-2" dersini alan, 46 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Tablo 1'de takımların üye sayıları ve internet öz-yeterlik seviyelerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1: Takımların üye sayısı ve internet öz-yeterliklerine göre dağılım tablosu

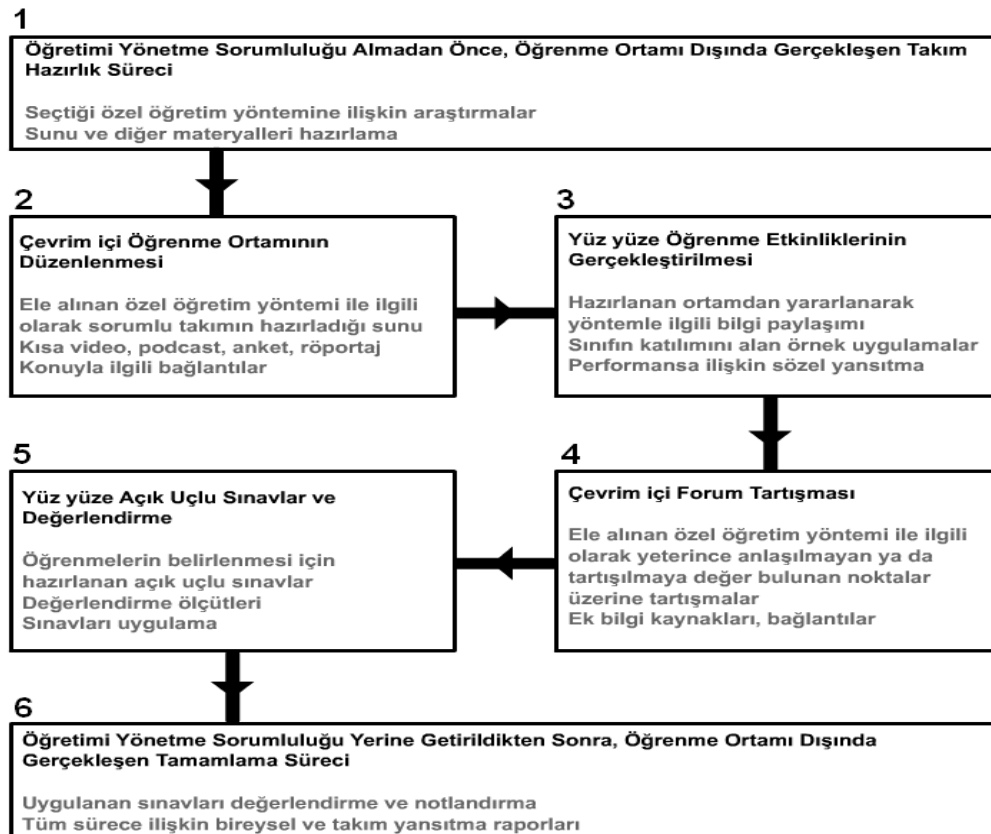
İnternet Öz-yeterlik	Takım 1	Takım 2	Takım 3	Takım 4	Takım 5	Takım 6	Takım 7	Takım 8	Takım 9	Toplam
Orta	1	2	3	2	3	1	3	3	2	20
Yüksek	3	3	3	2	4	3	3	3	2	26

Toplam	4	5	6	4	7	4	6	6	4	46

Öğrencilerin internet öz yeterlik düzeyleri, eğitsel internet kullanım öz-yeterlik (EİKÖ) inançları ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma için öğrencilerin internet öz-yeterlik seviyeleri düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu puan aralıkları şu şekilde sıralanmıştır: 28 ile 65 puan aralığı “düşük”, 66 ile 103 puan aralığı “orta”, 104 ile 140 puan aralığı “yüksek”. Araştırmanın çalışma grubunda “düşük” öz-yeterlik seviyesine sahip öğrenci bulunmamaktadır.

Uygulama Süreci

Süreç öğrencilerin kendi seçimleriyle 4-7 kişilik gruplar oluşturmasıyla başlamıştır. Oluşan öğrenci takımlarından, özel öğretim yönteminden birini seçmesi istenmiştir. Her grup seçtiği öğretim yönteminin sınıf tarafından öğrenilmesinden sorumlu tutulmuştur. Sürecin nasıl işleyeceği gruba açıklanmış; gruplar seçtikleri yöntemler konusunda araştırma yapmaya ve bir sunu hazırlamaya yönlendirilmiştir. İlk takım ders için gerekli ön çalışmayı yaptıktan sonra, moodle ortamında dersi düzenlemiştir. Ortamdan yararlanarak yüz yüze dersi işleyen takım, izleyen bir hafta boyunca forum ortamında arkadaşlarıyla tartışmıştır. Daha sonraki hafta çalıştığı yönteme ilişkin hazırladığı sınavı sınıfa getirip uygulamıştır. İzleyen hafta boyunca, geliştirdiği ölçütler uyarınca değerlendirme yapmış ve arkadaşlarının performansını değerlendirmiştir. Bu süreç boyunca moodle ortamında takım elemanlarına “eğitici” rolü verilmiştir. İlk grubun yüz yüze ders anlatımı gerçekleştirdiği hafta ikinci takım devreye girmiştir. Bu süreç Şekil 1 ve 2’de modellenerek verilmiştir.



Şekil 1: Uygulama süreci adımları

Senaryo Tabanlı Öğrenme	Takım 1						Sınıf						
	1	2	3	4	5	6							
Olay Tabanlı Öğrenme	Sınıf	Takım 2						Sınıf					
		1	2	3	4	5	6						
Problem Tabanlı Öğrenme	Sınıf		Takım 3				Sınıf						

		1	2	3	4	5	6	
Proje Tabanlı Öğrenme	Sınıf	Takım 4						Sınıf
		1	2	3	4	5	6	
Oyun Tabanlı Öğrenme	Sınıf	Takım 5						Sınıf
		1	2	3	4	5	6	
İşbirlikli Öğrenme	Sınıf	Takım 6						Sınıf
		1	2	3	4	5	6	
Bağlaşık (Anchor) Öğrenme	Sınıf	Takım 7						Sınıf
		1	2	3	4	5	6	
Durumlu (Situational) Öğrenme	Sınıf	Takım 8						Sınıf
		1	2	3	4	5	6	
Web 2.0 Araçları İle Öğrenme	Sınıf	Takım 9						
		1	2	3	4	5	6	

Şekil 2: Takımların öğretimi yönetme süreci

Veri Toplama Aracı

Eğitsel internet kullanım öz-yeterliliği inançları ölçeği: Araştırmada, öğrencilerin internet öz-yeterliliklerini belirlemek için Şahin'in 28 maddeden oluşan "Eğitsel internet kullanım öz-yeterliliği inançları ölçeği" kullanılmıştır. Şahin tarafından öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlilik (EİKÖ) inançlarına ilişkin geliştirilen bu ölçeğin, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur. EİKÖ Ölçeği'nde bir bireyin elde edebileceği toplam puan, en yüksek 140, en düşük 28'dir. Ölçeğin puanların yüksekliği, öğrencilerin interneti eğitsel olarak kullanmada kendilerini yetkin olarak gördüklerini, puanların düşük olmasında ise öğrencilerin eğitsel internet kullanımında yetkinliklerinin düşük olarak gördüklerini göstermektedir.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki (Moodle) Forum Kayıtları: Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamı olarak kullanılan Moodle'daki forum kayıtları dört uzman tarafından incelenerek veriler değerlendirilmiştir. 9 haftalık forum kayıtlarından tüm öğrencilerin mesaj sayısı, mesaj kelime uzunluğu, çevrimiçi ortama giriş miktarı ve ortamda kalış süresi verileri elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde katılımcıların çevrimiçi ortamın bir parçası olan forum ortamına yolladıkları mesaj sayıları, mesajların uzunlukları (kelime sayısı), ortama giriş sayıları, ortamda kalış süreleri bağımlı değişkenler olarak; öğretimi yönetme sorumluluğu ve internet öz-yeterlilik inanç düzeyi bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde, öğrencilerin öğretimi yönetme sorumluluğu almadan önceki katılımları, öğretimi yönettikleri haftalardaki katılımları ve yönetme sorumluluklarını yerine getirdikten sonraki katılımları arasında tekrarlı ölçümler için, 3x4 faktöriyel desende varyans analizi yapılmıştır. Takımlar arasındaki performans farklılıkları Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U Testleri kullanılarak analiz edilmiştir. İnternet öz-yeterlilik inanç düzeyine göre karşılaştırma yapmak içinse bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular alt problemlere göre verilmiştir.

Öğretimi yönetme sorumluluğu öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara katılım performansını etkilemekte midir?

Bu alt problem kapsamında, öğrencilerin öğretimi yönettikleri hafta çevrimiçi tartışmalara katılım performansları ile yönetimli hafta öncesi ve sonrası katılım performansları arasında anlamlı

bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Katılım performansı kapsamındaki her bir değişken için Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi yapılmıştır. Betimsel değerler ve analiz sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3'te sırasıyla verilmiştir.

Tablo 2: Betimsel değerler

		Ortalama	Std. Sapma
Mesaj Sayısı	ÖYH-Ö	2,29	1,89
	ÖYH	7,04	7,74
	ÖYH-S	1,43	1,83
Mesaj Uzunluğu	ÖYH-Ö	109,33	107,98
	ÖYH	340,87	429,86
	ÖYH-S	66,89	93,06
Giriş Sayısı	ÖYH-Ö	6,33	3,80
	ÖYH	19,74	15,00
	ÖYH-S	3,34	2,75
Kalış Süresi	ÖYH-Ö	39,39	31,85
	ÖYH	142,02	150,74
	ÖYH-S	16,78	17,76

ÖYH= Öğrenci Yönetimli Hafta ÖYH-Ö= Öğrenci Yönetimli Haftanın Öncesi

ÖYH-S= Öğrenci Yönetimli Haftanın Sonrası

N= 46

Tablo 3: Tekrarlı ölçümler ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Mesaj Sayısı	Denekler	1319,67	45	29,32			Ö2-Ö1
	Ölçüm	847,53	2	473,76	22,62	,000*	
	Hata	1685,47	90	18,72			Ö2-Ö3
	Toplam	3852,67	137				Ö1-Ö3
Mesaj Uzunluğu	Denekler	4056472,44	45	90143,83			Ö2-Ö1
	Ölçüm	2000627,48	2	1000313,74	17,40	,000*	
	Hata	5172872,37	90	57476,36			Ö2-Ö3
	Toplam	11229972,28	137				Ö1-Ö3
Giriş Sayısı	Denekler	5459,91	45	121,33			Ö2-Ö1
	Ölçüm	7017,14	2	3508,57	55,80	,000*	
	Hata	5659,46	90	62,88			Ö2-Ö3
	Toplam	18136,52	137				Ö1-Ö3
Kalış Süresi	Denekler	506659,91	45	11259,11			Ö2-Ö1
	Ölçüm	409871,56	2	204935,78	32,04	,000*	
	Hata	575709,34	90	6396,77			Ö2-Ö3
	Toplam	1492240,81	137				Ö1-Ö3

Ö= Ölçüm

Tablo 2 ve Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin öğretimi yönettikleri haftalardaki katılım performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğretimi yönettikleri haftadan önceki ve sonraki haftalardaki katılım performansları karşılaştırıldığında ise yönetici olmadan önceki haftalar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğrenciler öğretimi yönetecekleri haftaya kadar etkin katılım gösterirken yönetme sorumluluklarını tamamladıktan sonra katılımlarında düşüş olmuştur.

Öğretimi yönetme sorumluluğunun çevrimiçi tartışmalara katılım performansına etkisi takım profiline bağlı olarak değişim göstermekte midir?

Takımlar arası farklılığı test etmek için çevrimiçi tartışmalara katılım performansını gösterir değişkenlerle ilgili olarak öğrencilerin öğretimi yönettikleri hafta verileri parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiş ve betimsel istatistik ve analiz sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4: Yönetimli Hafta Kruskal-Wallis Testi Sıralama Tablosu

Takımlar	f	Sıra Ortalamaları			
		Mesaj Sayısı	Mesaj Uzunluğu	Giriş Sayısı	Kalış Süresi
Takım 1	4	13,50	13,50	4,63	11,25
Takım 2	5	21,30	22,20	13,50	29,80
Takım 3	6	20,42	21,83	18,25	25,25
Takım 4	4	33,13	30,13	27,75	31,88
Takım 5	7	14,64	16,86	18,57	17,64
Takım 6	4	26,63	26,38	31,13	28,63
Takım 7	6	32,42	30,58	36,17	31,83
Takım 8	6	24,33	21,67	24,00	17,25
Takım 9	4	29,00	31,88	39,75	18,88

Tablo 5: Takımlara göre Kruskal-Wallis Test Sonucu

	Mesaj Sayısı	Mesaj Uzunluğu	Giriş Sayısı	Kalış Süresi
Ki-Kare	11,437	8,574	25,512	12,101
sd	8	8	8	8
Asymp. p	,178	,379	,001	,147

Tablo 5'te görüldüğü üzere takımlar arasında sadece ortama giriş sayısı değişkeninde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tablo 4'e bakıldığında giriş sayısı için takım 9 ve 7'nin en yüksek performansa sahip iki takım olduğu anlaşılmaktadır. Takım 1 ve 2 ise en düşük performansa sahip iki takımdır. Giriş sayısı için hangi takımlar arasında farklılık olduğunu test etmek için Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'dan Takım 1 ile Takım 2, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9 arasında; Takım 2 ile Takım 1, 6, 7, 8 ve 9 arasında; Takım 3 ile Takım 7 ve 9 arasında; Takım 4 ile Takım 1 arasında; Takım 5 ile Takım 1, 7 ve 9 arasında; Takım 6 ile Takım 1 ve 2 arasında; Takım 7 ile Takım 1, 2, 3, 5 ve 8 arasında; Takım 8 ile Takım 1, 2, 7 ve 9 arasında; Takım 9 ile Takım 1, 2, 3, 5 ve 8 arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Takımlar arasındaki bu farklılıkların takımlarda yer alan öğrencin internet öz-yeterlik inançlarından kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlamak için takımların internet öz-yeterlik profilleri incelenmiştir. Tablo 1'den bütün takımların aynı profile sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Takım 3, 7 ve 8 aynı profil yapısında olan takımlardır. Fakat giriş sayısı açısından Takım 3 ile 7 arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Benzer şekilde Takım 1 ile 6 aynı profile sahipken aralarında giriş sayısı açısından anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlara göre, internet öz yeterlik inanç düzeyinin katılım performansına etkisinden söz etmek olanaklı görünmemektedir.

Tablo 6: Giriş Sayısı için Mann Whitney - U Testi Sonuçları

Takımlar	Takım 1		Takım 2		Takım 3		Takım 4		Takım 5		Takım 6		Takım 7		Takım 8		Takım 9	
	U	p*	U	p*	U	p*	U	p*	U	p*	U	p*	U	p*	U	p*	U	p*
Takım 1	-	-	2,00	0,05			0,00	0,02	3,50	0,05	0,00	0,02	0,00	0,01	0,00	0,01	0,00	0,02

Takım 2	2,00	0,05	-	-				1,50	0,04	0,00	0,01	2,50	0,02	0,00	0,01
Takım 3					-	-				5,00	0,04			2,00	0,03
Takım 4	0,00	0,02				-	-								
Takım 5	3,50	0,05				-	-			5,00	0,02			2,00	0,02
Takım 6	0,00	0,02	1,50	0,04				-	-						
Takım 7	0,00	0,01	0,00	0,01	5,00	0,04		5,00	0,02		-	-	1,50	0,01	
Takım 8	0,00	0,01	2,50	0,02						1,50	0,01	-	-	1,00	0,02
Takım 9	0,00	0,02	0,00	0,01	2,00	0,03		2,00	0,02			1,00	0,02	-	-

Öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara katılım performansları internet öz-yeterlik inanç düzeylerine göre değişim göstermekte midir?

Yönetimli hafta öncesi, yönetimli hafta ve yönetimli hafta sonrası öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara katılım performanslarının internet öz-yeterliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: İnternet öz-yeterliğine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

Katılım Türü	Katılım Zamanı	İnternet Öz-yeterlik	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Mesaj Sayısı	ÖYH-Ö	Orta	20	2,42	1,99	,580	44	,565
		Yüksek	26	2,10	1,83			
	ÖYH	Orta	20	7,90	10,55	,654	44	,516
		Yüksek	26	6,38	4,70			
	ÖYH-S	Orta	20	1,49	2,02	,213	44	,832
		Yüksek	26	1,38	1,71			
Mesaj Uzunluğu	ÖYH-Ö	Orta	20	116,87	113,20	,412	44	,682
		Yüksek	26	103,52	105,67			
	ÖYH	Orta	20	415,00	582,23	1,026	44	,310
		Yüksek	26	283,85	259,21			
	ÖYH-S	Orta	20	67,30	91,28	,026	44	,980
		Yüksek	26	66,58	96,22			
Giriş Sayısı	ÖYH-Ö	Orta	20	7,31	4,17	1,566	44	,124
		Yüksek	26	5,57	3,37			
	ÖYH	Orta	20	20,35	14,64	,240	44	,812
		Yüksek	26	19,27	15,55			
	ÖYH-S	Orta	20	3,82	3,59	1,027	44	,310
		Yüksek	26	2,98	1,86			
Kalış Süresi	ÖYH-Ö	Orta	20	47,64	39,37	1,565	44	,125
		Yüksek	26	33,04	23,47			
	ÖYH	Orta	20	155,45	184,79	,526	44	,602
		Yüksek	26	131,69	121,22			
	ÖYH-S	Orta	20	20,37	23,13	1,208	44	,234
		Yüksek	26	14,02	11,96			

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara katılım performanslarının internet öz-yeterlik inançlarına göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Takım internet öz-yeterlik profillerinde olduğu gibi öğrencilerin bireysel olarak da internet öz-yeterliklerinin çevrimiçi tartışmalara katılıma etkisinin olmadığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak, çevrimiçi ortamın karmaşık olmaması ve yapılan işlerin basit olması (ortama girme, ortamda gezinme, mesaj okuma, yazma ve gönderme, dosya indirme ve yükleme gibi) gösterilebilir. Ayrıca çevrimiçi ortamın teknik

performanstan daha çok bilişsel performans gerektiriyor olması da diğer bir neden olarak düşünülebilir.

4. SONUÇLAR

Bu çalışmada, öğrenci yönetimli karma öğrenme ortamının bir parçası olarak tasarlanan çevrim içi tartışmalara katılım performansı, öğrenmeyi yönetme sorumluluğu ve öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri açısından incelemiştir. Katılım, gönderilen mesaj sayısı, mesaj uzunluğu (kelime sayısı), ortama giriş sayısı, ortamda kalış süresi açılarından ve nicel veriler kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bulguları, en yüksek katılımın öğrencilerin öğretimi yönettikleri haftada ve yöneten takım lehine olduğu yönündedir. Öğretimi yönettikleri haftalarda diğer haftalardan anlamlı derecede daha fazla katılım performansı gösteren öğrenciler, yönettikleri haftalardan önceki haftalarda ise sonraki haftalara oranla anlamlı derecede daha yüksek katılım yapmışlardır. Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında yönetme sorumluluğunun katılımı artıran önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Öğretimi yönetme sorumluluğunun çevrim içi tartışmalara katılım performansına etkisi açısından takımlar arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında ise yalnızca ortama giriş sayısı açısından bazı takımlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Takımlar arasındaki bu farklılıkların takımlarda yer alan öğrencin internet öz-yeterlik inançlarından kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlamak için takımların internet öz-yeterlik profilleri incelenmiştir. Tablo 1'den bütün takımların aynı profile sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Takım 3, 7 ve 8 aynı profil yapısında olan takımlardır. Fakat giriş sayısı açısından Takım 3 ile 7 arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Benzer şekilde Takım 1 ile 6 aynı profile sahipken aralarında giriş sayısı açısından anlamlı farklılık vardır.

Katılım performansı açısından internet öz yeterlik inanç düzeyi orta ve yüksek olan öğrenciler karşılaştırıldığında da aralarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre, internet öz yeterlik inanç düzeyinin katılım performansına etkisinden söz etmek olanaklı görünmemektedir.

5. KAYNAKLAR

- Alavi, M., & Dufner, D. (2005). *Technology-mediated collaborative learning: A research perspective*. In S. R. Hiltz & R. Goldman (Eds.), *Learning together online: research on asynchronous learning networks* (pp. 191–213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ataizi, M. (2002). *Yapıcı Öğrenme Çevreleri*. Açık ve uzaktan eğitim sempozyumu, 23-25 Mayıs 2002, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunus Emre Kampüsü, Eskişehir, http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Murat_Ataizi.doc
- Bandura, A., (1994), *Self-efficacy*. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. 4, 71-81, Newyork:Academic PreS. <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> adresinden 05.02.2010 tarihinde alınmıştır.
- Bento, R., & Schuster, C. (2003). *Participation: The online challenge*. In A. Aggarwal (Ed.), *Web-based education: Learning from experience* (156–164). Hershey, Pennsylvania: Idea Group Publishing.
- Citera, M. (1998). *Distributed teamwork: the impact of communication media on influence and decision quality*. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(9), 792–800.
- Gümüş, S. (2007). *Çevrimiçi İşbirliği Ekiplerinde Öğrenenlerin Sorun Çözerek Öğrenmeyle İlgili Tutum Ve Görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim ABD.
- Güngör, C., Aşkar, P. (2004). *E-öğrenmenin ve bilişsel stilin başarı ve internet öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 116-125.
- Ho, S. (2002). *Evaluating students' participation in on-line discussions*. Paper presented at the Australian World Wide Web Conference (AUSWEB), Sunshine Coast, Queensland, Australia. <http://ausweb.scu.edu.au/aw02/papers/refereed/ho/paper.html>
- Hrastinski, S. (2009). *A theory of online learning as online participation*. *Computers & Education*, 52, 78–82.

- Liang, J.C., Tsai, C.C. (2008). *Internet self-efficacy and preferences toward constructivist Internet-based learning environments: A study of pre-school teachers in Taiwan*. Educational Technology & Society, 11 (1), 226-23.
- Masters, K., & Oberprieler, G. (2004). *Encouraging equitable online participation through curriculum articulation*. Computers & Education, 42(4), 319-332.
- Olpak, Y.Z., Çakmak, E.,K. (2009). *E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Bulunuşluk Ölçeğinin Uyarlama Çalışması*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 6(1), 142-160.
- Özçınar, H., Öztürk, E. (2008). *Çevrimiçi tartışmalara ilişkin öğrenci görüşleri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 5(2), 154-178.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html> adresinden 05.02.2010 tarihinde alınmıştır.
- Prinsen, F. R., Volman, M.L.L., Terwel, J. & van den Eeden P. (2009). *Effects on participation of an experimental CSCL-programme to support elaboration: Do all students benefit?* Computers & Education, 52, 113–125.
- Uluyol, Ç., Karadeniz, Ş. (2009) *Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği: Öğrenci Başarısı Ve Görüşleri* Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 6(1), 60-84
- Wilson, B., Lowry, M., (2001). *Constructivist learning on the web*. In Burge, E. J., (Ed) The strategic use of learning technologies. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

E-ÖĞRETİM SERTİFİKA PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ

DEVELOPMENT OF AN E-TEACHER CURRICULUM

Prof Dr. Petek AŞKAR, Arş. Gör. Turgay BAŞ, Arş. Gör. Fatma BAYRAK, Olgu MERT
Hacettepe Üniversitesi - Eğitim Fakültesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Çevrimiçi ortamlar ve bu ortamların eğitimde kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır. Buna bağlı olarak bu ortam ve araçların eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenin de geleneksel öğretmenlik bilgi ve becerilerinin yanı sıra bazı beceri ve özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu gereklilik öğretmenlerin çevrimiçi eğitime yönelik yetiştirilmesinin de önemini artırmaktadır. Çalışmanın amacı; alanyazında ifade edilmiş çevrimiçi eğitim ortamlarını kullanan bir öğretmenin sahip olması gereken becerileri belirlemek ve bu becerileri kazandırmak amacıyla sertifikaya dönük taslak bir öğretim programı oluşturmaktır. Bu çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanan öğretmenler e-öğretmen olarak adlandırılmıştır. Hazırlanan taslak program, e-öğretmene deneyim kazandırmak üzere programa eklenmiş uygulama modülüyle birlikte toplam 8 modülden ve bu modüllerin alt başlıklarından oluşmaktadır. Bu modüller sırasıyla uzaktan eğitim, bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, strateji ve yöntemler, iletişim ve etkileşim, materyal tasarımı, çevrimiçi değerlendirme ve uygulama olarak adlandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: e-öğretmen, sertifika, çevrim içi ortamlar

Abstract

The online environments and related tools in educational context is becoming widely used. Accordingly, teachers must have some skills and qualifications to use these tools effectively in teaching in addition to their traditional teaching skills. This necessity also increases the importance of training teachers on online teaching and learning. From this point, the aim of this study is to determine the skills of a teacher, teaching in online environments, in the light of the literature and to develop an e-teacher curriculum for a teaching certificate. In this study, teachers using online learning environments are called e-teacher. The proposed curriculum consisted of eight modules with the e-teaching practice. These modules are distance education, computer literacy, internet literacy, strategies and methods, communication and interaction, material design, online evaluation and practice.

Keywords: e-teacher, certificate, online environments

1. GİRİŞ

Çevrimiçi araçlar ve bu araçların eğitimde kullanımı artan bir hızla yaygınlaşmaktadır. Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilgili alanyazın incelendiğinde bu araçların eğitimde kullanımıyla ilgili çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmında da vurgulandığı gibi çevrimiçi araçların eğitimde yaygın bir şekilde kullanılmasıyla birlikte öğretmenin rolünün değişmesi de kaçınılmazdır. Çevrimiçi araçların ve internetin eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenin de bazı beceri ve özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu gereklilik öğretmenlerin çevrimiçi eğitime yönelik yetiştirilmesinin de önemini artırmaktadır.

Bu çalışmanın amacı; alanyazına dayalı olarak çevrimiçi eğitim ortamlarını kullanacak bir öğretmende olması gereken becerileri belirlemek ve bu becerileri kazandırmak amacıyla bir sertifika programı oluşturmaktır.

Bu çalışma kapsamında çevrimiçi eğitim ortamlarını kullanacak öğretmenler e-öğretmen olarak adlandırılmış ve

“E-öğrenmenin güçlü yanlarından faydalanmak amacıyla, çevrimiçi öğrenme ortam araçlarını kullanarak etkinlikler düzenleyebilen, etkili e-öğrenme yöntem ve stratejileriyle işbirlikli öğrenme toplulukları oluşturarak iletişim ve etkileşimi sağlayabilen bireylerdir.”

şeklinde tanımlanmıştır.

E-öğretmen tanımı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile üniversite düzeyinde eğitim veren öğretim elemanlarını kapsamaktadır.

E-öğretmen becerileriyle ilgili yapılan çalışmalar bir çevrimiçi ortamlarda eğitim verecek bir e-öğretmenin sahip olması gereken becerileri ortaya koymaktadır.

Berge (1995) e-öğretmen becerilerini 4 ana maddede toplamıştır.

- **Pedagojik ve Entelektüel:** Öğretmen önemli kavramlar, ilkeler, beceriler üzerine tartışmalara odaklanan öğrenci cevapları için sorular sorabilmelidir.
- **Sosyal:** Öğretmen öğrenciye öğrenmenin gerçekleşebileceğini hissettirecek arkadaşça ve rahat bir sosyal bir ortam sağlamalıdır. Öğretmen eğitime katılan bir öğrenci gibi davranabilmelidir.
- **Yönetimsel ve Organizasyonel:** Öğrenme amaçlarını belirlemeli, öğrenme aktivitelerini zamanını ayarlamalı, kuralları ve karar verme standartlarını açığa kavuşturmalıdır.
- **Teknik:** İnternet teknolojileri ve elektronik öğrenme ortam yazılımları ile ilgilenmelidir.

Kimler e-öğretmen olabilir sorusunun cevabını arayan Fuller ve diğerleri (2000) şu özellikleri sıralamıştır;

- Bilgisayar başında günde en az 1 -2 saat durabilmelidir.
- Birebir etkileşimden zevk almalıdır.
- Öğretme yaklaşımlarında esnek olmalı ve yeni deneyimlere istekli olmalıdır.
- Materyal hazırlamaya ve yazı yazmaya hazırlıklı olmalıdır.

Salmon (2000; Akt: Bennett ve Sue; 2004) e-moderatör olarak adlandırdığı e-öğretmenin 5 karakteristik özelliğini şöyle sıralamaktadır;

- Çevrimiçi öğrenme ortamını anlama
- Yazılımı kullanmak için gerekli teknik beceriler
- Çevrimiçi iletişim becerileri
- Öğrenenlerin bilgi yapılandırmasına destek olacak içerik uzmanlığı
- Kişisel karakteristik özellikler (adapte olabilme, olumlu, güven)

Kemshal-Bell (2001) tarafından Web-tabanlı öğrenimde öğretmenin rolünü tespit etmek amacıyla yapılan kapsamlı bir araştırma sonucunda öğretmenin rolü;

- Teknik beceriler
- Kolaylaştırıcı beceriler
- Yönetimsel beceriler

olarak üç ana başlık altında toplanmıştır.

Teknik beceriler: Teknik beceriler öğretmenin ders araçlarını kullanma becerisine sahip olabilme yetisidir. Özellikle e-posta ve forum buna örnek olarak verilebilir.

Kolaylaştırıcı beceriler: Öğrencilerin öğrenme kapasitelerini arttırmaya yönelik kullanılan becerilerdir. Bunların en önemlileri;

- Öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmek
- Öğrenciyi sorgulatmak
- Öğrenciyi dinlemek
- Öğrenciyi yönetmek
- Çevrimiçi (çevrimiçi) tartışmalar düzenlemek
- Çevrimiçi (çevrimiçi) takımlar oluşturmak
- Öğrenciyi sosyalleştirmek
- Öğrenciyi güdülemek (Berge & Collins, 1995; Collins & Berge, 1996; Akt: “Web tabanlı öğrenme ortamında öğretmenin rolü, öğrencinin rolü, eş-zamanlı ve eş-zamansız iletişim araçları”, 2008)

Yönetimsel beceriler: Öğrencilerin kolay öğrenebilmesini sağlamak için yapılan düzenlemelerin tümüdür ve temel dört ana başlık içerir;

- Öğrenci ve öğretmenler için zaman yönetimi
- Öğrenim süreci için rehberler hazırlamak
- Öğrenim aşamalarını planlama, gözlemleme, düzenleme
- Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre öğrenim tekniklerini şekillendirme (Kemshal-Bell, 2001).

Goodyear ve diğerleri (2001) ise çevrimiçi öğretmen rollerini şu şekilde özetlemiştir;

- **İçerik sağlayıcı:** Öğretmen öğrenmeyi desteklemek amaçlı içerik ile doğrudan ilişkili olmalıdır.
- **Teknolog:** Uygun ortamı sağlamak için gerekli teknolojik seçimler yapmalıdır.
- **Tasarımcı:** Çevrimiçi öğrenme görevleri tasarlamalıdır.
- **Süreç kolaylaştırıcı:** Öğrenme sürecinde öğrenenlere çeşitli öğrenme etkinlikleri sunarak öğrenmeyi desteklemelidir.
- **Yönetici:** Öğrenci kayıtlarını tutma, güvenlik gibi işlemlerin gerçekleştirmelidir.
- **Danışman:** Öğrencilere kurs ile ilgili sorumlulukları hakkında bireysel tavsiyelerde bulunmalıdır.
- **Değerlendirmeci:** Yapılan işlemlerle ilgili olarak dönüt vermelidir.
- **Araştırmacı:** Kurs ile ilgili olan yeni bilgileri ve güncel olayları takip ederek bunları paylaşmalıdır.

Uşun (2006, Akt: Toprakçı ve Ersoy) ise İnternet destekli eğitimde, eğitimcilerin üstlenmesi gereken rolleri; öğretim tasarımcısı, süreç kolaylaştırıcı, teknoloji uzmanı, değerlendirme uzmanı, rehber, materyal geliştirmeci, yönetici, araştırmacı ve konu alanı uzmanı şeklinde sıralamıştır.

1.1. Bir e-öğretmen sertifika programı- Carolina Çevrimiçi Öğretmen Programı

Bu sertifika programı, K-12 öğretmen ve öğrencilerine yönelik North Carolina Üniversitesi tarafından desteklenen bir sertifika programıdır (<http://www.learnnc.org/lp/pages/2802>).

Kurs sonunda öğretmenlerin kazanacakları becerileri şu şekilde ifade edilmiştir:

- Öğrenci merkezli öğretim geliştirme
- Görsel sınıf yönetimi
- Öğrenme toplulukları oluşturma
- Etkili işbirliği ve kolaylaştırma

Üç aşamadan oluşan kurs toplamda 44 hafta sürmektedir. Kurs sürecinde kazanılan becerileri kullanmaları amaçlı staj (practicum) programı yapılmaktadır.

Aşamalarla ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

1. Aşama

- Moodle sisteminin tanıtılması (3 hafta)
- Çevrimiçi öğretme zorluklarına karşı adaptasyon sağlama (5 hafta)
- Çevrimiçi işbirliğini destekleme (3 hafta)

2. Aşama

- Ulaşılabilir, kullanılabilir görsel tasarım (5 hafta)
- Uygulama değerlendirme (4 hafta)
- Öğretimde farklılık yaratmak (6 hafta)
- İngilizce dilinin öğretilmesini nasıl gerçekleştirdiği (3 hafta)
- Dünya dillerini öğretiminin nasıl gerçekleşeceği (5 hafta)
- Sanal dünyada işbirliği ve öğretim (5 hafta)

3. Aşama

- Kendi çevrimiçi kursunu oluşturma (5 hafta)
- Çevrimiçi staj (practium)

Yapılan alanyazın taraması sonucunda çevrimiçi ortamlarda ders verecek ya da çevrimiçi ortamları kendi dersine destek olacak şekilde kullanacak bir öğretmenin aşağıdaki beceri ve özelliklere sahip olması gerektiği görülmüştür.

- Bilgisayar okur-yazarlığı
- Çevrimiçi araçları kullanma becerileri
- Çevrimiçi eğitim strateji ve yöntemleri
- Materyal geliştirme için tasarım becerileri
- İletişim ve etkileşim becerileri
- İçerik uzmanlığı
- Çevrimiçi öğrenme deneyimi
- Karakteristik özellikler
- Erişim, zaman ve donanım yeterliği

Bu becerilerden bir kısmı kazandırabilecek beceriler olarak düşünülmüş ve sertifika programına dahil edilmiştir. Bazı beceri ve özellikler ise önkoşul olarak kabul edilmiştir.

E-öğretmen sertifika programına katılacak kişilerin bazı ön koşulları yerine getirmesi beklenmektedir. Sertifika programına başvuracak kişinin hem içerik açısından hem de pedagojik açıdan yeterli olması ön koşul olarak kabul edilmektedir. Bunlara ek olarak bir e-öğretmenin çevrimiçi dersler için yeterince zaman ayırabiliyor olması, gerekli donanım altyapısının olması ve internete erişim konusunda bir sıkıntısının bulunmaması gerekmektedir.

Bu doğrultuda ön koşullar şu şekilde belirlenmiştir;

- İçerik açısından yeterlik
- Pedagojik açıdan yeterlik
- Erişim, donanım ve zaman yeterliği

2. E-ÖĞRETMEN SERTİFİKA PROGRAMI-MODÜLLER

Bu sertifika programının amacı, çevrimiçi araçları eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanacak öğretmenlere çevrimiçi eğitim için gerekli olan becerileri kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmene kazandırılacak beceriler belirlenmiş ve sertifika programının taslak yapısı oluşturulmuştur.

1. Uzaktan Eğitim
2. Bilgisayar Okuryazarlığı
3. İnternet Okuryazarlığı
4. Strateji ve Yöntemler
5. İletişim ve Etkileşim
6. Materyal Tasarımı
7. Çevrimiçi Değerlendirme
8. Uygulama

1. Uzaktan Eğitim

Çevrimci araçları eğitim amaçlı olarak kullanacak bir kişinin öncelikle uzaktan eğitim kavramının ne olduğu, uzak eğitimin neler sağladığı, Türkiye'de ve dünyada uzaktan eğitimle ilgili ne tür uygulamalar olduğu, uzaktan eğitimle ilgili gelecekte nelerin öngörüldüğü gibi sorulara cevap vermesi beklenmektedir. Bu nedenle e-öğretmen sertifika programının giriş modülü olan “Uzaktan Eğitim” modülünde uzaktan eğitimle ilgili genel kavramlara ve açıklamalara yer verilecektir.

Bu modülde yer alacak alt başlıklar şu şekildedir;

- Uzaktan eğitim nedir?
- Uzaktan eğitimin yararları ve sınırlılıkları

2. Bilgisayar Okuryazarlığı

Bilgisayar Okuryazarlığı modülü uluslar arası geçerliliğinin de olması sebebiyle Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası Eğitimi (ECDL) müfredatını temel almaktadır. Öğrencileri için çevrimiçi bir ortam hazırlamak isteyen bir öğretmen bu konulara hakim olmalı ve bahsedilen becerilere sahip olmalıdır. E-öğretmen sertifika programına katılacak bir kişinin daha önceden almış olduğu bir ECDL sertifikası varsa bu modülden muaf tutulacaktır.

ECDL temel müfredat programı farklı konuları içeren 8 modülden oluşmaktadır.

- **Bilgi Teknolojisinin (BT) Temel Kavramları**
- **Bilgisayar Kullanımı ve Dosya Yönetimi** (Office XP)
- **Kelime İşlemci** (MS Word)
- **Elektronik Tablolar** (MS Excel)
- **Veritabanı** (MS Access)
- **Sunum** (MS Powerpoint)
- **İnternette Bilgi Edinme** (Arama motorları, Tarayıcılar)
- **İletişim** (MS Outlook)

3. İnternet Okuryazarlığı

İnternet okuryazarlığı modülünde etik, temel internet uygulamaları, gelişmiş internet teknolojileri ve güvenlik hakkında bilgi verilecektir. Bu sayede katılımcıların internet uygulamalarını etik kurallar çerçevesinde rahat kullanımları amaçlanmaktadır.

Bu modülde yer alacak alt başlıklar şu şekildedir;

- Etik
- Temel İnternet Uygulamaları
 - E-posta
 - Spam istenmeyen postalar
 - E-posta'ya dosya eklemek
 - Sohbet
 - Haber grupları
 - Oyunlar
 - Çevrimiçi alışveriş
 - E-vatandaş olmak
- Gelişen İnternet Teknolojileri
 - Blog
 - Wiki
 - Podcast
 - Öğrenci Yönetim Sistemleri (ÖYS)
- Güvenlik

4. Strateji ve Yöntemler

Strateji ve yöntemler modülünde kursiyerlerin öğrendikleri teknolojileri eğitim amaçlı nasıl kullanabileceklerini öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Katılımcıların eğitimsel bilgileri ile teknoloji bilgilerini birbirine entegre etmesi ve teknolojinin bireylere sunduğu sınırsız olanaktan eğitime düşen payın alınması modülün öncelikli hedefleri arasındadır.

Bu modül katılımcıların pedagojik eğitimlerinde öğrendikleri yapılandırmacı yaklaşımı ve aktif öğrenme teknik ve yöntemleri (işbirlikli öğrenme yöntemi, soru sorma yöntemi, proje temelli yöntemi, grupla çalışma yöntemi, tartışma yöntemi, beyin fırtınası yöntemi, problem çözme yöntemi) ile bu sertifika programının başında verilen internet ve bilgisayar okuryazarlığı eğitiminde öğrendiklerini kaynaştırma ve daha iyi özümsemelerini sağlayacaktır.

Bu kaynaşmayı sağlamak için:

- Aktif öğrenmede kullanılan yöntemler teknoloji sayesinde nasıl daha etkili olur?
- Eğitimde teknoloji araçları neden ve nasıl kullanılmaktadır?

konuları bu modülde ele alınacaktır.

5. Etkileşim ve İletişim

Etkileşim ve İletişim modülünde e-öğretmenin sahip olması beklenen etkileşim ve iletişim becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir.

Hem öğrencinin hem de öğretmenin süreç içinde bulunacağı etkileşimler, bu etkileşimlerin nasıl gerçekleştiği, nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi konular modülün ilk başlığını oluşturmaktadır.

Modülde ele alınacak bir diğer konu özellikle çevrimiçi ortamlarda iletişimin ağırlıklı olarak yazı ile gerçekleşiyor olmasından dolayı yazılı iletişim olarak belirlenmiştir. Genel olarak insanlar sözlü iletişime alışık olduğundan ve yazı ile iletişim konusunda fazla deneyime sahip olunmadığından iletişimin verimli olması, mesajın doğru ifade edilmesi ve mesajın alıcıya doğru ulaşması açısından yazılı iletişim becerileri önem kazanmaktadır.

Etkileşim ve iletişim modülünde ele alınacak son konu ise jest ve mimiklerdir. Günlük hayatta ve yüz yüze eğitimde farkında olmadan sıklıkla kullanılan jest ve mimikler iletişimi güçlendirmektedir. Çevrimiçi ortamlarda jest ve mimiklerin kullanılamayacak olmasının getireceği dezavantajların farkında olmak, bu eksikliği gidermek için birinci şart olarak gözükmektedir. Dolayısıyla bu başlık altında jest ve mimiklerin önemi, çevrimiçi ortamlarda jest ve mimiklerin olmayışının getireceği eksikliklerin neler olduğu ve bu eksiklikleri gidermek için neler yapılabileceği gibi konular ele alınacaktır.

Bu modülde yer alacak alt başlıklar şu şekildedir;

- **Etkileşim türleri**
 - öğretmen-öğrenci etkileşimi
 - öğrenci-öğrenci etkileşimi
 - öğretmen-öğretmen etkileşimi
 - öğretmen-içerik etkileşimi
 - öğrenci-içerik etkileşimi
- **Yazılı iletişim**
- **Jest ve mimikler**

6. Materyal Tasarımı

Materyal tasarımı modülünde, e-öğretmenin çevrimiçi eğitim ortamlarında kullanmak üzere materyal tasarlama becerileri kazanması amaçlanmaktadır.

E-öğretmen çevrimiçi eğitim ortamlarında hazır materyal kullanmayı tercih edebileceği gibi kendi hedefleri doğrultusunda materyal geliştirmeyi de tercih edebilir. Bu nedenle e-öğretmenin tasarım yapabilmesini sağlayacak yazılımlara dair temel düzeyde bilgi bu modül kapsamında verilecektir. Farklı yazılımlar ve farklı uygulamalar sunulması her öğretmenin kendi tercihini yapabilmesine imkan verecektir.

Tasarım ilkeleri genel olarak pedagoji eğitimi kapsamında yer almasına karşın, bilgisayar ortamında tasarım farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle bilgisayar ortamında bir tasarım yapabilmek için gerekli tasarım ilkeleri de bu modüle dahil edilmiştir.

Bu modülde yer alacak alt başlıklar şu şekildedir;

- Tasarım ilkeleri
- Web Tasarımı
- Görüntü/ses/video biçimlendirme

7. Çevrimiçi Değerlendirme

Öğrenenleri doğru yönlendirmek için başarılarını ölçmek ve değerlendirmek gerekmektedir. Çevrimiçi değerlendirme modülünün amacı çevrimiçi ortamda öğrencilere nasıl sınav hazırlaması gerektiğini bilen, bilgisayar ortamında yapılacak sınavların geleneksel ortam sınavlarından farklılığını ayırt ederek (güvenlik, erişim, sınav süresi tespiti, sınava girecek kişi sayısı... vb) sınavı ona göre düzenleyebilecek bir e-öğretmen yetiştirmektir.

E-öğretmen çevrimiçi eğitim ortamlarına katılan bireylerin nasıl ve neye göre değerlendireceğini iyi biliyor olması gerekmektedir. Bu modülün bir diğer amacı da katılımcılara bu yeterliği kazandırmaktır.

Bu modülde yer alacak alt başlıklar şu şekildedir;

- Çevrimiçi sınavlar
- Çevrimiçi eğitim ortamlarında değerlendirme

8. Uygulama

Geleneksel ortamda ders verecek öğretmen adaylarına derslerdeki kuramsal bilgilerini ve öğrendiklerini uygulama olanağı tanınmaktadır. Birey için bu uygulamalarda kazandıkları tecrübeler (öğrenci davranışlarının gözlenmesi, ders işlenişi, eğitim ve öğretimdeki aksaklıkların fark edilmesi... vb) mesleği açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Gelecekte ise e-öğretmen en az geleneksel ortamdaki öğretmenler kadar önemli bir yer alacak belki de uzaktan eğitimin hızla gelişmesi ile daha ön planda olacaktır. Bu durumda e-öğretmene, sertifika programında edindiği kazanımları uygulama ortamı yaratmak önemli bir gerekliliktir.

Yapılacak uygulamanın amacı e-öğretmenin, sertifika programı boyunca aldığı teorik eğitimi pratiğe aktarmasına olanak sağlamaktır. Bu uygulamanın, birçok çevrimiçi eğitim aracını içinde barındırması ve açık kaynaklı bir sistem olması nedeniyle MOODLE veya benzeri bir LMS (Learning Management System-Öğretim Yönetim Sistemi) üzerinde yapılması uygundur.

LMS üzerinde yapılacak bir uygulamada e-öğretmen, öğrenci kayıt sistemi, öğrencinin takibi, Blog, wiki, forum gibi araçların kullanımı, e-posta ile haberleşme e-sınav ve benzeri uygulamaları tecrübe etme imkânına sahip olabilecektir.

3. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, çevrimiçi eğitimde öğretmenlik yapacaklar için bir sertifika programı, kazandırılacak beceriler ve içerik çerçevesinde geliştirilmiştir. Programının modül ve alt başlıkları EK1’de sunulmuştur. E-öğretmene deneyim kazandırmak üzere programa eklenmiş uygulama modülüyle birlikte toplam 8 modülden ve alt başlıklardan oluşan bu sertifika programı aracılığıyla çevrimiçi ortam ve araçları eğitsel etkinlikler dahilinde etkili bir şekilde kullanacak e-öğretmenlerin yetişeceği düşünülmektedir. Oldukça kapsamlı hazırlanmış sertifika programı, e-öğretmenin ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri kazandırabilecek niteliktedir. Geliştirilen bu taslak programı katılımcılara sadece çevrimiçi eğitim ortam ve araçlarıyla ilgili bir eğitim vermekle kalmayıp aynı zamanda temel niteliğinde bilgisayar okuryazarlığı ve internet okuryazarlığıyla ilgili kapsamlı bir içerik te sunmaktadır.

Bu program farklı şartlar altında farklı şekillerde, sadece çevrimiçi, ya da karma verilebilir. Öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye olan önyargıları nedeniyle karma eğitim daha anlamlı gelebilir. Olanaklar mümkün ise karma eğitim sağlanmalı; fakat eğer bu durum gerçekleştirilemiyorsa sadece çevrimiçi öğrenme ile program yürütülmelidir.

Gerçekleştirildiğinde, çevrimiçi eğitim şeklinde katılımcılara sunulması düşünülen e-öğretmen sertifika programı aynı zamanda e-öğretmen adaylarına e-öğrenci olma deneyimi de yaşatacaktır. Bu kazanım kendi çevrimiçi eğitimleri esnasında öğrencilerinin nasıl davranacağına, beklentilerinin neler olacağına ve ne hissedeceğine dair fikir edinmelerini sağlayacaktır.

İlgili alanyazın ışığında taslak olarak hazırlanan bu program, alan çalışmalarının yapıp toplanan veriler ışığında gözden geçirildikten sonra gerçekleştirilmeye hazır hale gelecektir. Hem ilköğretim ve lise düzeyindeki öğretmenlerin hem de üniversitelerde eğitim veren öğretim elemanlarının katılımcı olup eğitim alabileceği bu öğretim programı sonunda verilecek sertifika, katılımcının çevrimiçi ortam ve araçları eğitsel etkinlikler dahilinde kullanabileceğine dair bir yeterlik belgesi olacaktır.

Günümüzde ülkemizde böyle bir sertifika programının olmamasından dolayı bu çalışma sonucunda oluşturulan taslak programın e-öğretmenlere verilecek eğitim ve sertifika için temel oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın kapsamı, ilgili kurum ve kuruluşlarla

yapılacak görüşmelerle birlikte genişletilmelidir. Eğitimle ilgili karar vericilerin dahil edileceği bir çalışma grubuyla yakın gelecekte ihtiyacı hissedilecek e-öğretmenlerin yetiştirilmesi için kapsamlı bir e-öğretmen sertifikasyon programının hayata geçirilebileceği düşünülmektedir.

Hızlı bir gelişim gösteren bilgi ve iletişim teknolojileri sebebiyle geliştirilen bu seretifika programının zaman içinde yeniden gözden geçirilmesinin gerekliliği de üzerinde durulması önemli noktalardan biridir. Böyle bir sertifika programı ancak güncelliğini koruyabildiği sürece etkili ve verimli olabilecektir. Bu doğrultuda önemli bir diğer noktada bu eğitimi alacak eğitimcinin de kendi bilgisinin güncelliğini sağlayabilmesidir.

5. KAYNAKLAR

- Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası*. [Çevrim-içi: <http://ecd1.anadolu.edu.tr/mufredat.asp>] (Erişim tarihi: 26 Aralık 2008)
- Berge, Z.L. (1995). Facilitating computer conferencing: recommendations from the field. *Educational Technology*, Jan-Feb, 22-30.
- Bennett, S. and Lockyer, L. (2004). Becoming an online teacher: adapting to a changed environment for teaching and learning in higher education, *Educational Media International*, 41:3, 231 -248
- Fuller, D., Norby, R.F., Pearce, K., Strand, S. (2000). Internet teaching by style: profiling the on-line professor. *Educational Technology & Society* 3(2).
- Kearsley, G., and Blomeyer, R. Preparing K-12 Teachers to Teach Online. Jan. & Feb. 2004. *Educational Technology Magazine*. [Çevrim-içi: <http://home.sprynet.com/~gkearsley/TeachingOnline.htm>] (Erişim tarihi: 4 Aralık 2008)
- Kemshal-Bell, G. (2001) The Online Teacher. Final report prepared for the Project Steering Committee of the VET Teacher and Online Learning Project, ITAM, ESD, TAFENSW. [Çevrim-içi: <http://cyberteacher.onestop.net/final%20report.pdf>] (Erişim tarihi: 8 Aralık 2008)
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, M., Steeples, C., & Tickner, S. (2001). Competencies for online teaching: a special report. *Educational Technology Research & Development*, 49 (1), 65-72.
- İnternet Okur Yazarlığı El Kitabı*. [Çevrim-içi: http://www.coe.int/t/dghl/StandardSetting/InternetLiteracy/hbk_tu.pdf] (Erişim Tarihi: 12 Aralık 2008)
- Pinelli, I. and Cosetti, A. (2004). Training the eTeacher: a Challenge for the University of Milan. In L. Cantoni & C. McLoughlin (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004* (pp. 3412-3415). Chesapeake, VA: AACE.
- Toprakçı, E. ve Ersoy, M. Uzaktan Öğretimde Öğretmen Roller. [Çevrim-içi: <http://public.cumhuriyet.edu.tr/~etoprakci/turkishweb/webpup/2ICITS.pdf>] (Erişim Tarihi: 12 Aralık 2008)
- Web tabanlı öğrenme ortamında öğretmenin rolü, öğrencinin rolü, eş-zamanlı ve eş-zamansız iletişim araçları*. (2008, 10 Ağustos). Vikipedi içinde. 10 Aralık 2008 tarihinde http://tr.wikipedia.org/wiki/Web_tabanlı%C4%B1_%C3%B6%C4%9Frenme_ortam%C4%B1nda_%C3%B6%C4%9Fretmenin_rol%C3%BC,_%C3%B6%C4%9Frencinin_rol%C3%BC,_%C5%9F-zamanlı%C4%B1_ve_%C5%9F-zamans%C4%B1z_ileti%C5%9Fim_ara%C3%A7lar%C4%B1 adresinden erişildi.

EK 1: E-ÖĞRETMEN SERTİFİKA PROGRAMI MODÜLLERİ

1. Uzaktan Eğitim (1 hafta)

- 1.1. Uzaktan eğitim nedir?
- 1.2. Uzaktan eğitimin yararları ve sınırlılıkları
- 1.3. Uzaktan eğitim günümüzde ne durumdadır ve nereye gitmektedir?

2. Bilgisayar Okuryazarlığı (4 hafta)

2.1. Bilgi Teknolojisinin (BT) Temel Kavramları

2.2. Bilgisayar Kullanımı ve Dosya Yönetimi (Office XP)

2.3. Kelime İşlemci (MS Word)

2.4. Elektronik Tablolar (MS Excel)

2.5. Veritabanı (MS Access)

2.6. Sunum (MS Powerpoint)

2.7. İnternette Bilgi Edinme (Arama motorları , Tarayıcılar)

2.8. İletişim (MS Outlook)

3. İnternet Okuryazarlığı (4 hafta)

3.1. Etik

3.2. Temel İnternet Uygulamaları

3.2.1. E-posta

3.2.1.1. Spam istenmeyen postalar

3.2.1.2. E-posta'ya dosya eklemek

3.2.2. Sohbet

3.2.3. Haber grupları

3.2.4. Oyunlar

3.2.5. Çevrimiçi alışveriş

3.2.6. E-vatandaş olmak

3.3. Gelişen İnternet Teknolojileri

3.3.1. Blog

3.3.2. Wiki

3.3.3. Podcast

3.3.4. Öğrenci Yönetim Sistemleri (ÖYS)

3.4. Güvenlik

4. Strateji ve Yöntemler (2 hafta)

4.1. Aktif öğrenmede kullanılan yöntemler teknoloji sayesinde nasıl daha etkili olur?

4.2. Eğitimde teknoloji araçları neden ve nasıl kullanılmaktadır?

5. İletişim ve Etkileşim (2 hafta)

5.1. Etkileşim türleri

5.1.1. Öğretmen-öğrenci etkileşimi

5.1.2. Öğrenci-öğrenci etkileşimi

5.1.3. Öğretmen-öğretmen etkileşimi

5.1.4. Öğretmen-içerik etkileşimi

5.1.5. Öğrenci-içerik etkileşimi

5.2. Yazılı iletişim

5.3. Jest ve mimikler

6. Materyal Tasarımı (3 hafta)

6.1. Tasarım ilkeleri

6.2. Web Tasarımı

6.3. Görüntü/ses/video biçimlendirme

7. Çevrimiçi Değerlendirme (2 hafta)

7.1. Çevrimiçi sınavlar

7.2. Çevrimiçi eğitim ortamlarında değerlendirme

8. Uygulama (2 hafta)

ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ve TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK İNANÇLARININ ve ÖĞRENME STİLLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION of TEACHER CANDIDATES' SELF EFFICACY BELIEVES in SCIENCE and TECHNOLOGY TEACHING and LEARNING STYLES

Yrd.Doç.Dr. Hasan Güner BERKANT, Yrd.Doç.Dr. Murat TUNCER
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olmasının ders etkinliklerindeki verimlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle, Fen ve Teknoloji öğretmeni yetiştiren bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançlarının belirlenmesinin önemli olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca, öğrenme stillerinin öğretmen adaylarına verilecek eğitimin şekillenmesinde önemli olduğu düşüncesinden hareketle, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesinin gerekli olduğu belirtilebilir.

Bu çalışmanın genel amacı, Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançlarının ve öğrenme stillerinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın örneklemini Fırat Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nün 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 141 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi öz-yeterlik inançları ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyleri arasında, öğrenme stilleri ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyleri arasında, ayrıca Fen ve Teknoloji öğretimi öz-yeterlik inançları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmen Adayları, Fen ve Teknoloji Öğretimi Özyeterliği İnancı, Öğrenme Stilleri.

Abstract

Teachers' lesson activities may be affected positively by their high self efficacy believes. Thus, determining self efficacy believes of teacher candidates attending to departments of Science and Technology teaching is important. Besides, from the point of the view that learning styles are important for shaping the education of teacher candidates, determining their learning styles is needed.

The main purpose of this study is to evaluate candidates' self efficacy believes in Science and Technology teaching and learning styles. The sample of study consists of 141 teacher candidates attending to four class levels of Department of Science Teaching in University of Fırat. At the end of the study, no meaningful relationships between the candidates' self efficacy believes in Science and Technology teaching and their genders, age and classroom grades, between their learning styles and genders, age and classroom grades, beside between their self efficacy believes and their learning styles are determined.

Keywords: Teacher Candidates of Science and Technology Lesson, Self Efficacy Believes in Science and Technology Teaching, Learning Styles.

1.GİRİŞ

Geleceğin öğretmenleri olarak yetiştirilen ve lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının belirli kişisel ve mesleki niteliklere sahip olmaları gerekir. Bunlardan birisi de kişinin öğretmenlik yapabilmeye yönelik kendi donanımlarına ilişkin algılarıdır. Bandura Sosyal Öğrenme Kuramı'nda öz-yeterlik kavramını davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1977; Bandura, 1995, 3; Zimmerman, 1995, 202-231). Bandura'ya göre başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir. Çünkü bir kişinin bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda özgüveni yoksa yapamayabilir veya başarısız olabilir (Gawith, 1995). Öz-yeterlik algısının zaman içinde deneyimlerin ve becerilerin artması ile geliştiği belirlenmiştir (Bandura, 1986). Bandura öz-yeterlik inancının bireyin; a)etkinlikleri seçimini, b)güçlükler karşısındaki sebatını, c)çabalarının düzeyini ve d)performansını etkilediğini ifade etmektedir.

Bandura'ya göre öz-yeterlik bireyin içinde var olan davranışlarının ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bireylerin tercih ettikleri davranışların özünde bir görevi yerine getirmek amaçlı davranışlar vardır ki, bunlar bireyin sahip olduğu öz-yeterliliğiyle ilgili durumları ifade etmektedir. Bu noktada bir davranışın iki boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlar *sonuç beklentisi* ve *öz-yeterlik beklentisi*dir. Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz-yeterlik algıları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1995). Bunlar;

- a. Benzer bir davranışı ilk elden tecrübe etme (tam ve doğru deneyimler)
- b. Başkalarının aynı tür davranışlarını izleme fırsatı bulma (sosyal modeller)
- c. Bir otorite tarafından inandırılma (sözel ikna)
- d. Bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (fizyolojik ve duygusal durumlar) olarak ayrılmaktadır.

Temelde belirtilen dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkan pek çok davranışa ait öz-yeterlik algıları vardır. Bunların en önemlisinden biri *akademik öz-yeterlik*dir. Akademik öz-yeterliğin pek çok önemli özelliği vardır. Zimmerman (1995) bu özellikleri şöyle açıklamaktadır:

- a. Öz-yeterlik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri vb. kişisel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir.
- b. Yeterlik inancı, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılıdır. Bu nedenle, matematik öz-yeterlik inancı, İngilizce öz-yeterlik inancından farklıdır.
- c. Öz-yeterlik ölçüm sonuçları duruma bağlı olarak değişebilir. Örneğin, bir öğrenci yarışmacı bir sınıfta işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa kıyasla öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebilir.
- d. Öz-yeterlik ölçümleri, performans için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Kıyaslamada farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmaz.

Öz-yeterlik kavramıyla ilişkili olan en önemli kavramlardan biri *öğretmen öz-yeterlik inancı* kavramıdır. Öğretmen öz-yeterlik inançları, öz-yeterlik konusunda yapılan çalışmalar içerisinde yer almaktadır ve bu alanda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Bandura, 1995; Emmer ve Hickmen, 1991; Gibson ve Dembo, 1986; Hoy ve Woolfolk, 1993; Ross, 1992; Soodak ve Podell, 1998; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasiteleri veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Aston, 1984). Öğretmen öz-yeterlik inancı eğitim alanında öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede kullanılabileceği öne sürülmektedir (Enochs ve Riggs, 1990).

Ancak eğitim sisteminde tutumların ve öz-yeterlik algısının yüksek olabilmesini etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörlerden biri olan öğrencilerin öğrenme stilleri oldukça önemlidir. Çünkü öğrenme stili özelliğine uygun öğrenme ortamı bulamayan öğretmen adayının öz-yeterlik algısının yüksek olma olasılığı zayıftır. Bireylerin öğrenme stilleri konusunda pek çok model hazırlanmıştır. Bunlardan biri de Kolb Öğrenme Stili Modeli'dir. Bu modelde *ayrıştıran öğrenme stili*, *değiştiren öğrenme stili*, *özümseyen öğrenme stili* ve *yerleştiren öğrenme stili* olmak üzere dört öğrenme stili bulunmaktadır. Farklı öğrenme stiline sahip bireylerin farklı özellikleri vardır ve bu bireyler bu farklılıkları içeren hazırbulunuşluklara sahiptir. Dolayısıyla eğitim-öğretim ortamları öğrencilerin farklı öğrenme stillerinin özellikleri dikkate alınarak düzenlendiğinde öğrencilerin öz-yeterlik algılarının da yüksek olacağı belirtilebilir. Çünkü öğrenmede bireysel farklılığın oldukça önemli olduğu, öğrencinin öğrenme stili sınıf içi performansta etkili olduğu, öğrenme ürünlerinin istenilen düzeyde olabilmesi açısından eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Delcourt ve Kinzie, 1993; Davidson, Savenye ve Orr, 1992; Ekici, 2003; Grasha ve Yangerber-Hicks, 2000; Jardanov, 2001; Jones, Reichard ve Makhtari, 2003; Miller, 2005).

Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi; "Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançları ve öğrenme stilleri nasıldır?" olarak ifade edilebilir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançlarının ve öğrenme stillerinin değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançları arasında;

a.Cinsiyetlerine,

b.Yaşlarına,

c.Öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?

2.Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında;

a.Cinsiyetlerine,

b.Yaşlarına,

c.Öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?

3.Öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançları arasında öğrenme stillerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Model

Çalışma tarama modeline dayalı ve betimsel niteliktedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nün 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören yansız biçimde belirlenmiş 141 öğretmen adayından oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak Fen ve Teknoloji Öğretimi Özyeterlik İnancı Ölçeği ve Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır.

Fen ve Teknoloji Öğretimi Özyeterlik İnancı Ölçeği (STEBI): Enochs ve Riggs'in (1990) 23 maddelik 5'li likert tipi ölçeğinde "kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum" arasında seçenekleri olan maddeler bulunmaktadır. Ölçek birbirinden bağımsız iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar "Yeterlik İnancı" ve "Sonuç Beklentisi"dir. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yeterlik İnancı boyutunun güvenirlik katsayısı .89, Sonuç Beklentisi boyutunun güvenirlik katsayısı .69 olarak hesaplanırken, ölçeğin bütünü için ise güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada kullanılan öz-yeterlik inancı ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, ölçeğin geneli için .61 olarak hesaplanmıştır.

Kolb Öğrenme Stili Envanteri: Bu envanter, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan her birinde dört seçenek bulunan toplam 12 madde içermektedir. Cevaplayanların her bir soruya önem sırasına göre 1, 2, 3, 4 (1: En önemli - 4: En önemsiz) olarak verdikleri puanlar sonucunda 12-48 arasında toplam puan elde edilmektedir. Daha sonraki adım birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Birleştirilmiş puanların değeri -36 ile +36 arasında değişmektedir. Birleştirilmiş puanların modele ait puan grafiğinde x-y ekseninde kesiştiği nokta bireyin öğrenme stilini ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları somut yaşantı için 0.58, yansıtıcı gözlem

için 0.70, soyut kavramsallaştırma için 0.71, aktif yaşantı için 0.75, soyut-somut için 0.77 aktif-yansıtıcı için 0.76 bulunmuştur.

Bu veri toplama araçlarının yanı sıra, öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubuna giren öğretmen adaylarından toplanan veriler SPSS 11.5 programında bağımsız gruplar t-testi, ANOVA ve kay-kare teknikleri ile analiz edilmiştir.

3.BULGULAR

Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farka ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyete göre t-test sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi inançlarının cinsiyete göre t-test sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kız	76	68.35	6.47	114	-.648	.518
Erkek	40	69.12	5.25			

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi öz-yeterlikleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(114)=-.648$, $p>.05$.

Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançları arasında yaşlarına göre anlamlı farka ilişkin bulgular

Örnekleme dahil olan öğretmen adaylarının yaşlar 16-18, 19-21, 22-24, 25 ve üstü olarak kategorize edilmiştir. Bu kategorizasyon sonucunda, 16-18 yaş kategorisine ($n=9$) ve 25 ve üstü kategorisine ($n=4$) giren öğretmen adayı sayısının azlığından dolayı bu kategorilerden 16-18 yaş kategorisi 19-21 yaş ile, 22-24 yaş kategorisi de 25 yaş ve üstü kategorisi ile birleştirilmiştir. Bunun sonucunda iki kategori (16-21 yaş ve 22 yaş ve üstü) oluşmuştur. Bu nedenle analiz olarak bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançlarının yaşa göre t-test sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi inançlarının yaşa göre t-test sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
16-21	73	68.09	6.58	116	-.966	.336
22 ve üstü	45	69.24	5.72			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi öz-yeterlikleri arasında yaşa göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(116)=-.966$, $p>.05$.

Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı farka ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1.sınıf	31	68.45	Gruplararası	162.75	3	54.25	1.422	.239
2.sınıf	36	66.86	Gruplarıçi	4843.94	127	38.14		
3.sınıf	27	69.77	Toplam	5006.70	130			
4.sınıf	37	69.27						
Toplam	131	68.51						

Tablo 3’de görülebildiği gibi, öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F(3, 127)=1.422$, $p>.05$.

Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farka ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyete göre kay-kare sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyete göre kay-kare sonuçları

Cinsiyet	ÖĞRENME STİLİ					Toplam
		Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	
Kız	N	51	4	14	10	79
	%	68	44.4	60.9	62.5	64.2
Erkek	N	24	5	9	6	44
	%	32	55.6	39.1	37.5	35.8
Toplam	N	75	9	23	16	123
	%	100	100	100	100	100

$$\chi^2 = 2.131 \quad sd=3 \quad p=.546$$

Tablo 4’de görülebildiği gibi, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $\chi^2(3)= 2.131$, $p>.05$.

Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında yaşa göre anlamlı farka ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında yaşa göre anlamlı farka ilişkin yapılan kay-kare analizi sonucunda, beklenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının %20’sini aştığından (%56.3) 16-18 ile 19-21 yaş kategori, 22-24 ile 25 ve üstü kategorileri birleştirilerek iki kategori (16-21 ve 22 ve üstü) oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin yaşa göre kay-kare sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin yaşa göre kay-kare sonuçları

Yaş	ÖĞRENME STİLİ					Toplam
		Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	
16-21	N	47	5	12	11	75
	%	61.8	55.6	54.5	68.8	61
22 ve üstü	N	29	4	10	5	48
	%	55.6	44.4	45.5	31.3	39
Toplam	N	76	9	22	16	123
	%	100	100	100	100	100

$$\chi^2 = 0.924 \quad sd=3 \quad p=.820$$

Tablo 5’de görülebildiği gibi, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $\chi^2(3)= 0.924$, $p>.05$.

Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farka ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farka ilişkin yapılan kay-kare analizi sonucunda, beklenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının %20’sini aştığından (%43.8) sınıf düzeyleri birleştirilmiştir. Sınıf 1 ile 2, sınıf 3 ile 4 kategorileri birleştirilerek iki kategori (sınıf 1-2 ve sınıf 3-4) haline getirilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre kay-kare sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre kay-kare sonuçları

Sınıf Düzeyi		ÖĞRENME STİLİ				Toplam
		Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	
1-2	N	42	8	8	10	68
	%	52.5	66.7	33.3	50	50
3-4	N	38	4	16	10	68
	%	47.5	33.3	66.7	50	50
Toplam	N	80	12	24	20	136
	%	100	100	100	100	100

$$\chi^2 = 4.20 \quad sd=3 \quad p= .241$$

Tablo 6’da görülebildiği gibi, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $\chi^2(3)= 4.20$, $p>.05$.

Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançları arasında öğrenme stillerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançlarının öğrenme stillerine göre ANOVA sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançlarının öğrenme stillerine göre ANOVA sonuçları

Öğrenme Stili	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Değiştiren	75	68.69	Gruplararası	67.20	3	22.40	.729	.537
Özümseyen	11	67.81	Gruplarıçi	3748.51	122	30.72		
Ayrıştıran	22	69.90	Toplam	3815.71	125			
Yerleştiren	18	70.22						
Toplam	126	69.04						

Tablo 7’de görülebildiği gibi, öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji öğretimi özyeterlik inançları arasında öğrenme stillerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F(3, 122)= 0.729$, $p>.05$.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve YORUM

Fen öğretiminde bireysel farklılıklar dikkate alındığında, öz-yeterlik inancının arttığı ifade edilmektedir (Appleton, 1995; Posnanski, 2002; Butts, Koballa Jr. ve Ellition, 1997; Watters ve

Ginns, 2000; Palmer, 2006). Bu çalışmada ise bu durumun aksine öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimi özyeterliklerini cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi özelliklerinin etkilemediği belirlenmiştir. Bu sonuç, Berkant ve Ekici'nin (2007) çalışmalarında belirlemiş oldukları fen ve teknoloji öğretimi öz-yeterliği ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu ile aynı yöndedir. Çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerinin etkilemediği belirlenmiştir. Tomal ve Demirkaya'nın (2009) çalışmasında da benzer biçimde cinsiyetin öğrenme stilini etkilemediği ortaya çıkmıştır. Tuna'nın (2008) ve Hasırcı'nın (2006) çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji dersi öğretimi öz-yeterlik inançları gibi değişkenlerin öğrencilerin bazı özelliklerine göre değişebileceğinin beklenmesine karşın, çalışmada her iki değişkenin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi öğrenci özelliklerinden etkilenmediği sonucuna varılmıştır. Bu durumun oluşması, verilerin toplandığı çalışma grubunun eğitsel süreçlerinde öğrencilerin bireysel özelliklerine ve farklılıklarına dayalı bir eğitime yer verilmemiş olması ihtimaline dayandırılabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre desenlenen eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji öğretimi öz-yeterlik inançlarında farklılaşmalara yol açabileceği düşünülmektedir. Bu farklılaşmaların ortaya çıkması, öğrencilerin var olan farklılıklarının belirgin hale gelmesinde öğretme-öğrenme ortamlarının etkisine kanıt oluşturabilecektir.

KAYNAKLAR

- Appleton, K. (1995). Student teachers' confidence to teach science: Is more science knowledge necessary to improve self-confidence? *International Journal of Science Education*, 17, 357-369.
- Aston, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.
- Aşkar, P. ve B. Akkoyunlu (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A Social cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 113-132.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197- 210.
- Butts, D. P., Koballa Jr., T. R. ve Ellition, T. D. (1997). Does participating in an undergraduate elementary science methods course make a difference? *Journal of Elementary Science Education*, 9, 1-17.
- Davidson, G. V., Savenye, W. C., ve Orr, K. B. (1992). How do learning styles relate to performance in a computer applications course. *Journal of Research on Computing in Education*, 24(3), 348-358.
- Delcourt, M. A. ve Kinzie, M. B. (1993). Computer technologies in teacher education: The measurement of attitudes and self-efficacy. *Journal of Research and Development in Education*, 27(1), 35-41.

- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Emmer, E. ve Hickmen, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Enochs, L. G. ve Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument. A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Gawith, G. (1995). A serious look at self-efficacy: Or waking beeping Slooty. <http://www.cegsa.sa.edu.au/conference/acec98.htm>. [Erişim tarihi: 10 Ekim 2004].
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology*, 76, 569-582.
- Grasha, A. F. ve Yangerber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48, 2-10.
- Hasırcı, Ö. K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1): 15-25.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational healthy of schools. *The elementary School Journal*. 93, 356-372.
- Jardanov, W. L. (2001). An examination of the relationship between learning style and technology use. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (6-A), 2083. (UMI No. 3017963).
- Jones, C. Reichard, C. ve Mokhtari, K. (2003). Are students learning styles discipline specific? *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 363-375.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Miller, M. L. (2005). Using learning styles to evaluate computer-based instruction. *Computers in Human Behavior*, 21, 287-306.
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28 (6), 655-671.
- Pehlivan, K. B. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online* 9(2), 749-763.
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13, 189-220.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51- 65.
- Soodak, L. C. ve Podell, D. M. (1998). Teacher efficacy and the vulnerability of the difficult-to-teach student. *Advances in Research on Teaching*, 7, 75-109.
- Tomal, N ve Demirkaya, H. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile coğrafya derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı draft PDF versiyonu*. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/324.pdf>. (Erişim tarihi: 09.04.2010).
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tuna, S. (2008). Resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25). 252-261.

- Watters, J. J. ve Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11, 301-321.
- Zimmerman, B. J. (Ed.) (1995). Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

ÜMUMTƏHSİL MƏKTƏBLƏRİNDƏ FİZİKANIN TƏDRİSİNDƏ İNFORMASIYA KOMMUNİKASIYA TEXNOLOGİYALARININ TƏTBİQİ

Dosent Mirnamiq Bəşirov
Lənkəran Dövlət Universiteti

Azərbaycan Respublikası Prezidenti tərəfindən “Azərbaycan Respublikasının inkişafı naminə informasiya və kommunikasiya üzrə Milli Strategiyanın (2003 - 2012 – ci illər) təsdiq edilməsi haqqında” sərəncamdan və “Azərbaycan Respublikasında Ümumtəhsil məktəblərinin informasiya və kommunikasiya texnologiyaları ilə təminatı proqramı”ndan irəli gələn məsələlərin həlli - informasiya texnologiyalarından istifadə olunmaqla təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə xidmət edəcək, dünya təhsil sisteminə inteqrasiya imkanı verən vahid təhsil informasiya mühitini yaratmaqla əhalini informasiya cəmiyyətinə hazırlayacaqdır. Hazırda kompüter texnologiyaları əsasında qurulan yeni informasiya texnologiyalarının mənimsənilməsi və onun bütün imkanlarından istifadə etməklə, ölkənin təhsil sistemini səmərəli təşkil etmək və beynəlxalq informasiya şəbəkəsi vasitəsilə dünya ölkələrinin təhsil müəssisələri ilə mütəşəkkil əlaqələrin yaradılması prosesi gedir: Ümumtəhsil məktəblərini müasir tipli kompüter avadanlığı ilə təhciz etmək, ümumtəhsil məktəblərin müəllimlərinin, inzibati və texniki işçilərin öz fəaliyyət sahələrində yeni informasiya və kommunikasiya texnologiyalarından istifadə etmək; Təhsil informasiya və kommunikasiya texnologiyalarından istifadə üzrə normativ və metodiki bazanı inkişaf etdirmək; Tədris prosesində Azərbaycan dilində istifadə olunan müasir elektron tədris materiallarının, elektron dərsliklərin, elektron kitabxanaların, rəqəmli tədris vasitələrini işləyib hazırlamaq, yaymaq və tətbiq etmək; Təhsil sisteminin informasiya infrastrukturunu yaratmaq; Informasiya texnologiyası əsasında müasir təhsilin metodologiyasını işləyib hazırlamaq; İnformasiyalaşdırma prosesinin elmi metodiki təminatına nail olmaq; Cəmiyyətin müxtəlif təbəqələri üçün məsafədən təhsil xidmətinə təşkil etmək; Təhsil saytları yaratmaq; Azərbaycan dilində olan tədris nəşrlərində və elmi metodiki nəşrlərdə informasiya və kommunikasiya texnologiyaları sahəsi üzrə terminologiyaları hazırlamaq mərhələsi davam edir..

Nəticədə tədrisdə internet – virtual məktəblərin yaradılması, məsafədən təhsilin təşkili mümkün olacaq, yeni informasiya mühiti yaradılacaq, informasiya cəmiyyətinə keçid reallaşacaqdır. Fizikanın tədrisində kompüter texnologiyalarının aşağıdakı imkanları var:

- fiziki proses və hadisələri, fiziki anlayış, qanun, quruluş, sxem və xassələri təbii şəkildə istənilən anda illüstrasiya edə bilməsi;
- fiziki proses və hadisələri, fiziki anlayış, qanun, quruluş, sxem və xassələri təbii şəkildə istənilən anda vizuallaşdırma bilməsi;
- virtual laboratoriya işlərinin aparılma bilməsi;
- animasiyaları qurmaq və illüstrasiya etmək imkanının olması;
- öyrənməyi öyrətmək;
- az vaxt ərzində əyaniliyi təmin etməklə daha çox informasiyanı çatdırma BİLMƏSİ;
- müxtəlif mövzulara eyni vaxtda müraciət edilə bilməsi;
- təlim prosesində operativliyin təmin edilməsi;
- şagirdlərin maraqlarına uyğun olaraq diqqəti cəlb edən fraqmentlərdən istifadə edə bilməsi;
- istənilən vaxt cavabı yoxlamaq üçün testlərdən istifadə edilməsi;
- testlərə verilən cavabı qiymətləndirə bilməsi;
- düz və tərs məsələlər metodundan istifadə;
- tədris materiallarını seçməklə uyğun şəkildə komplektləşdirilə bilməsi;
- məşğələdə vəziyyətdən asılı olaraq problem situasiyalardan istifadə edilə bilməsi;
- ümumiləşdirmə və analogoyadan istifadə edə bilməsi və analogiyalaq qurmasına imkan verməsi;
- fiziki hadisə və prosesləri modelləşdirə bilməsi;
- müasir texnologiyalara şagirdlərdə marağın oyanması;

Bütün bunların həyata keçməsi aydındır ki, müasir kompüter texnologiyası ilə bağlıdır. Biz deyilənləri əsas götürərək aşağıdakı tədqiqatımızda hazırlanmış aşağıdakı resursları Sizin diqqətinizə təqdim edirik.

Üfüqlə bucaq altında atılmış cismin hərəkəti” mövzusunun tədrisi prosesində kompüter texnologiyalarından geniş istifadə etmək mümkündür. Laboratoriya işlərinin virtual aparılması bu baxımdan geniş imkanlara malikdir.

Üfüqlə bucaq altında atılmış cismin hərəkətini öyrənməyə imkan verən virtual kompüter modelindən istifadə qaydaları: Modelin sol yuxarı küncündə verilənlərin daxil edilməsi üçün pəncərələr yerləşdirilmişdir (şəkil 5). Mausun göstəricisini həmin pəncərədə yerləşdirməklə həmin fiziki kəmiyyəti daxil etmək mümkündür. Modelin sağ yuxarı küncündə isə qravitasiya sahəsinin intensivliyini daxil etmək üçün pəncərə yerləşdirilmişdir.

Üfüqlə bucaq altında atılmış cismin hərəkətini öyrənməyə imkan verən virtual kompüter modeli aşağıdakı imkanlara: başlangıç verilənləri daxil etmək və prosesi idarə etmək imkanına malikdir:

- Cismin Yo başlangıç koordinatını
 - Üfüqlə atəş bucağının daxil edilməsi
 - Sərbəstdüşmə təcilinin daxil edilməsi
 - Cismin sürəti
 - Hadisənin davam etmə sürətinin idarə olunması
 - əvvəlki trayektoriyaların saxlanması və ya silinməsi
- Kompüter modeli ilə işin sonunda alınacaq əyani nəticələr:

- Cismin hərəkət trayektoriyası
- Cismin Y (şaquli) koordinatının dəyişən qiyməti və son qiyməti
- Cismin X (üfiqi) koordinatının dəyişən və son qiyməti
- Cismin müxtəlif hərəkət trayektoriyaların müqayisəsi
- Cismin ayrılıqda götürülmüş trayektoriyanın öyrənilməsi

Hadisənin sürətinin idarə düyməsi düyməsi ilə hadisənin davam etmə müddətini maksimal və ya minimal sürətlə idarə etməyə imkan verir. Bu dərslərin gedişində cismin hərəkətinin analizinə, onun öyrənilməsinə imkan verir.

Məqsəduyğun olarkı, dərslərin ilk 3-4 dəqiqəsini şagirdlər müstəqil olaraq kompüter modeli ilə işləsinlər və ya əvvəlcədən resurs haqqında məlumat verərək şagirdlərin onun ümumi xassələrinin mənimsənilməsinə nail olmaq olar. Bu daha yaxşı effekt verir. Beləki şagirdlər düymələri müstəqil idarə edərək onların müəyyən xassələrini müstəqil olaraq mənimsəyirlər. Laboratoriya işinə başlamamışdan əvvəl düymələrin xassələrini soruşaraq dəqiqləşmələr aparmaq və işə hazır olma dərəcəsini müəyyən etmək lazımdır.

1. Internet vasitəsi ilə verilmiş Azərbaycan Educational Resources ONLINE - “Azərbaycan onlayn təhsil resursları” saytına <http://edu.ace-az.org/website/index.php> ünvanından daxil olun

2. Açılmış səhifədə sol menuda göstəricini “physics” üzərinə gətirin (şəkil 1)

3. Mausun düyməsini bir dəfə sıxıb buraxın

4. Açılmış səhifədə (şəkil 2) description sütununda 4-cü sırada yerləşmiş “Üfiqi atılmış cismin hərəkəti” sətrində göstəricini “Download” sözü üzərinə gətirin

5. Mausun düyməni bir dəfə sıxıb buraxın

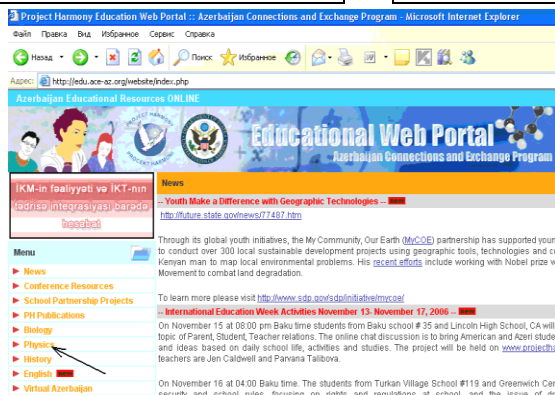
6. Yeni açılmış səhifədə resursu kompüterinizə köçürmək üçün göstəricini “saxla” (soxranit) sözü üzərinə gətirin

7. Göstəricisini bir dəfə sıxıb buraxın

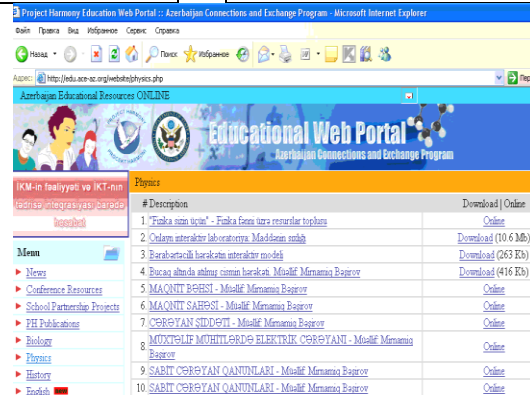
8. Resursu yerləşdirmək üçün sidən müraciət tələb olunacaqdır. Əgər “saxla” (soxranit) sözü üzərinə gətirib bir dəfə sıxıb buraxsanız resurs işçi srol

9. Resursu istədiyiniz ünvanda yerləşdirmək istəyirsinizsə göstəricini ünvanlar üzərinə gətirin (şəkil 3)

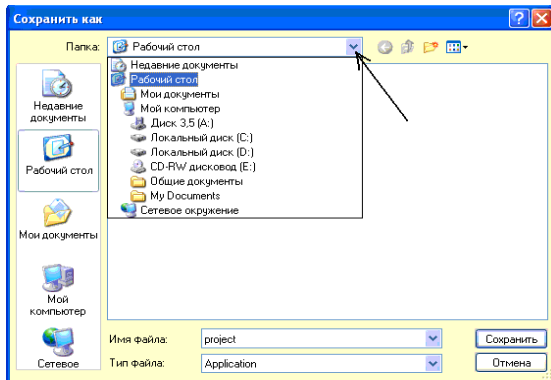
	üzərinə köçürüləcəkdir.	
10. Göstəricisini bir dəfə sıxıb buraxın	11. İstədiyiniz qovluğ seçib resursun yerləşdirilməsi üçün “saxla” (soxranit) sözü üzərinə gətirin	12. Göstəricini bir dəfə sıxıb buraxın
13. Resursu aktiv hala gətirmək üçün göstəricini “icra et”- vipolnit düyməsi üzərinə gətirin	14. Göstəricisini bir dəfə sıxıb buraxın	15. Resurs aktiv hala gəlmişdir. (şəkil 4) Resurs göstərdiyiniz ünvanda aşağıdakı kimi qeydə düşəcəkdir.
16. Göstəricini “başlanğıc Y koordinatı” sözü qarşısındakı pəncərəyə gətirin	17. düyməni bir dəfə sıxıb buraxın(tıklayın)	18. Klavyaturadan şaquli koordinatı daxil edin (məsələn 40)
19. Göstəricini “bucaq” sözü qarşısındakı pəncərəyə gətirin	20. Mausun düyməsini bir dəfə sıxıb buraxın (tıklayın)	21. Atəş sürətinin üfiqlə əmələ gətirdiyi bucağı dərəcə ilə daxil edin (məsələn 45)
22. Göstəricini “Sürət” sözü qarşısındakı pəncərəyə gətirin.	23. Mausun düyməsini bir dəfə sıxıb buraxın (tıklayın)	24. Klavyaturadan cismin başlanğıc sürətini daxil edin (məsələn 30).
25. Göstəricisini “hadisənin sürətini seç” sözləri altında olan sürüşən düymə üzərinə gətirin	26. Mausun düyməsini sıxın və sıxılmış vəziyyətdə saxlayaraq hadisənin sürətini seçin	27. Düyməni buraxın
28. Hərəkəti virtual izləmək üçün göstəricini “başla” düyməsini üzərinə gətirin	29. Düyməni bir dəfə sıxıb buraxın (tıklayın) (şəkil 5)	30. Veni verilənlər daxil etmək üçün 16-29 əməliyyatlarını yenidən təkrar edin



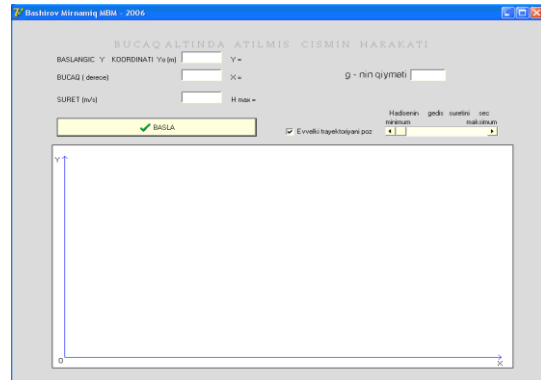
(şəkil 1)



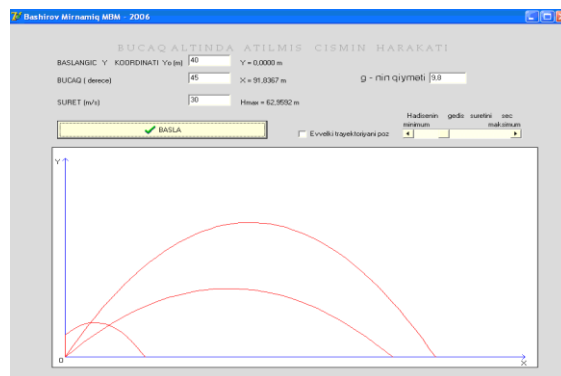
(şəkil 2)



(şəkil 3)



(şəkil 4)



(şəkil 5)

Dərsdə “Üfüqlə bucaq altında atılmış cismin hərəkəti” mövzusunun tədrisi prosesi sxemini aşağıdakı kimi qurmaq məqsəduyğun hesab olunur.

1. Ağırlıq qüvvəsinin təsiri altında şaquli istiqamətdə hərəkət mövzusunun təkrarlayırıq.
2. Üfüqi atılmış cismin hərəkəti tədqiq olunur. Bu zaman “Fizika Sizin üçün” www.phys-for-you.narod.ru internet resursundan istifadə olunur.
3. Nəzəri suallar cavablandırıldıqdan sonra model şagirdlərə təklif olunur.
4. Yuxarıda verilən ardıcılıqla işin icrası təklif edilir.
5. Nəticələrin sinif dəftərinə yazılması diqqətdə saxlanılır.
6. Qrupların nəticələri müqayisə olunur.

www.interferensiya.narod.ru saytı. Saytda işığın dalğa xassələrindən – interferensiya və difraksiya, onun yaranma şərtləri, müxtəlif dalğa uzunluqları üçün iki yarıqdan interferensiya və difraksiyanın alınması mənzərələri JPG formatlı rəsmlərlə verilmiş, interaktivlik təmin olunmuşdur. Yarıqların enini 1,5 mm, 2 mm və 2,5 mm olmaqla dəyişmək imkanı yaradılmış, hər bir hal üçün dalğa uzunluğu 400 nm-dən 750 nm- dək hər dəfə 50 nm dəyişməklə görünən işığın interferensiya və difraksiya mənzərəsini müqayisə etmək mümkündür.

www.interferensiya.narod.ru saytından istifadə etməklə dərslərin aparılması metodikasını veririk:

1. Internet vasitəsi ilə verilmiş www.interferensiya.narod.ru sayta daxil olun	-	2. Açılmış səhifədə mətni oxuyun, yarıqlar arasındakı məsafəni dəyişmək üçün mausun göstəricisini “məsafəni” sözünün üzərinə gətirin	-	3. düyməni bir dəfə sıxıb buraxın(tıklayın)
4. Yarıqlar arasındakı verilmiş məsafə variantlarından birini seçmək üçün göstəricisini rəqəmlərdən biri üzərinə gətirin	-	5. Mausun düyməni bir dəfə sıxıb buraxın(tıklayın)	-	6. Yeni açılmış səhifədə verilmiş məsafə üçün müxtəlif dalğa uzunluqlarının interferensiyasını müşahidə etmək

		mümkündür. Bunun üçün rənglərdən biri üzərində göstəricisini gətirib düyməni sıxın
7. Göstəricisini bir dəfə sıxıb buraxın (tıklayın)	-	8. Dalga uzunluqlarını 400 nm–dən 750 nm–dək hər dəfə 50 nm dəyişməklə hər dəfə dalga uzunluğunu və alınan maksimumların sayını qeyd edin.
	-	9. Mausu göstəricisini digər rəngin üzərinə gətirin
10. Göstəricisini bir dəfə sıxıb buraxın(tıklayın)	-	12. Mausun göstəricisini digər yarıqlar arasındakı məsafəni göstərən rəqəm üzərinə gətirərək təcrübəni təkrar edin
13. Müxtəlif məsafələr üçün maksimumların sayını müqayisə edin	-	14. Maus “ev” şəkli üzərinə gətirməklə ilk səhifəyə qayıdın.

Müasir dövrdə hər bir mütəxəssis peşə hazırlığında kompüter texnologiyalarına yiyələnməli və fəaliyyətinin səmərəli təşkili üçün kompüter proqramlarından istifadə etməyi bacarmalıdır. Artıq şagirdlərə biliklərin verilməsi yox, onların necə qazanılması yollarını göstərmək lazım gəlir. Dərslərdə kompüterdən istifadə ilk növbədə şagirdlərdə tədqiqatçılıq və axtarıcılıq qabiliyyətini inkişaf etdirir. Dərslərin gedişində kompüter modellərindən istifadə edilməsi şagirdlərdə bir neçə sahə üzrə bilik və vərdislərin inkişafını təmin edir: kompüterdən istifadə vərdislərinin inkişaf etdirir, fənnə marağın artmasına səbəb olur, dərslərin daha yaxşı mənimsənilməsinə kömək edir.

Kompüter və internet texnologiyalarından istifadə etməklə fizikanın təlim prosesini fəallaşdırmaq, tədrisin keyfiyyətini yüksəltmək, dərin bilik vermək, qazanılmış biliyi mütəşəkkil yoxlamaq və biliyi tətbiq etmək vərdislərinə nail olmaq mümkündür. Bu məqsədlə müəllim və texniki heyət üçün icbari kompüter və internet kursları, məktəblərdə ayrı – ayrı fənləri əhatə edən elektron bazanı yaratmaq, istənilən səviyyədə veb resursların və müvafiq işçi qrupların yaradılması zəruridir.

Ədəbiyyat

1. М.М.Баширов. “Информационно - коммуникационные технологии в образование: контроль знаний и дистанционное обучение”. XVI Международная конференция "Применение новых технологий в образовании" ("ИТО-Троицк-2005"), г. Троицк <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/4/4-0-3.html>
2. М.М.Баширов. “Некоторые проблемы по внедрению информатизационно - коммуникационных технологий в образовании.” Вопросы Интернет образования 27 выпуск 2005. Федерация Интернет Образования. http://vio.fio.ru/vio_27/cd_site/Articles/art_1_5.htm
3. М.М.Бəşirov. “Fizikadan milli veb resursların yaradılması təcrübəsi”. Azərbaycan əlaqələri və mübadilə proqramı- “Azərbaycanda virtual məktəb” 21-June-2005 PROJECT HARMONY ANNOUNCES "AZERBAIJAN'S VIRTUAL SCHOOLHOUSE" NATIONWIDE CONFERENCE ON JUNE 29-30, 2005 <http://edu.ace-az.org/physics/phys2/> səh 10.

Mirnamiq Beşirov

Lenkeran Devlet Üniversitesi, doçenti

Okullarda fizikin tedrisatında enformasyon iletişim teknolojisinin uygulaması

Netice

Fiziğin öğretilme metodunda eğik atış hareketi yapan cismin hareketinin ve interferensiya olayının öğrenilmesinde yararlanacak kaynaklar hazırlanmış, onların kullanım metodı verilmiştir.

Mirnamiq Bashirov

Lenkeran State University, dosent

At secondary schools in education of physics usage of information communication methods

Summary

The resources and their usage method which will be used in the learning of interference process and motion of matter thrown under horizontal angle in the education of physics have been shown.

İFORMASIYA CƏMIYYƏTİNİN FORMALAŞMASINDA TƏHSİLİN ROLU

Dr. Prof. A.R.Bünyatov

Özet:

Bakılan araştırmada bilgitoplumunun formalaşmasında tahsilin avtomatizasyonunun rolü araştırılmıştır. Burada gösterilir ki, tahsilin avtomatizasyonu bilgi toplumu üyelerinin global bilgi alanında branş okuryazarlığı imkanı saklar. Araştırmada tahsilin avtomatizasyonunun e-tahsil aqtarı karakterize olunmuştur.

Summary

The characteristic features of having information on education determine the role of education in the formation of information society are looked through in this research work.

The considered research work “The automatized management system in the institutes of the higher education (AMSIHE) is separately devoted to determination of the functional characteristics and specific features of the structure parts.

Bəşər sivilizasiyaları tarixi, immanent şəkildə mədəni ideoloji və elmi- texniki, texnoloji tərəqqi yönündə səciyyələndirilməkdədir.

Bu baxımdan müasir dövrün ərəxal tərəqqi tendensiyası İKT –lərin inkişafı ilə xarakterizə olunur. Belə ki, İKT-lərin sürətli inkişafı və ən müxtəlif sferasına dərinədən nüfuz etməsi əslində informasilaşmanın dünyada gedən qloballaşma proseslərinin təkanverici qüvvəsi kimi çıxış etməsini şərtləndirir.

Bu baxımdan dünyada cərəyan edən qloballaşma proseslərinin gedişində, informasiya texnologiyalarının tətbiqi, ictimai həyatın müxtəlif sahələrinə dair səhih, ətraflı bilik və məlumatların əldə edilməsinə, sosial sferanın və istehsalatın reallaşması üçün həyatı əhəmiyyət kəsb edən informasiyaların avtomatlaşdırılmış rejimdə intensiv mübadiləsinə misli görünməmiş dərəcədə təkan vermiş oldu.

Öz növbəsində İKT-in cəmiyyətin müxtəlif sahələrində geniş miqyaslı tətbiqi zəminində həyata keçirilən global informasiya mübadiləsi prosesi, informasiya cəmiyyətinin formalaşmasını şərtləndirmiş oldu.

Bu nöqteyi-nəzərdən informasiya cəmiyyətinin ən ümdə cəhəti cəmiyyətin bütün sahələrində işlək informasiya resurslarını özündə ehtiva edən vahid inteyrativ informasiya mühitinin formalaşmasından ibarətdir.

Belə bir şəraitdə, ictimai həyatın müxtəlif sahələrinin informatlaşması, global informasiya mühitinin müvafiq sferalar üzrə tərkib hissələrinin təşəkkül tapması kimi dəyərləndirir.

Bu nöqteyi-nəzərdən təhsilin informatlaşması, bütövlükdə informasiya cəmiyyətinin formalaşmasında müstəsna əhəmiyyətə malikdir.

Belə ki, təhsilin informatlaşması, bütövlükdə informasiya cəmiyyətinin üzvlərinin qlobal informasiya çalışmaları üçün müvafiq peşə kəvalitikasiyası əldə etməsinə imkan verir.

Son illərdə inkişaf etmiş ölkələrdə təhsilin informatlaşmasının geniş vüsət alması təlim-tədris prosesinin intensivləşdirilməsində təhsilin səmərəliliyinin artırılmasında mühüm rol oynamaqdadır. Öz növbəsində pedaqoji praktikada İKT-nin geniş tətbiqi fundamental didaktik prinsiplər çərçivəsində bir sıra metodoloji və metodik problemlərin meydana çıxmasını şərtləndirmişdir.

Bu başlıca olaraq, təhsil sistemində ənənəvi və elektron təlim texnologiyalarının tənəsübünün düzgun müəyyən olunması ilə bağlıdır.

Müasir elmi-pedaqoji ədəbiyyatda təlim texnologiyaları anlayışı məzmun etibarilə bütövlük, məqsədyönlülük, nəticəlilik, idarə olunanlıq və sair parametrlərdən ibarət bütöv didaktik sistemin mahiyyətini ifadə edir.

Bu baxımdan elektron təlim texnologiyaları, idrakı, psixoloji, metodik və sair komponentlərdən ibarət bütöv didaktik sistem olmaq etibarilə, elektron təlim vasitələrdən istifadə olunmaqla həyata keçirilən təlim-tədris prosesinin məxsusiyyətini şərtləndirir.

Elektron təlim texnologiyalarının (ETT) işlənməsi və realizə olunması problemlərinin müxtəlif aspektləri, xarici ölkə və azərbaycan tədqiqatçıları tərəfindən bu və ya digər dərəcədə təhlil olunmuşdur.

Baxılan problemlərin böyük əksəriyyəti təlim-tədris prosesinin İKT təminatı, kompüter dəstəqli təlimin (KDT) didaktik-pedaqoji, psixoloji, metodik xüsusiyyətləri ilə bağlı meydana çıxan məsələlərdir.

Kompüter təlim texnologiyalarının tətbiqi ilə bağlı digər tədqiqat istiqaməti elektron təlim texnologiyaları mühitinin yaradılmasının metodoloji, texniki-texnoloji parametrlərinin müəyyən edilməsi ilə əlaqədardır.

Məlumdur ki, elektron təlim texnologiyaları mühiti aşağıdakı tərkib hissələrini özündə ehtiva edir:

- Texniki infrastruktur;
- Instrumental program vasitələri;
- Təlimin maddi sahəsi;
- İnstruktiv metodik vasitələr.

Öz növbəsində elektron təlim texnologiyaları mühitinin texniki-texnoloji infrastrukturunun işlənməsi, yaradılması və istismarı məsələlərinin araşdırılması xüsusi önəm daşımaqdadır.

Bu yönümdə tədqiqatlar, başlıca olaraq tədris-təlim prosesinin telekommunikativ sistemlərinin, təhsil müəssisəsinin vahid kompüter şəbəkəsinin yaradılması və istismarı ilə əlaqədardır.

Təhsil müəssisəsinin vahid kompüter şəbəkəsi (TMVKŞ) özü-özlüyündə elmi-pedaqoji fəaliyyətin İKT təminatında həlledici rol oynamaqdadır.

Bu baxımdan Təhsil müəssisəsinin Kompüter şəbəkəsinin didaktik imkanlarının təhlili, elektron təlim texnologiyalarına dair tədqiqatlarda prioritet istiqamət kimi səciyələndirilməkdədir.

Məlumdur ki, təhsil müəssisəsinin didaktik-pedaqoji potensialı başlıca olaraq, kompüter şəbəkəsi vasitəsilə həyata keçirilən təlim-tədris prosesində, biliklərin və informasiyanın intensiv və effektiv mahiyyətə malik interaktiv rejimdə öyrənənlərə çatdırılmasının təmin olunması ilə bağlıdır.

Belə ki, TMVKŞ-i avtomatlaşdırılmış qaydada tədris informasiya resurslarına çıxışın, biliklərin mənimsənilməsində özünə nəzarət imkanlarının realizə olunmasında effektiv vasitə kimi dəyərləndirilir.

TMKVŞ-nin daha bir mühüm didaktik məxsusiyyəti vahid integrativ KS-i çərçivəsində öyrəncilərin elektron seminarlarda kütləvi iştirakının təmin olunmasıdır.

TMKVŞ-nin yuxarıda göstərilən didaktik məxsusiyyətlərinin təhlili əsasında əldə olunan nəticələr, effektiv tədris texnologiyaları mühitinin layihələndirilməsində və realizə olunmasında mühüm əhəmiyyətə malikdir.

Ali təhsil müəssisələrində həyata keçirilən təhsil islahatlarının effektivliyinin və səmərəliliyinin artırılması, təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi, əhəmiyyətli dərəcədə pedaqoji innovasiyaların, müasir İKT- nın, telekommunikasiya sistemlərinin təlim-tədris prosesində inizibati idarəetmədə tətbiqi ilə əlaqədardır.

Qeyd edək ki, özü-özlüyündə təhsil sisteminin informatlaşması, tədris-təlim prosesinin idarə edilməsinin və təhsilin texnologiyası təminatı olmaqla yanaşı, başlıca olaraq didaktik-pedaqoji prosesin tərkib hissəsi kimi çıxış edir.

Ali məktəblərdə təhsilin informatlaşması özü-özlüyündə texnoloji təlim sistemlərinin realizə olunması baxımından seçiyələndirilir.

Belə ki şəbəkə infrastrukturuna bazasında avtomatlaşdırılmış idarəetmə sisteminin qurulması, informasiya təhsil resursları sisteminin yaradılması və istismarı Texnoloji Təlim Mühitinin (TTM) formalaşması kimi qiymətləndirilməlidir.

Özü-özlüyündə Texnoloji Təhsil Mühiti konkret təlim texnologiyalarının, baxılan halda Distant Təhsil Sisteminin (DTS) realizə edilmə mühitidir. Bu baxımdan DTS –nin pedaqoji praktikada tətbiqi kifayət dərəcədə səciyyəvi bir haldır.

Distant təlim şəbəkələrində korporativ informasiya sistemlərinin rolunun araşdırılması məqsədi ilə ilk, öncə DTS-nin qısa didaktik, metodoloji-texnoloji xarakteristikasını verək.

DTS-nin didaktik və pedaqoji xarakteristikasının əsas istiqamətləri və başlıca xüsusiyyətləri aşağıdakı şəkildə müəyyən edilmişdir.

- Əsas xüsusiyyətlər

1. Mobillik
2. Modulluq
3. Texnolojilik

- Təlim metodları

- 1) İnformasiya-reseptor metodu
- 2) Reproduktiv metod

3) Problemlı şərh metodu

4) Evristik metod

5) Elmi-tədqiqi metod

- Didaktiv prinsiplər

1.Nəzəri biliklərin aparıcı rolu

2.Təhsil və tərbiyə funksiyalarının vəhdəti

3.Motivasiyanın stimullaşdırılması

4.Kollektiv və fərdi fəaliyyətin vəhdəti

5.Müərrədliyin və əyaniliyin vəhdəti

6.Öyrənlərin müstəqil idraki fəaliyyəti

7.Sistemlilik

- Təlim vasitələri

1.Elektron dərslik

2.Elektron təlim vasitələri

3.Audio-video tədris vasitələri

4.Kompüter şəbəkələri

Kommunikativ təlim texnologiyaları

1.Elektron poçt

2.Elektron lövhə

3.Audio poçt

4.Kompüter konfransı

5.Videokonfrans

6.Telekonfrans

7.Faksmil əlaqə

8.Mətn prosessoru

9.Cədvəl prosessoru

- Şəbəkə texnologiyaları

1. Kompüter şəbəkələri

2. Birləşmə vasitələri

- Körpü (Bridge)

- Marşrutizator (Router)

- şlyuz (Switch)

3. İnternet şəbəkə

- www (world wide web)

Distant təhsil sisteminin realizə olunduğu Distant Təhsil Muhiti (DTM) müvafiq olaraq aşağıdakı tərkibdə müəyyən edilmişdir.

1. Tədris prosesinin kompüter təminatı metodikaları
2. Tədris informasiya resursları
3. Tədris informasiya resurslarının aktualizasiya texnologiyaları
4. Elektron sənəd dövriyyəsi
5. Texnoloji təhsil mühitinin inzibati idarəetmə metodikaları
6. Tədris metodik materialların işlənməsi üzrə instrumental vasitələr

İnkişaf etmiş ölkələrin aparıcı universitetlərində DTS-nin tətbiqi müxtəlif təyinatlı şəbəkə strukturlarının interqativ sisteminin qurulması və istismarı ilə bağlıdır.

DTS-nin interqativ şəbəkə infrastrukturunun işlək modeli, Korporativ İnformasiya Sistemlərinin (KİS) və Şəbəkə Distant Təhsil Sistemlərinin (ŞDTS) vahdətinin təşkil edən, strukturlaşdırılmış sinkretik bir səciyyə daşıyır.

Baxılan halda, DTS-nin KİS müxtəlif təyinatlı məlumatların DT şəbəkəsində internet vasitəsi ilə ötürülməsini təmin edən universal nəql mühiti kimi çıxış edir.

ƏDƏBİYYAT

- Akkoyunlu, B. (1994), Bilgisayarların müfredattaki yeri və öğretmen Eğitimi. I. Eğitim Bilimleri Kongresi, 28 - 30 Nisan. Balcalı - Adana. Cilt 1. 415 - 420.
- Aşkar, P. (1990), Okullarda Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamaları, (2. baskı, 1998). BİTAV
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall, 391.
- Godwin, J. (1999). *Designing the ACT ESL listening test*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Montreal, Canada.
- Каймин В.А. – Информатика и дистанционное обучение. – Материалы седьмой международной конференции. М., 1999
- Глаголев В.В – Оболочка дистанционного обучения и контроля в среде интернет/интранет. М., 1999
- Əhmədov İ.B. – DT Qloballaşmanın tələbidir. "Azərbaycan müəllimi", iyul, 2005-ci il

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİMDE TEKNOLOJİK MATERYALLER KULLANIMINA İLİŞKİN TUTUMLARI

ATTITUDES OF VISUAL ARTS TEACHER CANDIDATES THROUGH THE USE OF TECHNOLOGY MATERIALS IN EDUCATION

Dr. Oğuz DİLMAÇ

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Resim-iş Eğitimi A.B.D.

Özet

Bu araştırma, resim-iş eğitimi öğrencilerinin teknolojik araç gereçleri öğrenimleri boyunca kullanımına karşı tutum ve sahip oldukları düşünceleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden tek grup öntest-sontest modelinde tasarlanarak 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Resim-iş Eğitimi Anabilim dalına devam eden 2, 3 ve 4. sınıfta eğitim gören 54 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen 19 maddeden oluşan “Teknoloji Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin yanı sıra, öğrencilerin öğretimde teknoloji kullanımı hakkındaki fikirlerinin tespiti için, seçilen 5 öğrenci ile yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının eğitimde teknolojik materyaller kullanma tutum ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına eşli gruplar t testi ile bakılmıştır. Teknoloji tutum ölçeğinin ön test ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$).

Öğretmen adaylarının öğretimde teknolojik araç gereçleri kullanmalarının, tutumlarına olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin teknoloji kullanımı hakkındaki olumlu fikirleri olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Görsel sanatlar eğitimi, teknoloji, teknoloji eğitimi, resim-iş eğitimi.

Abstract

The main aim of the study is to determine the second, third and fourth year students' ideas and attitudes towards the utilization of technological tools. This research was designed according to one group pretest-posttest modeling. The study was conducted with 54 second, third and fourth year students from Atatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty, Fine Art Education Department. The data collection tool was the “Technology Attitude Scale” of 5 factors and 19 items, developed by researchers. Moreover, in order to determine students' ideas on the utilization of technology in education, 5 students were chosen and with semi-structured interview used. Attitudes of visual arts teacher candidates through the use of technology materials in education data which collected “attitude scale” analyzed with paired samples t test. When the pre and post test averages of the “Technology Attitude Scale” were compared, a significant difference was statistically observed favoring the posttest ($p<0,05$).

The results of the study showed that the technology-assisted project studies affected teacher candidates' attitudes towards the utilization of technology in education positively. The data collected through the interviews enabled the determination of the positive ideas of students on the utilization of technology.

Keywords: Visual art education, technology, technology education, art education.

1. GİRİŞ

Bilgisayar ve teknolojinin günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline geldiği çağımızda eğitimde teknoloji kullanımı ve bunun sanat eğitimine yansımaları oldukça önemli bir konudur. Hızla artan bu durum karşısında okullarda verilen eğitimin gelişmesi için eldeki imkanlar çerçevesinde teknolojik alt yapı yatırımlarına ağırlık verilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Günümüzde öğrenciler teknoloji ile daha erken yaşlarda tanıştıkları için, derslerde teknolojiyi kullanabilen öğretmenlerle daha iyi anlaşabilmekte ve bu durum derse karşı olan ilgileri artırmaktadır. Bu durum ayrıca okul içinde öğrenci-öğretmen- yönetici ilişkilerinde yeni boyutlar açılmasını gerekli kılmaktadır. Bodie (1998), günümüz öğrencilerinin çoğunun teknolojiyi kullanmaya istekli olduğunu,

buna karşın birçok eğitimcinin teknolojiye uzak durduğunu ve hatta bazı profesörlerin klavye ve ekran yerine kalem ve kâğıdı tercih ettiklerini belirtmiştir. Oysa ilk önce toplumların ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu yüklenen eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin teknolojiyi kullanabilen, bilgi ve becerilerle donanmış olmaları gerekmektedir.

Sanat eğitimcileri de bilgisayar destekli sanat eğitiminde, bu teknolojiyi doğru bir şekilde kullanabilecek bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca bilmeleri gereken diğer bir husus da bilgisayardan derslerinde en doğru biçimde yararlanabilmesi için, kendi alanına uygun programlardan hangilerinin kullanılacağıdır. Bu da yetmemekte teknolojinin ve yeni öğretim tekniklerinin kullanılarak öğrenme etkinlikleri düzenleme becerilerinin de öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir (Percival ve Ellington, 1988). ABD’de eyaletlerin çok büyük bir kısmında öğretmenlik sertifikası alabilmek için eğitimde teknoloji kullanımı konusunda yeterli kazanılması zorunlu hale getirilmiştir (Slowinski, 2000). Ayrıca ABD Ulusal Sanat Eğitimcileri Kurumunun Okul Sanat Altyapısı için Standartlar Tasarımı adlı yayınında sanat programının içermesi gereken alt yapı standartları içerisinde teknolojiye de büyük ölçüde yer verilmiş olması dikkat çekmektedir. Bu standartlar içinde bilgisayar, iki ve üç boyutlu medya, multi medya için özel alt yapı ihtiyaçları belirtilmiştir (Özsoy, 2003; 202).

Sanat eğitiminde teknolojiyi kullanma ile ilgili iki farklı görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki; “Harvard Üniversitesi Tasarım Fakültesi öğretim üyelerinden Malcolm McCullough bilgisayarların sanatsal tasarımlarda kullanılmasının geleneksel sanat eğitimi alan sanatçılar tarafından kaygıyla karşılandığını ifade ettiği görüştür. McCullough, bu sanatçıların, bilgisayar tasarımcısı öğrencilerin asla resim çizmeyi öğrenemeyecekleri biçiminde bir korkularının olduğu ifade edilir (Drucker’dan aktaran Alakuş, 2005; 127).

Diğer görüşe göre de teknoloji’nin sanat eğitime yeni imkanlar kazandıracağı bununda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştireceğini savunan görüştür. Bu diğerine göre daha yaygın bir görüştür. Şengül (2006) yaptığı araştırmasında, sanat eğitimcilerinin teknolojik destekli sanat eğitiminin yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemeyeceği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Bölükoğlu (2002) bilgisayar teknolojisi bir tasarımın işlevsel hale dönüşmesinde ilginç olasılıklar yaratacağını, daha etkili daha hızlı tasarımlar yapılmasına olanak sağlayacağını belirtmektedir. Ayrıca bilgisayarların el yöntemi ile başarılması zor olan şekil, doku, renk, perspektif, hacim ve animasyonların çeşitliliğine izin vereceğini öne sürmüştür. Bunların yanı sıra yaratma sürecini değiştiren bilgisayarlar kullanıcıya yaratma sürecinde olanaklar vererek yeni oluşumlara hızla ulaşılmasını da sağlayacağını ifade etmiştir. Uçar (2007)’da plastik sanatlar ve bilgi teknolojisinin sanat eğitiminde kullanılmasıyla, birey etrafındaki estetik nesneleri fark ederek, günlük hayattan zevk almasını bilen, sezgisi olan ve kendisini sürekli yenileyen bir yapıya sahip olmasına imkan tanınacağını ifade etmiştir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, çeşitli araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Şengül (2006)’ün teknoloji’nin görsel sanatlarda kullanımı ve sanat eğitime katkısı başlıklı araştırmasında elde ettiği sonuçlara göre, görsel sanatlar öğretmenleri, sanat eğitiminde teknolojik materyallerden faydalanma ihtiyacı duyduklarını, bilgisayar kullanarak görsel tasarımlar yapma ve sanat eğitimi derslerinde internet ortamından faydalanmanın öğrencilerin sanata bakış açılarını genişlettikleri ortaya çıkmıştır.

Kurt (2007)’un Türkiye’de ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin teknoloji’ye uyumları üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler basit teknolojiyi elde edilmesi kolay olduğu için bilgisayara göre daha çok kullandıkları ayrıca bir çok öğretmenin eğitim teknolojisi alanında yeterli eğitime sahip olmadıkları ve bu durumun mesleki gelişimlerini engellediği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra eğitimde teknolojinin kullanılmasının karşısındaki engelleri altı başlık altında toplamıştır. Bu engellerin, sınıfların fiziksel ortam sınırlılıkları, malzeme durumu, donanım ve bakım koşulları, öğretmenlerin ilgi ve eğitim eksikliği, düşük sosyo-ekonomik durum ve kalabalık sınıflar olduğunu ifade etmiştir.

Blease ve Cohen (1990) yaptıkları araştırmada, İngiliz okullarındaki sınıflarda teknoloji materyallerini kullanımının, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine ve Bilgisayar Destekli Öğrenme’deki öğretmen rolleri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bilgisayar kullanımında kendini

çok yeterli görmeyen öğretmenler, yeni teknolojiyi kullanmada isteksiz davrandıkları ve bazı öğrencilerin bu konuda kendilerinden daha bilgili olmasının öğretmenlerde “güvensizlik” yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2003)’ın Bilgisayar Destekli Eğitime Tabi Tutulan Ortaöğretim Öğrencileriyle Bu Süreçte Eğitici Olarak Rol Alan Öğretmenlerin BDE’ye İlişkin Görüşleri, başlıklı araştırmasında elde edilen sonuca göre bilgisayarın öğretme-öğrenme sürecinde kullanımı yoluyla anında dönüt-düzeltilme ya da pekiştirme sunma gibi öğretim ilkelerini başarıyla uygulamanın mümkün olduğu görülmüştür. Ayrıca Bilgisayar öğrenciye arkadaş baskısı eleştirisi olmadan, kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak sayıda tekrar ve alıştırmaya fırsatı vermektedir. Yazılımlar öğretim ilkelerine uygun hazırlanmasalar da belki bazı renk, ses ve animasyonlardan dolayı zevkli öğrenme ortamları yaratabilmekte ve bu nedenle öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. BDE’de öğretmenler yeterli yetiştirildiğinde öğrencilere de yeterli yardımcı sağlayabilmektedir.

1.1. Amaç

Resim-iş eğitimi programına devam eden 2, 3, 4. sınıf öğrencilerinin öğretimde teknolojik araç ve gereç kullanımına karşı tutumlarının ve sahip oldukları fikirlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Öğrencilerin öğretimde teknoloji kullanımına ilişkin uygulamalar öncesi tutumları ile uygulamalar sonrası tutumları arasında istatistiksel olarak bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin öğretimde teknoloji kullanımına ilişkin düşünceleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Örneklem

Araştırma, 2009-2010 güz döneminde, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Resim-iş Eğitimi Anabilim dalı 2, 3, 4. sınıfta öğrenim gören 93 öğrenci ile yürütülmüştür.

2.2. Araştırma Modeli

Araştırma deneysel araştırma modellerinden öntest-sontest tek deney gruplu desene göre tasarlanmıştır. Deneysel modeller, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. (Karasar, 1991, s; 87).

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ilk olarak, öğrencilerin öğretimde teknolojik araçların kullanımına karşı tutumlarının incelendiği “Teknoloji Tutum Ölçeği” deneysel işlemde önce öntest olarak uygulanmıştır. Öğrencilerden teknoloji destekli proje çalışmaları yapmaları istenmiştir. Bu amaçla çalışma grupları oluşturulmuştur. Proje hedef soruları öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Bu hedef soruları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Proje Hedef Soruları

Günlük hayatımızda sanatın ve sanat eğitiminin toplum için önemi nedir?
Renklerin insan üzerindeki etkileri nelerdir?
Disiplin temelli sanat eğitimi nedir?
Çocuk resminin sanatsal gelişim basamakları nelerdir?
Müze eğitimi nedir?
Yaratıcılık nedir?
Eğitimde görsel sanatların yeri nedir?

Ölçek öğretmen adaylarından alınan görüşler ve yapılan literatür araştırmaları (Yavuz ve Coşkun, 2008; Şengül, 2006; Tekinaraslan, 2008; Yavuz, 2005; Aşkar ve Umay, 2001; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Işıksal ve Aşkar, 2003) sonucunda toplam 22 maddelik bir anket hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alınarak ankette yer alması uygun olanlar seçilmiştir. Başlangıçta toplam 22

maddeden oluşan ankette, amaca hizmet etmeyen, birbirine benzer olan maddeler çıkarılarak 19 madde seçilmiş ve ankete son şekli verilmiştir.

Ölçek 19 maddeden oluşmuştur. Ölçekte 12 tane olumlu, 7 tane de olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçme aracının güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha yöntemi ile hesaplanmış ve testin güvenirlik katsayısı 0,78 olarak bulunmuştur. 19 maddenin madde ayırt ediciliği ve madde güçlüğü için hesaplanan toplam korelasyonları 0,22-0,71 arasında değişmektedir.

Teknoloji Tutum Ölçeğinde yer alan her madde “kesinlikle katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2) ve “kesinlikle katılmıyorum” (1) şeklinde ifade edilen beşli likert derecelendirme ile değerlendirilmiştir. Buna göre, elde edilen veriler olumlu maddelerin seçeneklerine sırasıyla 5’den 1’e kadar bir değer verilerek, olumsuz maddelerin seçeneklerine ise sırasıyla 1’den 5’e kadar bir değer verilerek kodlanmıştır.

Projelerini tepegöz ve projeksiyon gibi teknolojik materyalle kullanarak sunan öğrenciler proje hazırlama aşamasında araştırmaların büyük çoğunluğunu internet üzerinden yapmışlardır. Bütün proje çalışmaları ve sunumları tamamlandıktan sonra teknoloji tutum ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır.

İkinci olarak ise; görüşme protokolüne bağlı kalınarak 5 öğrenci ile sadece katılımcının bulunduğu sınıf ortamında 50 dakikalık bir sürede gerçekleştirilen görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra görüşmenin ne amaçla yapıldığı açıklanmıştır. Görüşme sırasında öğrencilerden alınan yanıtlar, kendilerinden önceden izin almak koşuluyla kaydedilmiş ve dökümü hazırlanarak analiz edilmiştir. Görüşme öncesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular aşağıda verilmiştir.

“Teknoloji denilince aklına ne geliyor?”

“Görsel Sanatlar Eğitiminde teknoloji’nin kullanımının yaratıcılığın gelişimine etkisi olduğunu düşünüyor musun?”

“Eğitim sürecinde kullanılmasını istediğin teknolojik araç gereçler nelerdir?”

“Derslerde kullanılan teknolojik materyallerin üzerindeki etkilerini nasıl ifade edersin?”

“Görsel sanatlar eğitiminde teknolojik materyallerin atölye ve sınıfta kullanılması gerekli midir?”

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde görsel sanatlar öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşüncelerini tespit edebilmek için uygulanan ölçeğe verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Elde edilen öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t testi ile analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Teknoloji Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ölçek	n	X	s	Sd	t	p
Ön test	54	59,45	2,67	53	-4.976	.000*
Son test	54	89,71	4,01			

*P< 0.05 Anlamlı

Tablo 2'deki görsel sanatlar öğretmenlerinin teknoloji tutum ölçeğinin öntest puanlarının ortalamaları 59.45 iken; sontest puanlarının ortalamaları 89.71'e yükselmiştir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$t(53)=-4.976, p=.000$]. Akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farklılık sontest puanları lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Bu fark teknoloji destekli proje uygulamaları sonunda, öğretmen adaylarının teknolojiye karşı olan tutumlarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının teknoloji tutum ölçeğine verdikleri yanıtların yüzdeleri de incelendiğinde, öğretmen adaylarının %58' inin derslerde teknolojik materyallerin kullanılmasını öğrencilerin dikkatini çekmede yararlı olduğunu, %63' ünün görsel sanatlar dersinde bilgisayar kullanmanın öğrenci motivasyonunu artıracaklarını düşündüğünü ifade etmişlerdir. Çardak ve diğerlerinin (2008), fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi, başlıklı araştırmasında teknolojinin öğrencilerin motivasyonu üzerinde büyük bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmada elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının % 65' inin görsel sanatlar dersinde TV, DVD, VCD ve CD gibi çeşitli teknolojik materyallerin kullanmasını gerekli gördükleri, % 58' inin derslerde teknolojik araçlarla öğrencilere sunum yaptırmanın onların teknolojiyi kullanma becerilerini artıracaklarını düşündüğü, % 55' inin görsel sanatlar dersinde internet kullanımını gerekli olduğunu düşündüğünü belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının % 59' unun görsel sanatlar derslerinde kullanılması için seçilen teknolojik araçların öğrencinin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Materyal seçiminde, özellikle seçilen materyalin öğrencinin gelişim düzeyine ve hazırbulunuşluğuna uygun olması oldukça önemlidir. Materyallerin anlamlı bir şekilde kullanılması için, seçilen materyallerin öğrencinin yeteneği, başarı düzeyi ve ilgilerine ilişkin bilgilerine dayandırılması gerekir (Hollingsworth ve Hoover 1999:21).

Ayrıca öğretmen adaylarının % 52'sinin derslerde teknolojinin kullanılmasının yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemeyeceğini ve % 57' sinin derslerde teknolojik materyallerin kullanımının zamanın etkin kullanılmasını sağlayacağını, % 48' nin derslerde teknolojik materyaller kullanımının öğretimin daha kalıcı hale gelmesine yardım edeceğine inandıklarını, %51'inin teknoloji kullanımının derslerle ilgili araştırma ve proje çalışmalarında yararlı olduğunu ifadesine de katıldıkları ve olumlu fikirlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu veriler Oral (2004)'ın öğretmen adaylarının internet kullanma durumları başlıklı araştırmasında elde ettiği resim-iş öğretmenlerinin interneti araştırma ve ödev yapmada kullandıkları sonucu ile paralellik göstermektedir.

Fakat öğrencilerin % 43'ünün bilgisayar destekli tasarımların sanatsal becerileri artıracaklarını düşüncesine katılmadıkları ve bu konuda olumsuz fikirlere sahip oldukları saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin uygulama derslerinde geleneksel akademik sanat eğitimi almalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca yeterli teknolojik araç gerecin bulunmadığı atölyelerde verilen eğitimde bu konu ile öğretmen adaylarının olumsuz görüş belirtmelerini sağlamış olabilir.

Teknoloji tutum ölçeğinden elde edilen bulguların daha da kesinleştirilmesi için görüşme yapılırken, öğretmen adayları bir arada görüşmeye alınmıştır. Benzer grup görüşmeleri başka araştırmacılar tarafından da kullanılmıştır (Yavuz ve Coşkun, 2008; Özen ve Gürel, 2003). Öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3 Ö4 Ö5 ve Ö6 şeklinde, görüşmeci ise G şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen adaylarının düşünceleri ve yorumları değişikliğe uğratılmadan yansıtılmıştır.

G. Teknoloji denilince aklına ne geliyor?

Ö1. *Çağa uyum sağlama aklıma geliyor.*

Ö2. *Hayata kolaylık getirme ve yeniliktir.*

Ö3. *Zamandan tasarruftur. Zamanı verimli kullanarak ilerlemektir.*

Ö4. *Yeni ufuklar açarak ihtiyaçlarımızı karşılayan bir kavramdır.*

Ö5. Sürekli değişim, çağı yakalama ve daha fazla bilginin daha kısa zamanda aktarılmasını sağladığı için hayati bir ihtiyaçtır.

G. Görsel Sanatlar Eğitiminde teknoloji'nin kullanımının yaratıcılığın gelişimine etkisi olduğunu düşünüyor musun?

Ö1. Teknoloji daha önce gidemediğimiz göremediğimiz galeri, müze ve sergileri görme imkânı verir. Bu durum görsel beslenmemizi artırdığı için yaratıcılığımızı geliştireceğini düşünüyorum.

Ö2. Olumlu yönde etkisi olduğunu düşünüyorum. Ayrıca yaratıcılığın etkisini artırmak için derslerde teknolojik araçlarla uygulama yaptırılması gerektiğine inanıyorum.

Ö3. Olumlu yönde etkilemeyeceğini düşünüyorum. İnternet ortamında hazır olan görsel materyaller düşünsel boyutu azaltarak kopya çalışmaları artırabileceği için yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyebilir.

Ö4. Erişilebilir sınırsız bir kaynak sağladığı için yaratıcılığı olumlu yönde etkisi olduğunu düşünüyorum.

Ö5. Teknolojinin sunduğu imkanlar sayesinde örnek çalışmalara kitaplardan daha kolay, ucuz ve hızlı bir şekilde ulaşma imkanı sağlanmaktadır. Bu nedenle yaratıcılığı geliştirdiğine inanıyorum.

G. Eğitim sürecinde kullanılmasını istegin teknolojik araç gereçler nelerdir?

Ö1. Akıllı tahta.

Ö2. Projeksiyon cihazının atölyelerde de yaygın bir şekilde kullanılmasını istiyorum.

Ö3. Özellikle sanat tarihi derslerinde mimari sanat eserlerini görsel olarak üç boyutlu gösteren araçların (lazer görüntüleme) kullanılmasının yararlı olacağını düşünüyorum.

Ö4. Bilgisayar, Tv ve dvd gibi araçların kullanılmasını istiyorum.

Ö5. Eğitim sürecinde özellikle sınavlarda ve değerlendirme sürecinde video kamera kullanılmasının değerlendirmenin daha sağlıklı olması için kullanılması gerektiğini düşünüyorum.

G. Derslerde kullanılan teknolojik materyallerin üzerindeki etkilerini nasıl ifade edersin?

Ö1. Öğretimin daha kalıcı olmasını sağladığına inanıyorum.

Ö2. Derslerde konuları daha iyi öğrenmemi sağlıyor.

Ö3. Dersler daha dikkat çekici hale gelmektedir.

Ö4. Hem görsel hem de işitsel duymalarıma hitap ettiği için öğrenmemi pekiştiriyor.

Ö5. Derse karşı motivasyonumu artırdığına inanıyorum.

G. Görsel sanatlar eğitiminde teknolojik materyallerin atölye ve sınıfta kullanılması gerekli midir?

Ö1. Toplum, okul, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iş birliğini artıracığı için gerekli olduğunu düşünüyorum

Ö2. Öğrenme ortamlarında teknolojik materyallerin kullanılmasının eğitim kalitesini artıracığı için gerekli olduğuna inanıyorum.

Ö3. Bilgiye ulaşma, problem çözme, bilginin işlenebilmesi ve sunulması gibi becerileri geliştirmesi açısından gerekli görüyorum.

Ö4. Dersleri pasif bir öğrenme ortamından aktif bir öğrenme ortamına çevirdiği için gereklidir.

Ö5.Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde ilerde öğretmen olacağımızı düşünürsek teknoloji den geri kalmamak için derslerde kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca teknolojik araçlar derslerde öğrenciye kullandırılmalıdır. Bu öğrencide belli bir düzeyde teknoloji kullanabilme alt yapısı oluşturacaktır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Görsel sanatlar derslerinde teknolojinin kullanımı sanatsal kavramları anlama, algılama ve eğitime olan ilgilerinin artmasını sağlayacağından toplumların ihtiyaç duyduğu yaratıcı, eleştiren ve sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesine neden olacaktır. Bugün eğitim kurumlarımızdaki eğitim teknolojisi araçlarının varlığının amaçlanan düzeyde olmadığı bilinmektedir. Burada karşımıza çıkan tek sorun sadece donanım ve yazılım yetersizliği olarak görülmesi değildir. Öğretmenlerin bu ürünler ve bu ürünleri eğitimde kullanma konusunda yeterince bilgileri ve deneyimlerinin olmaması da karşılaşılan diğer önemli bir sorundur. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında teknolojiye karşı olan tutumlarının incelenmesi ve çözüm yollarının önerilmesi, bu sorunun çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda “Teknoloji Tutum Ölçeği”ne verilen cevaplarda son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(53)=-4.976$, $p=.000$]. Bu sonuca dayanarak görsel sanatlar öğretmeni adaylarının teknolojiye karşı olan tutumlarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Eğitim ortamına ne kadar görsel, işitsel ve dokunsal uyaranlar sokulursa, öğrenme o kadar kalıcı olacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının olumlu yönde görüş bildirmeleri sevindirici bir durumdur. Elde edilen sonuçlar bazı araştırmacıların daha önce diğer alanlarda yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri bulgularla benzerlik göstermektedir (Gömleksiz, 2004; Halderman, 1992; Popryzcki & Vidakovic, 1994).

“Teknoloji Tutum Ölçeği” ile elde edilen verilerin yanı sıra öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda da öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımı hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adayları teknoloji kavramı ile ilgili olarak hayata kolaylık getiren bir yenilik olduğu ve yeni ufuklar açarak ihtiyaçlarımızı karşıladığını düşünmektedirler. Ayrıca görsel beslenmeyi artırdığı için ve erişilebilir sınırsız bir kaynak sağladığı için yaratıcılığı olumlu yönde etkisi olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanı sıra öğretimin daha kalıcı olmasını, konuları daha iyi öğrenmelerini, derslerin daha dikkat çekici hale gelmesini ve derse karşı motivasyonlarını artırdığına inanmaktadırlar. Öğretmen adayları bunlara ek olarak öğrenme ortamlarında teknolojik materyallerin kullanılmasının eğitim kalitesini artıracaklarını, bilgiye ulaşma, problem çözme, bilginin işlenebilmesi ve sunulması gibi becerileri geliştirmesi sağlayacağını ve dersleri pasif bir öğrenme ortamından aktif bir öğrenme ortamına çevireceğinden gerekli görmektedirler. Öğretmen adayları öğrencilikleri süresince teknolojik materyal kullanmalarının ilerideki meslek hayatlarında yardımcı olacağını da düşünmektedirler.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Teknolojik materyallerin derslerde kullanılıp kullanılmamasının yanı sıra, nasıl kullanılması gerektiği, nerelerden ve nasıl temin edileceği, öğrenciler üzerinde etkilerinin denetiminin nasıl yapılacağı ve ölçüt kriterlerinin nasıl olacağı da araştırılmalıdır.
- Sanat eğitimi ile bireye davranış kazandırmada yardımcı olabilecek teknolojik desteklerden verim elde edilebilmesi için, sanat eğitimcilerinin iyi bir alana bilgisinin yanı sıra, teknolojiyi kullanabilme deneyimi, yeterli teknolojik imkanlar ve sanat eğitimi alanına yönelik sanat eğitimi teknolojisi müfredat programları gerekmektedir.
- Eğitimin tüm kademelerinde, bütün eğitimcilerin, öğrencilerin, idari ve yönetim kadrosunun kullanmaları için teknik alt yapılar oluşturularak bu imkanlardan herkesin yararlanabilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmenler derslerini, öğrencilerin motivasyonları artıracak şekilde ve pedagojik ihtiyaçlarını göz önüne alarak hazırlanan teknoloji sınıflarında işlemelidir.

- Bu araştırma yapıldığı çalışma grubu ile sınırlı olduğu için, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile de yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Alakuş, A.O. (2005). *İnternet ve sanat eğitimi bağlamında görsel sanatlar ve dijital boyut*. (Ed. Ahmet Tarcan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileriyle bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin bde'ye ilişkin görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* October. volume 2, Issue 4 Article 10.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Blease, D. ve Cohen, L. (1990). *Coping with computers*. Londra: Paul Chapman.
- Bodie, J. (1998). Teaching technology technique. *Black Issues in Higher Education*, 15(13), 48-49.
- Bölüköğlu, H.İ. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim-iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 22, Sayı 3, 247-259.
- Çardak, O, Dikmenli, M, & Altunsoy, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi*. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/171.doc>. (Erişim tarihi: 02.04.2010).
- Gömlüksiz, M. N. (2004). *Use of education technology in english classes*. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2).
- Halderman, C. F. (1992). Design and evaluation of staff development program for technology in schools. *Dissertation Abstracts International*, 53(12A), 4186.
- Hollingsworth P.M, Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri*; (Çev. Prof.Dr. Tanju Gürkan, Erten Gökçe, Duygu S. Güler). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, No: 214.
- Işıksal, M., Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 109-118.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilke ve teknikler*: Ankara: Nobel Yayıncılık .
- Kurt, S. (2007). *Elementary school teachers' adoption of technology in turkey: an evaluation*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Oral, B. (2004). *Öğretmen adaylarının internet kullanma durumları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Özen, S. U. & Gürel, Z. (2003). Üniversite öğrencilerinin akım ve elektromagnetik dalga oluşumu ile ilgili kavram yanlışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 185-194.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi. resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.
- Paprzycki, M., Vidakovic, D. (1994). Prospective teachers' attitudes toward computers. In J. Willis, B. Robin and D. A. Willis (Eds.), *Technology and teacher Education Annual 1994* (pp. 74-76). Charlottesville, VA: AACE.
- Percival, F. & Ellington, H. (1988). *A handbook of educational technology*. London: Kogan Page.
- Slowinski, J. (2000). *Becoming a technologically savvy administrator*. ERIC Digest 135. January. [Çevrim –içi: <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest135.html>] (Erişim tarihi: 9.04.2010).
- Şengül, E. (2006). *Teknolojinin görsel sanatlarda kullanımı ve sanat eğitimine katkısı*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Tekinarslan, E. (2008). *Eğitimciler için temel teknoloji yeterlikleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Güz-2008, C.7, S.26, 186-205. [Çevrim-içi: <http://www.esosder.org/dergi/26186-205.pdf>], (Erişim tarihi: 14.03.2010).

- Uçar, A. (2007). Türkiye ve İtalya'da yüksek öğretimde plastik sanatlar ve bilgi teknolojisinin sanat eğitimine katkısı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yavuz, S. (2005). Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4, 1, 17-25.[Çevrim-ici: <http://www.tojet.net/articles/412.doc>] (Erişim tarihi: 10.04.2010).
- Yavuz, S., Coşkun, E. A.(2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34: 276-286.

EK-1: Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği.

Teknoloji Tutum Ölçeği	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Derslerde teknolojik materyallerin kullanılmasını öğrencilerin dikkatini çekmede bir yararı olmadığını düşünüyorum.					
2.Elektronik posta eğitim amaçlı kullanılabilir.					
3.Görsel sanatlar dersinde bilgisayar kullanmanın öğrenci motivasyonunu artıracığını düşünüyorum.					
4.Görsel sanatlar dersinde Tepegöz, Slayt, Projeksiyon gibi cihazların kullanımına fazla ihtiyaç olmadığını düşünüyorum.					
5.Görsel sanatlar dersinde TV, DVD, VCD ve CD gibi çeşitli teknolojik materyallerin kullanması gereklidir.					
6.Görsel sanatlar dersinde internet kullanımını gerekli olduğunu düşünüyorum.					
7.Görsel sanatlar derslerinin teknolojiden faydalanarak işleminin konuların daha iyi anlaşılmasında yararlı olacağını düşünmüyorum.					
8.Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede yeni teknolojilerin kullanımı arttırılmalıdır.					
9.Derslerde öğrencilere yeni teknolojilerin kullanımı hakkında ön bilgiler verilmelidir.					
10.Derslerde teknolojik araçlarla öğrencilere sunum yaptırmanın onların teknolojiyi kullanma becerilerini artıracığını düşünmüyorum.					
11.Görsel sanatlar derslerinde kullanılması için seçilen teknolojik araçların öğrencinin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
12. Bilgisayar destekli tasarımların sanatsal becerileri artıracığını düşünmüyorum.					
13. Derslerde teknolojik materyaller kullanımının öğretimin daha kalıcı hale gelmesine yardım edeceğine inanıyorum.					
14. Derslerde teknolojik materyallerin kullanımının zamanın etkin kullanılmasını sağlayacağını düşünmüyorum.					
15. Teknoloji kullanımının derslerle ilgili araştırma ve proje çalışmalarında yararlı olduğunu düşünüyorum.					
16. Derslerde teknolojinin kullanılmasının yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum.					
17. Teknolojik materyal destekli sanat eğitimi almanın kişisel gelişime katkıda bulunacağını düşünüyorum.					
18. Etkili ve verimli bir sınıf ortamının oluşturulması için, derslerde teknolojinin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.					
19.Sanat ve teknolojinin birleşmesinden doğan alternatif sanat disiplinlerinin müfredat programında yer alması gerektiğini düşünüyorum.					

EĞİTİM BİLİMLERİ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMI ÖNERİSİ ¹

“EBT”

Prof. Dr. F. Dilek Gözütok, Doç. Dr. Nurettin Şimşek

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

ÖZ

Bu bildiride, öğretmenlerin eğitim sistemleri, eğitim programları, okul ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterliliklerini uzaktan eğitim yolu ile ve uzmanlık düzeyinde geliştirmek amacıyla hazırlanmış bir yüksek lisans programı önerisi tanıtılmaktadır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Eğitim Bilimleri Tezsiz Yüksek Lisans Uzaktan Eğitim Programı adı ile bir program açılmasını öngören önerinin, Türkiye’de uzaktan eğitim programı uygulama yetkinliğine sahip herhangi bir üniversitede de gerçekleştirilebilmesi mümkündür. Türkiye genelinde, ulusal ölçekte uygulanması tasarlanan bu program çerçevesinde halen öğretmenlik mesleğini yapmakta olanlar ile öğretmenlik ile ilgili bir lisans programından mezun olanlara, mezun oldukları alanın eğitimine katkı sağlayacak nitelikte bilim uzmanlığı eğitimi verilmesi; programın gereklerini yerine getirerek mezun olanlara Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından tezsiz yüksek lisans derecesi verilmesi öngörülmektedir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Uzaktan Eğitim Merkezi (ANKUZEM) işbirliği ve Türkiye’deki diğer eğitim fakültelerinin katılımı ile yürütülecek Programa ilk yıl bütün alanlardan toplam 500 öğrenci alınacaktır.

GEREKÇE

Ulusal ve uluslararası sürdürülebilir kalkınma yaratmanın ve dünya ülkeleri ile rekabet gücü oluşturma yolu, erken yaşlarda başlayan nitelikli eğitim vererek nitelikli insan gücü yetiştirmekten geçer. Bireye çağdaş insan yeterlilikleri kazandırma, uluslararası standartlara uygun eğitim programları, eğitim ortamları ve öğretmen yeterlilikleri sayesinde başarılabilir. Bunların sağlanmaması durumunda bireyin eğitim olanaklarından yararlanamaması ya da nitelikli eğitim alamaması, ekonomik olduğu kadar bireysel, toplumsal, kültürel ve politik açılarından önemli sorunlara neden olur. Bu durum da ülkenin geleceği açısından bir tehdit unsuru oluşturur.

Vatandaşların en temel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, Türkiye’de ilköğretim zorunlu ve ücretsiz kaydıyla anayasa ile güvence altına alınmıştır. Cumhuriyet döneminin başlangıcından beri 1924, 1961 ve 1982 anayasalarında “İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.” ifadesiyle yer almıştır. 1973’de çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ilköğretimin süresi sekiz yıl, 7-14 yaşları arasında ve “zorunlu” olarak belirtilmiş, ancak alt yapı koşullarının düzenlenmesine kadar, zorunlu eğitim beş yıl olarak sürdürülmüştür. 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı yasanın kabulüne kadar koşulların yeterli olmaması gerekçe gösterilerek sekiz yıllık zorunlu temel eğitimin uygulamaya konması gerçekleştirilememiştir. 4306 sayılı yasa ile,

¹ Bu çalışma, 2007-2008 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ne önerilmiş, Ocak 2010’da güncellenmiştir.

önceleri ilkokul ve ortaokul olarak adlandırılan iki kademeli okul birleştirilmiş, sekiz yıla çıkarılmış ve ilköğretim adını almıştır. Yani 1739 sayılı yasa, üzerinden 25 yıl geçtikten sonra 1998’de uygulanabilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak Anayasa ile zorunlu ve parasız hale getirilmiş olmakla birlikte ilköğretimde çağ nüfusunun tamamına halen eğitim olanağı sağlanamamıştır. “Çağ nüfusu net okullaşma oranları 2005-2006 öğretim yılında %89.8’dir. Bu oran, erkeklerde %92.3, kızlarda %87.2’dir (Kavak, Ergen ve Gökçe, 2007, s.80). (Bu sayılara bazı yerleşim yerlerinde oturup nüfusa kaydettirilmeyen kız çocukları dahil değildir.) Zorunlu eğitim çağ nüfusunun %10’undan fazlasının yani yaklaşık 1.242.000 çocuğun okul dışında kaldığı söylenebilir.

Türk Eğitim Sisteminin işleyişinde uygulayıcıların planlama eksikliği, köyden kente göçün engellenememesi, hızlı nüfus artışı, politikanın etkisi ile ani program değişiklikleri ve daha bir dizi sosyal neden eğitimde niteliğin sağlanmasının önünde engeller oluşturmıştır. Büyük şehirlerde bir zamanlar üçlü/dörtlü öğretim yapılması, halen ikili öğretimin “normal” gibi kabul edilmesi, kırsal kesimde “birleştirilmiş sınıflar” uygulaması, eğitimde niteliği yakalamanın önündeki ciddi engellerdir. Öğretmen maaşlarının düşük olması, emekliliği hak etmiş öğretmene çalışıyor olmanın parasal bir katkı sağlamaması ve okul yönetimi görevinin politik yatkinliklere göre verilmesi çok sayıda deneyimli öğretmenin emekli olmasına neden olmuştur. 1990’lı yılların sonunda Eğitim Yüksek Okullarının dört yıla çıkarılarak Eğitim Fakültesine dönüştürülmesi ile mezun verememesi sonucunda ortaya çıkan olağan dışı öğretmen gereksinimi durumunda, çocukları “öğretmensiz bırakmama” adına MEB, öğretmen eğitimi almamış kişileri öğretmen olarak atamayı çözüm gibi görmüştür. Bugün Türk Eğitim Sistemi içinde, öğretmenlik eğitimi almamış çok sayıda kişi öğretmen olarak çalışmaktadır. Sistemde “jet öğretmen”, “vekil öğretmen”, “yedek subay öğretmen”, “sözleşmeli öğretmen” ve “yedek öğretmen” gibi sıfatlarla girmiş kişiler ya da ziraat mühendisleri, veterinerler, işletmeciler, iktisatçılar, su ürünleri mezunları, çevre mühendisleri, arkeologlar, antropologlar, Arap Dili mezunları, sosyologlar, düzenli bir hizmet içi eğitim programı da almadan “öğretmen” ve “eğitim yöneticisi” olarak görev yapmaktadır. Planlama eksikliği ve önceden planlanmamış program değişiklikleri nedeni ile bir alanda yetişen öğretmen, başka bir alanda istihdam edilmiştir. Fransızca öğretmenliği, biyoloji öğretmenliği, kimya öğretmenliği gibi alanlarda yetişenler sınıf öğretmeni olarak istihdam edilmiş, onlardan öğrencilere Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler gibi, branşlarının dışındaki konularda da eğitim vermeleri istenmiştir (Gözütok, 2007).

Sınıf öğretmeni olarak istihdam edilen öğretmenlerle ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Gözütok ve diğ., 2005). öğretmenlerin yalnızca %8’inin Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği programından, %2.5’inin ilköğretmen okulu, %13’ünün Eğitim ön lisans ve A.Ö.F lisans tamamlama programından, fakat %30’dan fazlasının Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programlarından mezun olduğu belirlenmiştir.

Türk Eğitim Sistemi 1800'lü yıllardan başlayarak Cumhuriyet Dönemi'nde zaman zaman hızlı atılımlarla öğretmen yetiştirme ve öğretim programları konularında önemli çağdaş uygulamalar da yapmıştır. Yatılı ilköğretmen okulları, köy ilköğretmen okulları, Yüksek Öğretmen Okulu Modeli, Köy Enstitüleri, Öğretmen eğitiminin üniversitelerde yapılmaya başlanması, en az lisans düzeyine çıkarılması ve 1998 öğretmen eğitimi programları öğretmen eğitiminde atılan önemli adımlar olarak sıralanabilir. İlköğretim ile ilgili olarak çıkarılan 222 sayılı yasa, 1948- 1968- 1998 programları, bu programların hazırlanmasında izlenen bilimsel yaklaşımlar, hazırlanan programların deneme uygulamalarının yapıldığı Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) uygulamaları, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini düzenlemek üzere kurulmuş "Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu", açık öğretim yoluyla ilkokul öğretmenlerine verilen ön lisans ve lisans tamamlama programları, öğretim programlarında başarı sağlamada önemli çalışmalardır. Bütün bu olumlu adımlarla öğretmen eğitiminde nitelik kaydetme gerçekleştirilirken bir geri adım olarak YÖK 27 Ağustos 2009 tarihli toplantısında Fen-Edebiyat Fakültelerinde okuyan öğrencilere, lisans eğitimleri sırasında pedagojik formasyon alma hakkı vererek bilim uzmanlığına yükselmiş eğitim düzeyini sertifika düzeyine indirmiştir.

Gelişmiş toplumlarda hızla, Türkiye'de biraz daha yavaş yaşanan, bilimde, teknolojiye, bilginin yeniden yapılandırılmasında ve bilginin insana ulaşmasındaki değişimler bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de yeni öğretim programlarının hazırlanması gereğini ortaya çıkarmıştır.

Yirminci yüzyılın sonlarından başlayarak bilgi teknolojilerinin hızla yaygınlaşması ile bütün dünyada bilgi toplumu kavramı kabul görmeye başlamıştır. Bilginin taşınmasında ve yaygınlaşmasında yaşanan baş döndürücü hız, toplumun da yenileşmesini, yenileşmenin yaygınlaştırılmasını gerektirmiştir. Bilginin bu kadar hızlı çoğalması eğitim yolu ile yetiştirilecek insanın niteliklerinin de değiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Artık bilgili insan yerine bilgiye ulaşabilen, bilgiyi yaygınlaştırabilen ve yeniden üretebilen insanı yetiştirme çağı gelmiştir. Avusturalya, İngiltere, İrlanda, ABD, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İsrail, Avusturya, Kanada, Singapur gibi daha birçok ülkenin eğitimde yeniden yapılanma çerçevesinde öğretim programları değişikliği çalışmaları yaptıkları görülmektedir (Aşkar, 2007). Yaşam boyu öğrenme, okuryazarlık kavramının yeniden tanımlanması (bilgi okur-yazarlığı, demokrasi okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı vb.) başarısızlığın önlenmesi, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi, eğitimin içeriğinin sorgulanması, esneklik, akışkanlık, bütünlük ya da bileşik program kavramları temel alınarak, ulusal ve uluslararası ölçütlerde öğretim programları çalışmaları yapılmıştır.

Uluslararası çalışmalar çerçevesinde Türkiye'de de 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan 1-5 sınıf (Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleri)

İlköğretim programı 2005-2006 öğretim yılında ülkenin tamamında uygulamaya konulmuştur. 2006 ve 2007 yıllarında Bilgisayar, Görsel Sanatlar, İngilizce, Trafik ve İlk Yardım, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programları uygulamaya konulmuştur. İlköğretim ikinci kademede (6, 7, ve 8. sınıflarda) 2005, 2006 ve 2007 yıllarında programlar kademeli olarak değiştirilmiştir. Uygulamaya konulan bu programlarda geleneksel yaklaşımlarla çağdaş insan yetiştirilemeyeceği, artık bilgi ezberleyen değil bilgi üreten insanlar yetiştirmek için çağdaş yaklaşımlar izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çoklu zekâ kuramı ve yapılandırmacılık yaklaşımlarını temel alarak hazırlanan bu programlarla öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntemlerinin uygulanarak çağdaş insan becerileri kazandırılacağı belirtilmiştir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme Türkçe’yi güzel kullanma gibi beceriler bu programda önemle belirtilmiştir.

Program içeriğinin belirlenmesinde ve düzenlenmesinde tematik yaklaşım izlenmiş ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Öğrenme alanlarının öğretimi sırasında yer verilmesi gereken ara disiplinler belirlenmiş, dersi okutacak öğretmenden ara disiplinler konularında da eğitim vermesi istenmiştir. Bazıları bir uzmanlık alanı, bazıları eski programda bir ders olarak okutulan ara disiplinler; afet eğitimi ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü ile spor kültürü ve olimpiik eğitim. Bu çalışmanın ilk sayfalarda nasıl yetiştirildiği ve nasıl atandığı açıklanan öğretmen profilinden (bu konuda yeterli bir hizmet içi eğitim almadan) öğrenme alanlarının yanı sıra ara disiplinleri de öğretmeleri beklenmektedir.

Yeni ilköğretim programı eski programla karşılaştırıldığında yeni program yalnızca, öğrenme sonucunu değil öğrenme sürecini de değerlendirmeyi önemsemektedir. Değerlendirmenin yalnızca öğretmen tarafından değil, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini ya da birbirlerini değerlendirmelerini de getirmiştir. Böylece yıllardır Eğitim Fakültelerinde öğretilmeye çalışılan fakat MEB’in kabul etmediği ölçme yaklaşımlarının ve araçlarının eğitime girmesini sağlamış ve öğretmenlerden bu araçları doğru kullanmasını, öğrencilerine de doğru kullanmayı öğretmesini istemiştir.

“Hukuk sisteminde yasaların rolü ne ise, eğitim sisteminde de programların rolü odur. Şüphesiz bir ülkede sağlıklı bir adalet sisteminin oluşturulması ve yaşatılması için yasaların mantıklı, adil, eşitlikçi, insan haklarının korunmasını merkeze alan ve teknik olarak doğru hazırlanmış olması gerekir. Dünyanın en gelişmiş ülkelerinden en iyi hazırlanmış yasaları alınıp kabul edilse bile, bu yasaları anlamlandıracak, yorumlayacak ve onlara hayat verecek hukukçular ve hukukun işleyişini yürütecek alt yapı yoksa o güzel yasaların hiçbir anlamı yoktur” (Gözütok ve diğerleri, 2005). Eğitim programları da bir yandan evrensel istemlere, diğer yandan ulusal gerçeklere, insanının karakteristik

özelliklerine, toplumun ve bireylerin istemlerine ve gereksinimlerine, ülkelerin uzak ve yakın hedeflerine uygun olarak ve program geliştirme ilkeleri ışığında hazırlanmalıdır. Ancak; bütün bu özelliklere uygun bir program bile yetkin ellerde ve program hedeflerine uygun koşullarda uygulanmıyorsa sonuç başarısız olur.

Kısa sürede hazırlanan ve 2004-2005 öğretim yılında deneme uygulaması yapılan, 2005-2006 öğretim yılından başlayarak bütün Türkiye’de uygulanmaya konan ilköğretim programları;

- Program hazırlama komisyonların oluşturulması,
- Programların hazırlanmasında izlenen aşamalar,
- Pilot uygulama süreci,
- Programların ihtiyaçları karşılaması,
- Programların koşullara uygunluğu,
- Programların uygulamaya konmasında aşamalılık ilkesine uyulmama durumu,
- Pilot uygulamaların değerlendirme süreci,
- Değerlendirmelerin programa yansıtılması,
- Pilot uygulama değerlendirmeleri programa yansıtılmadan ders kitaplarının yazılması,
- Öğretmenlerin programla ilgili olarak bilgilendirilme süreci,
- Programların iddialı olduğu yeni yaklaşımlarla ilgili öğretmen eğitimi (Öğretmenlerin çoklu zekâ kuramı, yapılandırmacılık, proje tabanlı öğrenme, beceri eğitimi, öğrenme alanı, ara disiplin, süreç değerlendirme vb. konularda bilgilendirilmemesi.)

ve daha birçok konuda alan uzmanları tarafından eleştirilmiş ve küçük boyutlu değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu değerlendirmelerin bir kısmı ders bazında, bir kısmı il bazında bir kısmı da yansıtıcı (reflective) değerlendirme türünde yapılmıştır (Aykaç ve Başar, 2005; Baykul, 2005; Gözütok, 2005; İlhan, 2005; Kaptan, 2005; Kutlu, 2005; Küçükahmet, 2005; Okvuran, 2005; Sever, 2005; Yaşar ve diğerleri, 2005). Yapılan değerlendirme araştırmalarında 2005 ilköğretim programı çeşitli açılardan eleştirilirken, diğer yandan bir velinin programın Türk Milli Eğitiminin Amaçlarına ve İlkelerine uygun olmadığını iddia ederek programı dava etmesi sonucunda Cumhuriyet tarihinde ilk kez programların bazıları (Hayat Bilgisi 1-2-3. Sınıflar, Türkçe 1-2-4-5. sınıflar) Danıştay 8. Dairesinin kararıyla Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve ilkelerine uygun olmadığı, demokrasi kültürü ve ulusal değerler oluşturmada yetersiz olduğu gerekçesiyle 22 Nisan 2009’da iptal etmiştir. İptal kararından 3 hafta sonra MEB Talim ve Terbiye Kurulu 14 Mayıs 2009 tarih ve 70 Sayılı Kararı ile eski programa yaptığı kısa eklemelerle 2009 İlköğretim Hayat Bilgisi Programını kabul etmiş ve okullara bu programı uygulayacakları bilgisini vermiştir.

Çağdaş gelişmelere ve AB standartlarına uygun olduğu savunulan (Selçuk, 2004) bu programa sistemde hizmet veren öğretmen yeterliliklerinin uygunluk düzeyinin incelendiği bir araştırmanın

(Karacaoğlu, 2008) sonuçlarına göre öğretmenler ve öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik mesleğinin çoğu boyutunu ilgilendiren yeterliliklere beklenen ölçüde sahip görmemektedirler. Öğretmenler, gözlemlenen 53 özelliikten hiçbirinde “çok yeterli” olarak nitelendirilmemiş, yalnızca “Alanındaki temel kavram ve genellemeleri bilme” yeterliliğinde “oldukça yeterli” bulunmuştur. Ancak; alanındaki bilgileri diğer alanlarla ilişkilendirmede yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

Bir başka araştırmaya (Gözütok ve diğ., 2005) göre yeni ilköğretim programları öğretmenlere yeterince anlatılamamıştır. Bu kadar yetersiz bilgiyle yeni bir anlayışla hazırlandığı iddia edilen bir programın uygulanmasında başarı sağlanamaz. Öğretmenlerin kendilerinin yeterli olduklarını belirtmelerine karşın gözlem sonuçları öğretmenlerin bu programı uygulamada başarılı olmadıkları yönündedir.

Bünyesinde Türkiye’nin ilk Eğitim Fakültesini oluşturmuş, halen tek Eğitim Bilimleri Fakültesi ve ayrıca Eğitim Bilimleri Enstitüsü bulunan Ankara Üniversitesi’ne yukarıda tartışılan sorunlara çözüm üretme sorumluluğu düşmektedir. Öğretmenlerin yukarıda tartışılan sorunlara çözümler geliştirebilecek birer bilim uzmanı olarak yetiştirilmesi ve yetiştirme etkinliğinin Türkiye’ye yayılabilmesi için Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde uzaktan ve yüz yüze eğitim yöntemlerinin bir arada kullanılacağı bir yüksek lisans programı açılması önemli bir gerekliliktir. Ankara Üniversitesi’nin bu sorumluluğu almaya istekli olmaması durumunda bünyesinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü bulunan bir başka üniversite diğer bazı üniversitelerle (Örn. Hacettepe Üniversitesi) ve hatta Azerbaycan Öğretmen Üniversitesi ile ya da bütün bu kurumların paydaş olduğu ortak bir çalışma ile bu projeyi yaşama geçirebilir. Türkiye’de verilmekte olan öğretim hizmetinin niteliğinden haberdar olan, araştırmalarla durumu belirleyen her eğitim bilimci bu projenin uygulanmasında çaba göstermelidir. Halen görev yapmakta olan 700 bin civarında öğretmenin yararlanabileceği bu programa aynı zamanda öğretmenlik bölümlerinden mezun olup da halen öğretmen olarak atanamayan 300 bin öğretmen de katılabilecektir.

KURUMSAL YETKİNLİK VE İŞBÖLÜMÜ

Ankara Üniversitesi Türkiye’nin ve Dünyanın saygın üniversiteleri arasında yer alan, Avrupa Üniversiteler Birliği üyesi bir kurumdur. Özellikle eğitim bilimleri alanında geniş bir kadroya ve köklü bir geçmişe sahip olan Ankara Üniversitesi bu alanda 1965’ten beri eğitim vermekte, Türkiye’nin farklı üniversiteleri için öğretim üyesi yetiştirmektedir.

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Fakültesi aracılığı ile şimdiye kadar eğitim bilimleri alanında yüzlerce öğretim elemanı yetiştirmiştir. Bugün bulundukları üniversitelerde Eğitim Bilimleri Tezsiz Yüksek Lisans programları bünyesinde ders veren öğretim

elemanlarının çok büyük bir kısmı Ankara Üniversitesi tarafından yetiştirilmiştir. Dolayısıyla genel olarak Ankara Üniversitesi, özelde de programın akademik koordinatörü olacak olan Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün verilecek eğitimin kalitesinin sağlanması için gerekli bilgi ve öğretim elemanı birikimi tartışma götürmeyecek ölçüde yeterlidir.

Programın teknik koordinasyonu yürütecek olan Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (ANKUZEM), Üniversitenin uzaktan eğitim alanındaki çalışmaları konusunda birinci derecede sorumlu ve yetkili birimdir. Sahip olduğu dinamizm ile Türkiye'de alanında öncü bir kurum haline gelen ANKUZEM'in yürüttüğü uzaktan eğitim programlarında öğrenci başarısı %80-90 civarındadır. Uluslar arası düzeyde uzaktan eğitim programlarında öğrenci terk (drop-out) oranları %20-67 arasında değişmesine rağmen, yüksek öğrenci doyumu nedeniyle ANKUZEM programlarında bu oran %1'den daha düşüktür (Latchem ve diğ., 2009).

Uluslar arası SCORM standartlarına uygun çevrimiçi dersler geliştirip uygulayan ANKUZEM halen çeşitli alanlarda uluslar arası sertifika ve diploma programları yanında eşzamanlı ve etkileşimli ders ve programlar yürütmektedir. 2009 Yılı sonu itibari ile diploma programı olarak İlahiyat Lisans Tamamlama; Adalet, Ağırlama Hizmetleri, Bankacılık ve Sigortacılık, Bilgisayar Programcılığı, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik önlisans programları, sertifika programları olarak uluslar arası nitelikli Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Belgesi (ECDL) Sertifika Programı ve Müzelerde Önleyici Koruma Eğitimi Sertifika Programı (ÖKOP); eşzamanlı dersler olarak tüm yüzyüze eğitim programlarında yer alan Bilgisayara Giriş Dersi, Kore Seul Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi arasındaki ekonomi dersleri ve Üniversite'nin Tıp Fakültesi tarafından Çankırı Sağlık Yüksekokulu'na (Karatekin Üniversitesi'ne devredildi) verilen sağlık eğitimi dersleri örnek gösterilebilir.

Yukarıda sayılan uygulamalar çerçevesinde ANKUZEM şimdiye kadar 30 civarında uzaktan eğitim ders kitabı, üç kılavuz kitap, 500 civarında çevrimiçi ve video ders üretmiş, internet televizyonu TVA üzerinden onlarca canlı ve etkileşimli ders gerçekleştirmiş; her yıl ulusal ölçekli en az 4 merkezi sınav ve 4 yüz yüze eğitim organizasyonu yapıp, sonuçlandırmıştır. ANKUZEM uzaktan eğitimle ilgili olarak basılı uzaktan eğitim materyali üretimi yanında uluslar arası ölçekte etkileşimli internet televizyonu, unicast, multicast, videokonferans yayınlarını sorunsuz ve Türkiye standartlarının üstünde gerçekleştirebilmektedir. Bütün bunlar ANKUZEM'in her türlü uzaktan eğitim programının teknik ve organizasyonel gereksinimini başarı ile karşılayabildiğini gösterir.

Genel olarak Üniversite içinde önerilen programla ilgili akademik yetki ve sorumluluklar Eğitim Bilimleri Enstitüsü, teknik yetki ve sorumluluklar ise Uzaktan Eğitim Merkezi'ne (ANKUZEM) aittir. Bu yetki ve sorumlulukların ayrıntıları, iki birimin Müdürlükleri arasında düzenlenecek bir protokolle belirlenir.

PROGRAM VE ÖĞRETİM

Programın Genel Çerçevesi

Önerilen program karma (blended) bir uzaktan eğitim modeli ile uygulanacak; öğretim temelde ders kitapları ve çevrimiçi (online) derslere dayalı olarak yürütülecek; chat, forum, yüzyüze eğitim ve internet televizyonu üzerinden canlı ve etkileşimli derslerle desteklenecektir. Öğrencilere içerik ve etkinliklerin yer aldığı ve uzaktan öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış ders kitapları dağıtılacak, ayrıca Öğrenme Yönetim Sistemi (LMS) üzerinden etkileşimli ve çevrimiçi dersler sunulacaktır. LMS ortamında öğrenciler forum ve chat odaları aracılığı ile kendi aralarında sürekli, öğretim üyeleriyle planlı zamanlarda etkileşim kuracaklardır.



Programda yer alan uygulama dersleri belirli illerdeki okullarda gerçekleştirilecek; bu illerdeki merkezlerde öğretim elemanları tarafından yüz yüze eğitim verilecektir. Sınavlar bu merkezlerde yüz yüze oturumlar halinde yapılacaktır. Programdan mezun olan öğrencilere Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından tezsiz yüksek lisans diploması verilecektir.

Şekil 1. Uygulanacak Model ve Bileşenleri

Programın Amacı ve Hedef Kitlesi

Programının amacı öğretmenlerin, çağın gerekleri doğrultusunda programlar, okul, sistem ve öğretmenlik mesleği ile ilgili diğer alanlarda ortaya çıkan yenilikler ile ilgili teorik, teknolojik ve uygulama yeterliklerini, bulundukları yerde, bilim uzmanlığı düzeyinde geliştirmektir.

Programa, halen öğretmenlik yapmakta olanlar ile öğretmenlikle ilgili bir lisans programından mezun olanlar ve Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen yüksek lisans kabul şartlarını sağlayan adaylar kabul edilecektir. Programın hedef kitlesi tahminen 1.000.000 kişiyi kapsayacak büyüklüktedir. 2008-2009 Bahar döneminde programa toplam 500 öğrenci alınacaktır.

Öğrencilerin Seçimi

Programa alınacak öğrenciler lisans mezuniyet ortalamalarının %40'ı ile Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) puanlarının %60'ı toplamından elde edilecek yerleştirme puanı ile kabul edilecektir. ALES puanları için sınır 55 olarak belirlenecektir.

Mezun olunan alana göre seçenekli programlar sunulacak, ayrıca hazırlık programı da uygulanabilecektir.

Programın İçeriği

Sunulacak programın içeriği farklı eğitim bilimlerine göre oluşturulan modüler yapıda olacaktır. Modüller Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Program Geliştirme, Ölçme-Değerlendirme, Eğitim Teknolojisi, Yetişkin Eğitimi, Alan Eğitimi, Eğitim Yönetimi alanlarından oluşmaktadır. Herhangi bir modülü seçen öğrenci diğer tüm modüllerden en az birer ders almak zorunda olacak, geri kalan dersler, öğrencinin öğrenim gördüğü alandan olacaktır (7 zorunlu ve 3 seçimli ders). Mezun olabilmek için her öğrenci ayrıca bir bitirme projesi yapacaktır. Böylece her öğrenci program için geliştirilmiş 17 dersten 10'unu almış ve bir proje yapmış olacaktır. Öğrencilere sunulacak derslere ilişkin taslak liste EK 1'de verilmiştir.

Programın Uygulanması

Oryantasyon

Ankara Üniversitesi uluslararası ECDL programına uygun bir uzaktan eğitim sertifika programı uygulamaktadır. Programa kayıt yaptıran ama bilgisayar ve internet kullanımı ile ilgili bilgi ve becerileri yeterli olmayan öğrencilere bu programın 4 dersi, teknik oryantasyon amacıyla açılacaktır. Bu dört ders Eğitim Fakültelerinin lisans programlarında yer alan *Bilgisayara Giriş* dersi ile paralel içeriklere sahiptir. Öğrenciler çevrimiçi ve etkileşimli olan bu derslere bulundukları yerden, herhangi bir internet ucundan erişebileceklerdir. Öğrencilerin bu derslere katılımı LMS ortamında izlenebilecek, yönlendirilip, değerlendirilebilecektir. Bu kapsamdaki izleme öğrencilere yardımcı olmak ve teknik destek verme amaçlı olacaktır.

Öğrenme Seti ve Öğrencilere Ulaştırılması

Program çerçevesinde öğrencilere kayıt ve öğrenci kılavuzu ile her dönem başında öğretim başlamadan önce o dönemki derslerin ders kitapları, video CD'leri ve sistem kullanıcı bilgilerinden

oluşan öğrenme setleri postalanacaktır. Öğrenme setini alan öğrenciler programın tüm bileşenlerinden yararlanabilir hale gelmiş olacaklardır.

Kayıt Kılavuzu, öğrencilerin kayıt işlemini gerçekleştirirken gereksinim duyacakları ayrıntılı bilgileri içeren basılı bir kitapçıktır.

Öğrenci Kılavuzu, öğrencilikleri süresince öğrencilerin Ankara Üniversitesi öğrencisi olmaktan dolayı sahip oldukları hak ve sorumlulukları ve programın uygulanması ile ilgili süreci tanıtan basılı bir kitapçıktır.

Ders Kitapları, her ders için ayrı olarak hazırlanmış, uzaktan öğretim materyali ve temel bilgi kaynağı nitelikleri bulunan basılı kitaplardır.

Video CD'ler, ders kitaplarına paralel olarak hazırlanmış, çevrimiçi derslerle birlikte kullanılabilen ve sadece sisteme girilerek kullanılabilen, özel olarak kurgulanıp, kaydedilmiş görsel öğretim materyalleridir.

Kullanıcı ad ve şifreleri, öğrencilerin programın sunulduğu LMS ortamına güvenli şekilde girebilmelerini olanaklı kılar.

Derslerin Yürütülmesi

Her dönem başında Öğrenme Setini alan öğrenciler ders kitaplarından temel bilgileri okuyabilecekler, ders kitaplarının etkileşim ve zengin görsellik konusundaki sınırlılığını tamamlayan çevrimiçi dersleri izleyebilecekler, soru ve alıştırımlar çözebilecekler, bu amaçla hazırlanmış çoklu ortam (multimedia) niteliğindeki video CD'leri sistem içinden çevrimiçi derslerle senkronize olarak kullanabileceklerdir.

Öğrenciler öğrenme sisteminden okudukları içeriklerle ilgili soru ve görüşlerini chat ortamında arkadaşları ile sürekli, ilgili öğretim elemanları ile öğrenci kılavuzlarında belirtilen gün ve

saatlerde düzenli ve eşzamanlı (senkron) olarak tartışabilecekler; aynı amaçla, forum sayfalarına sürekli ve eşzamansız (asenkron) mesajlar yazıp, gönderebileceklerdir.



Şekil 2. Yüz Yüze Eğitim, Öğretmenlik Uygulaması ve Sınav Yapılacak İller

İlgili derslerin öğretim elemanları öğrencilere belirli ödev ve projeler verebilecek, her dönem belirli tarihlerde, planlanmış ve Şekil 2'de görülen illerdeki eğitim fakültelerinde gerçekleştirilecek yüz yüze eğitimler sırasında öğrencilerin ödev ve projelerini kendileri ile tartışıp, değerlendirebilecekler ve öğrenme setinin kullanımına rağmen hala giderilememiş öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek, bu ihtiyaçları gidermek üzere yüz yüze dersler vereceklerdir.

Şekil 2'de görülen illerdeki eğitim fakültelerinde yapılacak ara sınavlardan sonra ihtiyaç duyulması halinde, ilgili öğretim elemanlarının talebi doğrultusunda, özellikle başarı oranının yetersiz görüldüğü derslerle ilgili olarak, Ankara Üniversitesi İnternet Televizyonu TVA ile ANKUZEM Merkez stüdyosundan canlı ve etkileşimli ders yayınları yapılacaktır. TVA, gelişmiş teknolojisi ile dünya üzerindeki her internet ucuna unicast, uygun uçlara da multicast olmak üzere televizyon kalitesinde yayın ulaştırabilen bir internet televizyonu sistemidir.

Akademik Danışmanlık

Öğrencilerin akademik danışma ihtiyaçlarını karşılamak üzere 50'şer öğrencilik gruplardan her birine bir akademik danışman atanacaktır. Öğrenci ve akademik danışmanlar kendileri için

ayrılmış özel forum sayfası ve chat odalarından iletişim kurabileceklerdir. Akademik danışmanlar görevlerini internet ortamında ve 24 saat açık sistem üzerinden yerine getirebileceklerdir.

Teknik Destek

Öğrenme setinin ve öğrenme sisteminin kullanımı, olası teknik sorunları giderilmesi ve teknik konularda öğrencilere destek vermek üzere ANKUZEM bünyesinde her 50 öğrenciden oluşan bir grup için 1 teknik danışman görevlendirilecektir. Teknik danışmanlar LMS ortamında öğrencileri sürekli olarak izleyebilecekler, mesai saatleri içinde onlara teknik yardım sağlayacaklardır. Programın teknik kalitesini geliştirmek amacıyla, Program kapsamında ders verecek ve akademik danışmanlık yapacak tüm öğretim elemanlarına ANKUZEM tarafından "Uzaktan Eğitim Öğreticisi" Kursu ve Sertifikası verilebilecektir.

Değerlendirme ve Sınavlar

Programda yer alan derslerin her biri için biri ara sınav, diğeri dönem sonu sınavı olmak üzere iki sınav yapılacaktır. Sınavlar ANKUZEM tarafından merkezi olarak organize edilir ve Şekil 1'deki illerde, yüz yüze oturumlar halinde yapılır. Derslerin sınavlarında çoktan seçmeli testler kullanılır. Uygulamalı derslerde başarı notunun en çok %20'si öğrencilere hazırlattırılacak ödev ya da proje üzerinden verilebilir.

Mezuniyet ve Belgeleme

Programdan mezun olabilmek için öğrencilerin yerine getirmeleri gereken sorumluluklar ve bunların başarılmaması ile ilgili ölçütler mevcut yüz yüze programlar ile aynıdır. Tüm sorumluluklarını yerine getirerek mezun olan öğrencilere, öğrenim gördükleri alanda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Diploması verilir.

EK 1

PROGRAMDA YER ALACAK DERSLER

-TASLAK LİSTE-

1. *Gelişim (Çocukluk, Ergenlik); Bireysel Farklılıklar*
2. *Program Geliştirme; Öğretmenin Program Geliştirme Sorumluluğu*
3. *Türkçe ve Öğretimi*
4. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*
5. *Öğretim Araçları; Bilgisayar ve İnternetten Yaralanma*
6. *Ölçme ve Değerlendirme; Alternatif Ölçme Araçları Hazırlama ve Kullanma*
7. *Ara Disiplin Öğretimi*
8. *Sanat Eğitimi*
9. *Sınıf Yönetimi*
10. *Mesleki Değerler / Etik*
11. *Yaratıcı Drama*
12. *Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*
13. *İnsan Hakları*
14. *Özel Eğitim*
15. *Kariyer Geliştirme*
16. *Spor Kültürü*
17. *Eğitim Yönetimi*

KAYNAKÇA

Aşkar, P. (2007). “İlköğretim Programları ve uygulamalarının değerlendirilmesi” *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi* (Ed.Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M.) Ankara: TED, ss. 186-210.

Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Kayseri: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. ss. 343-361. Ankara: Sim Matbaası.

Baykul, Y. (2005). 2004-2005 yıllarında çıkarılan matematik programı üzerine düşünceler. *Kayseri: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. ss. 231-238. Ankara: Sim Matbaası.

Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks.

Gözütok, F.D., Akgün, Ö.E. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Kayseri: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. ss. 17-40. Ankara: Sim Matbaası.

İlhan, A.Ç. (2005). İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzunun “Estetik Eğitim” açısından incelenmesi. *Kayseri: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. ss. 199-216. Ankara: Sim Matbaası.

Kaptan, F. (2005). Fen ve teknoloji dersi programıyla ilgili değerlendirme. *Kayseri: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. ss. 283-298. Ankara: Sim Matbaası.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). AB Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış doktora tezi.

Karataş, S. ve Şimşek, N. (2009). Comparisons of internet-based and face-to-face learning systems based on “equivalency of experiences” according to students’ academic achievements and satisfactions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 10 (1), 65–74.

Kavak, Y. (2007). “Temel bir insan hakkı olarak eğitim hakkı uluslararası ve ulusal belgeler” *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi* (Ed.Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M.) Ankara: TED, ss. 1-9.

Kavak, Y., Ergen, H. ve Gökçe F. (2007). “Türkiye’de ilköğretim durum analizi” *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi* (Ed.Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M.) Ankara: TED, ss. 72-121.

Kutlu, Ö. (2005). Yeni İlköğretim programlarının “öğrenci başarısını değerlendirme” boyutu açısından değerlendirme. *Kayseri: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. ss. 17-40. Ankara: Sim Matbaası.

Küçükahmet, L. (2005). 2004 Hayat bilgisi programının değerlendirilmesi. *Kayseri: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. ss. 373-381. Ankara: Sim Matbaası.

Latchem, C., Şimşek, N., Çakır Balta, Ö., Torkul, O., Cedimoğlu, I.H., Altunköprü, A. (2009). Are we there yet? A progress report from three pioneers in Turkish universities distance education and

e-learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10, 2. Web: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/index>

Okvuran, A. (2005). Yeni ilköğretim programlarında dramının yeri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programları örneği. *Kayseri: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. ss. 421-429. Ankara: Sim Matbaası.

Selçuk, Z. (2004). “Milli kültürlerin, yerel zenginliklerin güçlü bir şekilde varlığını sürdürebilmesi küresel olanla milli olanın dengeli konfigürasyonuna bağlıdır.” *Anahtar Dergisi*. Sayı: 189, s. 12, 13.

Sever, S. (2005). 2004 öğretim programında Türkçe öğretimi anlayışı. *Kayseri: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. ss. 177-192. Ankara: Sim Matbaası.

Şimşek, N. (2006). Uzaktan öğretim sistemlerindeki çevrimiçi etkileşimlerin yapısal çözümleme yoluyla modellenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 5 (9), 3-18. Web: http://www.ebuline.com/turkce/arsiv/9_1.aspx

Şimşek, N., Alper, A.ve Çakır Balta, Ö. (2007). Perceptions of preservice teachers about web based learning. *International Journal of Social Sciences*, 1 (4), 233-236. Web: <http://www.waset.org/ijss/v1/v1-4-34.pdf>

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme “Teori ve teknikler”*. Ankara: Alkım Yayınevi

Yaşar, Ş., Gültekin, M, Türkan, B., Yıldız, N ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Kayseri: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. ss. 51-63. Ankara: Sim Matbaası

EĞİTİMDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN KULLANIMDA YARATICI ÖNERİLER

SUGGESTIONS ON CREATIVE ICT USAGE IN EDUCATION

Yrd.Doç.Dr. Serçin Karataş

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Özet

Eğitimcilerin sınıfta teknolojiyi özellikle de bilgisayarı kullanmaya başlamasıyla, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekleyen yeni fırsatlar ortaya çıkmıştır (Liu, 1998). Bilgisayarın, yaratıcılığı kolaylaştıran potansiyele sahip olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma vardır. Örneğin; Logo yazılımını ve bilgisayar ortamında kullanılan diğer tasarım araçlarını kullanarak tasarım yapmanın, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine olumlu etkisinden söz edilmektedir (Clements,1995). Bu çalışmada, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) yaratıcı düşünceyi geliştirici farklı öğretim yöntem, teknik, stratejiler ve araçlarına (Ters Beyin Fırtınası Tekniği, SCAMPER, Analoji ve Metafor, Morfolojik Sentez, Web Macerası (WebQuest) vb.) dayalı olarak eğitimde yaratıcı bir biçimde kullanılmasına nasıl olanak sağlayabileceğine değinilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT); Yaratıcılık; Yaratıcı BİT örnekleri; Yaratıcı öğrenme yöntem, teknik, strateji ve araçları

Abstract

A new opportunity, to encourage students to improve creative thinking skills, appeared with the beginning of usage of technology, especially computers, by educators (Liu, 1998). There are many researches stating that computers have the potential to foster creativity. For example, using Logo software or other design tools to make designs, have positive impact on development of students' creative thinking skills (Clements,1995). In this study, it is focused on answers for the following question: "How creatively usage of various teaching methods, techniques, strategies, and tools (Reverse brain storming, SCAMPER, metaphor, analogy, and morphological synthesis, WebQuest etc.)- based ICT can be provided and fostered in education?"

Keywords: ICT; Creativity; Creative ICT Samples; Creative Learning Methods, Techniques, Strategies, and tools

GİRİŞ

Eğitimcilerin sınıfta teknolojiyi özellikle de bilgisayarı kullanmaya başlamasıyla, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekleyen yeni fırsatlar ortaya çıkmıştır (Liu, 1998). Bilgisayarın, yaratıcılığı kolaylaştıran potansiyele sahip olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma vardır. Örneğin; Logo yazılımını ve bilgisayar ortamında kullanılan diğer tasarım araçlarını kullanarak tasarım yapmanın, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine olumlu etkisinden söz edilmektedir (Clements,1995). Ala-Mutka, Punie ve Redecker (2008), son yıllarda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT), insanların yaşamlarında, çalışmalarında, etkileşimlerinde ve bilgiyi işlemelerinde değişimlere yol açtığını ifade etmektedir. Sosyal bilgisayar ortamları ve bu ortamlara katılım yaklaşımlarının, hükümet uygulamalarını, sağlık ve eğitim sektörünü etkilediği bilinmektedir (Osimo, 2008; Ala-Mutka, 2008; Punie, 2008; Redecker, 2009). İçeriklerin, işbirliğine dayalı olarak geliştirilmesi ve paylaşımı (örneğin bloglar, podcastler, vikiler, Flickr, YouTube, vb.) ve sosyal ağlar (örneğin MySpace, Facebook, SecondLife, vb.) genç öğrencileri fethettiği gibi, daha olgun öğrenenlere de cazip gelmektedir (Pascu, 2008).

Wegerif ve Dawes'e (2004) göre, düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmalarda, ilginin, öğretme mantığından çok, karmaşık, önceden tahmin edilemeyen düşünceleri desteklemeye (Resnick, 1987), sohbetlere katılmaya (Paul, 1987), sezgiye (Claxton, 1999) ve yaratıcılığa (Bailin, 1994) doğru kaydığı görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerileri ile öğrencilerin fikir bulmalarına ve bu

fikirleri geliştirmelerine, hipotezler önermelerine, kurdukları hayalleri uygulamalarına ve yenilikçi alternatif sonuçlar aramalarına olanak tanınır. 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında da bu nokta vurgulanarak, öğretmenlerden beklenen yeterlilikler arasında, *öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek, onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunma* maddesine de yer verilmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında, BİT alanına ilişkin öğretmenlerde bulunması gereken beceriler ise;

- BİT ile ilgili yasal ve ahlaki sorumlulukları bilme ve bunları öğrencilere kazandırabilme,
- Teknoloji okur-yazarı olma,
- BİT’ndeki gelişmeleri izleyebilme,
- Meslekî gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak için BİT’nden yararlanabilme,
- BİT’nden (çevrimiçi dergi, uygulama yazılımları, e-posta, vb.) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanabilme,
- BİT’ni de kullanarak farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme,
- Ders planında BİT’ni nasıl kullanılacağına yer verebilme,
- Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanabilme,
- Teknolojik ortamlardaki (veritabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme-öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşabilme, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirebilme,
- Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olabilme ve bunları öğretebilme,
- Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanabilme,
- Teknoloji yoğun öğrenme ortamlarında davranış yönetimi için stratejiler geliştirebilme ve uygulayabilme,
- BİT’ni kullanarak verileri analiz edebilme,
- BİT’ni kullanarak sonuçlardan velileri, okul yönetimini ve diğer eğitimcileri haberdar

edebilme olarak sıralanmaktadır (MEB, 2006). Cüre ve Özdenler’e (2008) göre, öğretmenlere sunulan BİT ile ilgili hizmet-içi eğitimlerde, bilgisayar ile ilgili temel kavramlar, kelime işlemciler, internet kullanımı ve e-posta konularına yer verildiği görülmektedir. Ne var ki, Cüre ve Özdenler (2008), öğretmenlerin bilgi teknolojilerine yönelik tutumlarının olumlu olmasına rağmen, eğitim sürecinde BİT’nin derse entegrasyonu ile ilgili uygulamalı eğitim almamış öğretmenlerin, entegrasyon sürecinde sınıfta bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanmada eksikleri olacağını vurgulamaktadır.

Loveless (2003), BİT yeteneğinin, özel dijital teknolojilerle ilgili bir dizi beceri ve teknik yeterlilikten daha fazlası olduğunu ileri sürmektedir. Loveless’a göre bu becerilerin kullanıma dönüştürülmesi gerekir. Bu da, etkin olarak kullanılmasını yani anlamayı, bilinçli seçimi, eleştirel değerlendirmeyi, gelişime açık ve yatkın olmayı içerir. BİT, çocukların sadece metinleri, görselleri ve sesleri taklit etmesini ya da manipüle etmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bu dijital sunumların, daha önce mümkün olmadığı şekilde, başka bir biçime dönüştürülmesini, doğru bir biçimde çoğaltılmasını ve nakledilmesini de sağlamalıdır (Loveless, 1997).

Yeni binyıl çocukları (YBÇ), 1980 ve sonrası doğumlu olan ve dijital teknolojiyi hayatlarının vazgeçilmez bir parçası yapan kişilere verilen addır. Aslında, YBÇ, dijital ortamlarla kuşatılarak büyüyen, bire bir iletişimlerini ve bilgi yönetimlerini bu teknolojilerle uzaktan gerçekleştiren ilk nesildir denilebilir. YBÇ, bilgisayar ve yaratıcı yeni teknolojilere kolaylıkla uyum sağlar, hatta bunun da ötesinde aynı anda birden çok işi yapabilir. Örneğin televizyon izlerken internetten bir ödevini araştırabilir, aynı anda da bir arkadaşıyla internette sohbet edebilir ve e-postalarını kontrol edebilir. Bu nedenle, bu çocuklar, Pedró’nun (2006) da belirttiği gibi *ağ kuşağı* (Oblinger ve Oblinger, 2005; Tapscott, 1999), *anında mesajlaşma kuşağı* (Lenhart, Rainie ve Lewis, 2001), *oyun kuşağı* (Carstens ve Beck, 2005) ya da *homo zappiens* (Veen, 2003) gibi farklı isimler de almaktadır. Günümüz öğretmenleri, kendilerinden farklı bir biçimde hayatı algılayan YBÇ’na ulaşmalı ve onları derse “bağlayacak” yolları bulmak zorundadır. Teknoloji, öğrencilerin anlam oluşturmalarında ve dijital verinin yakalanması (capture), düzenlemesi ve dönüştürülmesinde ayırt edici olabilir. Öğretmenler, iMovie gibi dijital videodan, Dance a Jay gibi sestten, Textease gibi çokluortam metinlerinden,

ActiveWorlds gibi üç boyutlu sanal dünyalar yaratmada kolaylık sağlayan yazılımlardan yararlanabilir (Loveless, 2003).

Eğitimde dijital ortamlardan yararlanmak sadece bireysel olarak sağlanmamaktadır. Günümüzde düşünmeyi öğretmek, nasıl öğreneceğini/öğreteceğini öğretmekten daha önemli hale gelmiştir (Wegerif ve Dawes, 2004). Düşünme bireysel ve sosyal olabildiğine (Wegerif ve Dawes, 2004) göre, yaratıcılık da bireysel ve sosyal olabilir. Dilden internete kadar çeşitli biçimlerdeki teknoloji, düşünme hareketinin sosyal boyutunu yüklenmektedir. Maddi değerlerin ötesinde, bilgi ve verinin değer bulduğu yeni teknolojilerin, yeni bir ekonomi doğurduğu konusunda fikir birliği edildiği aşîkârdır. Yeni ekonomik iklimde, çalışanlardan, içerik bilgisi ve görev-temelli becerilerden daha çok transfer edilebilen düşünme becerileri beklenmektedir (Wegerif ve Dawes, 2004). Sosyal ortamlar, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi düşünce ve fikirlerine farklı ve yenilikçi biçimde tercüman olmada daha eğlenceli ve “bağlayıcı” yaklaşımlar sunmaktadır. Avrupa’da öğrenme için kullanılan sosyal ağlar “Öğrenme 2.0” (Learning 2.0) olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme 2.0, deneme, işbirliği ve yetkilendirme özellikleri ile öğrencilerin ve öğretmenlerin bireysel yetenek ve yeterliliklerini yaratıcı bir biçimde geliştirmelerine ve yeni yollar keşfetmelerine olanak sağlar. Öğrenme 2.0, öğretmenleri eğitim etkinliklerinde, destekleyici ölçme ve değerlendirme sunmalarında, yeni öğrenme beceri ve yaklaşımları sağlamalarında yenilikçi ve yaratıcı olmaları konusunda destekler (Redecker, Ala-Mutka ve Punie, 2010).

Yaratıcı düşünme; düşünme becerileri, muhakeme, sorgulama, bilgi işleme ve değerlendirme ile ilişkilendirilebilir. İnsan öğrenmesi ve düşünme, araçlara dayalı sistemlerle kolaylaştırılabilir. Bu, dildeki kelimelerle olabileceği gibi, kalem ve not defteri ile de olabilir, bilgisayar ağı ile de gerçekleşebilir (Wegerif ve Dawes, 2004). Örneğin, öğretici yazılımı (tutorial) tek başına düşünme becerilerini geliştiremez, ancak öğretici yazılımı kullanılarak öğrenciler arasında bir tartışma ortamı oluşturulabilir, böylelikle düşünme becerileri geliştirilebilir (Wegerif ve Dawes, 2004). Teknoloji, öğrenme becerilerin öğretildiği diyaloglar için iyi bir destek ve kaynak olabilir. BİT de öğrenme sohbetleri için iletişim kanalı olarak kullanılabilir. Bilgisayarların öğrenme sohbetlerinde yardımcı bir araç olarak kullanılmasına örnek olarak işbirliğine dayalı öğrenme, konferanslar, internet ve paylaşılan veri tabanları verilebilir. Örneğin Super Seminars web sitesi (<http://www.dialogueworks.co.uk/home.html>), öğrenciler ve eğitimcileri bir araya getirerek tartışmaya uygun metinler oluşturmalarına ya da bu metinleri paylaşarak tartışmalarına olanak sağlamaktadır. E-posta ya da elektronik konferanslarla diğer okullara bağlanmak, bilgiyi yapılandırma ve muhakemede etkin rol oynamaktadır (Wegerif ve Dawes, 2004).

Düşünmeyi öğretmede, bilgisayarlar zihin aracı olarak da kullanılabilir (Wegerif ve Dawes, 2004). Örneğin programlamada yararlanılabilir. Papert ve arkadaşlarının 1979 yılında gerçekleştirdiği Brookline LOGO Projesi’nde, 11-12 yaşlarındaki öğrencilerin bir dizi matematiksel kavramı, LOGO programı içerisinde öğrenmeleri sağlanmaktadır. Görselleştirme ve benzetimler (Akpınar, 1999), kavram haritaları, hipermetin, hiperortam ve bilgisayar oyunları (Wegerif ve Dawes, 2004) bilgisayardan zihin aracı olarak yararlanmada kullanılan diğer ortam ve araçlardır. İngiltere’nin sanatla ilgili devlet bakanı Barones Blackstone (2002; Akt. Loveless, 2003) internet ve dijital televizyon ile ulusal sanatsal ve kültürel kaynaklara ulaşarak eğitimsel başarının arttığını ifade etmektedir. Çevrimiçi öğretim programı geliştirerek okullara dijital içerikle destek olunmasıyla yaratıcılığın geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Elbette ki, dijital kaynakların sağlanması tek başına yaratıcılığı geliştirmez, ancak dolaylı olarak bu kaynaklara erişim olanağı, etkileşim, katılım, görsellerin etkin bir biçimde sunumu, üretim, amaç, değer ve orijinallik katkı sağlar.

Loveless (2003), öğrencilerin BİT’ni kullanarak yaratıcılıklarını arttırabildikleri Roamer gibi programlanabilir oyuncakları, Commotion gibi kontrol yazılım uygulamalarını, beyin fırtınasının işe koşulabildiği Inspiration gibi kavram haritası geliştirme programlarını, HyperStudio gibi çokluortam yazarlık programlarını, BBC Okulları’ndaki Tracy Beaker web sitesini (<http://www.bbc.co.uk/cbbc/tracybeaker/>), modeller üretebilecekleri ve canlandırabilecekleri bir site olan Sodaplay’i (<http://sodaplay.com/>), vb. önermektedir. Yine Loveless’in önerileri arasında öğretmen ve öğrencileri buluşturan Teaching Ideas websitesi (<http://www.teachingideas.co.uk/>); okulöncesi, ilköğretim ve özel eğitim alanlarında video, ses ve müzik kaynaklarına bağlantı sunan EarlyBirds Music web sitesi (<http://www.earlybirdsmusic.com>) ile dünyadaki müze ve galerilere

dijital erişim sağlayan The Museum Open Learning Initiatives (MOLLI) (<http://www.molli.org.uk>) bulunmaktadır.

BİT'nin eğitimde kullanımına yönelik olarak yapılan bazı çalışmalara değinilmekte yarar görülmektedir. Örneğin, Demiraslan ve Koçak Usluel'in (2002) yaptıkları çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çoğunluğunun bilgisayar kullanabilmesine karşın BİT'nin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonu ile ilgili herhangi bir etkinlikte bulunmadıkları ve alışageldikleri yöntemleri kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

10-11 yaşındaki öğrencilere BİT-temelli kavram haritaları kullanılarak yaratıcılık ve yazma becerileri üzerindeki etkisine bakılan bir çalışmada Inspiration yazılımı kullanılmıştır. Bu çalışma, öğrencilerin yaratıcılıklarının arttığını belirterek, yazma becerileri ile BİT destekli kavram haritalama arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Riley ve Ahlberg, 2004).

Koçoğlu'nun (2003) yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin hiperortam tasarımcısı olarak katıldığı öğrenme çevresine katılan ve katılmayan grupların Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden (TYDT) gerek sözel gerekse şekilsel testlerden aldıkları son test puanları arasında akıcılık, özgünlük, esneklik alt ölçek puanları açısından öğrencilerin hiperortam tasarımcısı olarak katılan grup lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Wheeler, Waite ve Bromfield'in (2002) İngiltere'nin güney batısındaki kırsal bir ilköğretim okulunda BİT'nin yaratıcı etkisini araştırdıkları bir pilot çalışmaları olmuştur. Bu okulun 6. yıla giden 41 öğrencisinin her birine ağı bağlanan bir bilgisayar sağlanmıştır ve bu öğrencilerden altısı ile görüşme yapılmıştır. Bu çalışmada bilgisayara dayalı öğrenme ortamlarında yaratıcılığın doğası ile ilgili yeni bulgulara rastlanmıştır.

İngiltere'de 3-5 yaş arasında devlet okullarında öğrenim gören okul öncesi çocuklarla ve uygulayıcılarla, bu çocukların BİT kullanımları üzerine yaptıkları görüşmeler nitel bir çalışma ile incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, BİT'nin kullanımının, bu çocuklara yeni ve tamamlayıcı olanaklar sağladığı için yaratıcılıklarını artırdığı ve sosyal becerilerini geliştirildiği görülmüştür (O'Hara, 2008).

İngiltere'de 23 dördüncü sınıf öğrencisi 3 grup halinde işbirliğine dayalı bir ortamda belirli tarih konuları için web sitesi geliştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bu çalışmada gerek öğretmen gerekse öğrenciler kendi yaratıcılıklarını yazılı olarak, bağlamsal bir şekilde ve eleştirel düzeyde ortaya koymuştur (Fernández-Cárdenas, 2008).

Zenginleştirilmiş yaratıcı bilişim teknolojileri ders etkinliklerinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve yaratıcı proje geliştirmeleri üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmaya 41 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, ANCOVA sonuçlarına göre, farklı iki öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest yaratıcılık ortalama puanları arasında yaratıcı ders etkinliklerinin kullanıldığı eğitim lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (Karataş ve Özcan, 2010).

BİT'nin Kullanılabileceği Bazı Yaratıcı Yöntem, Teknik, Strateji ve Araçlar

Bu çalışmanın başında değinilen birçok BİT göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu teknolojileri araç olarak kullanırken uygulayabilecekleri yaratıcı yöntem, teknik ve stratejilerden bazıları ile bazı yeni araçların hatırlatılması ve tanıtılmasında yarar görülmüştür:

Yaratıcı Drama: Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 2002). Sosyal bilgisayar ağlarında da yaratıcı drama kolaylıkla gerçekleştirilebilir.

Beyin Fırtınası, Ters Beyin Fırtınası ve SCAMPER Teknikleri: İlk defa Osborn (1957) isimli bir reklamcı tarafından, yeni ürünlere yeni isimler ve sloganlar üretme amacıyla kullanılan (Nakiboğlu, 2003) beyin fırtınası, bir konuya çözüm getirmek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir (Güleryüz, 2001). Bu teknik, grup oturumu şeklinde olup,

değerlendirme ve geliştirme için bir soruna çok sayıda çözüm bulma tekniğidir. Bu tür bir ortamda her üyenin söylediği öneriler bir başka üyede çağrışım yapmaktadır. Böylelikle fikirlerde bir artış olmaya başlar ve çok sayıda öneri üretilmiş olur (Kaptan ve Kuşakçı, 2002).

Ters beyin fırtınası tekniği ise daha üretici bir süreçtir. Bir soruna aksi yönden yaklaşmaktır. Örneğin öğrencilere yakınlardaki bir hastanedeki fiyatların nasıl “arttırılabileceği” sorulabilir (Bonk ve Smith, 1998.). Bir başka örnek olarak, “berbat bir sunumun nasıl hazırlanabileceği” sorusu verilebilir.

Robert F. Eberle’nin geliştirdiği SCAMPER, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde kullanılan, kullanımı kolay eğlenceli bir yöntemdir. SCAMPER, İngilizce 7 kelimenin (S: Substitute – yer değiştirme; C: Combine – birleştirme; A: Adapt – uyarla; M: modify, minify, magnify – değiştirme, küçültme, büyültme; P: Put to other uses – amacını değiştirme; E: Eliminate – ortadan kaldırma, çıkarma ve R: Reverse – tersine çevirme veya yeniden düzenleme) baş harfinden oluşan bir akrostiştir (Yıldız ve İsrail, 2002). Türkçe karşılığı ise koşmak anlamına gelmektedir. Okul öncesinden başlanarak her düzeyde uygulanabilen bu yöntem için bir nesne veya kişi seçilerek beyin fırtınası yoluyla bu nesne veya kişi değiştirilip geliştirilir. Örneğin, elbise askısının yerine ne kullanılabilir? Ağaç dalı, ip, anten, tahta parçası vb. (yer değiştirme). Bu elbise askısı ile ne birleştirilirse daha gelişmiş bir askı elde edilebilir? Kirlilik ölçer bir elektronik aygıtla (birleştirme). Bir elbise askısı daha başka özel bir şekle nasıl sokulabilir? Güzel koku veren bir bölüm eklenebilir (uyarlama). Elbise askısının görüntüsünde, şeklinde ve renginde nasıl bir değişiklik yapılabilir? Elbise askısı nasıl daha hafif, ağır, kısa, küçük yapılabilir? Esnek bir materyalle yapılırsa elbisenin şeklini alabilir (değiştirme, küçültme, büyültme). Elbise askısı başka hangi amaçla kullanılabilir? Şekli değiştirilerek bir daktilocunun kâğıtlarını tutma görevi yapılabilir (amacını değiştirme). Elbise askısından neler çıkarılabilir? Elbisenin asıldığı bölüm kauçuk ile değiştirilerek, elbisenin kayması önlenir. Elbise askıları başka nasıl tasarlanabilir? Altına diğer askıların asılabileceği bir kanca eklenerek giysi merdiveni oluşturulabilir (Yıldız ve İsrail, 2002).

Bilgisayar eğitiminde SCAMPER yönteminden yararlanılarak öğrencilerin yaratıcılıkları geliştirilebilir. Örneğin, SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) tekniğinin, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelendiği yüksek lisans tezinde yansız olarak atanan deney grubunda yirmi, kontrol grubunda yirmi olmak üzere toplam kırk orta öğretim öğrencisi yer almıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerine, Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersi Donanım Elemanları Ünitesi Örnek Olaya Dayalı Öğrenme (ÖODÖ) yöntemi ile işlenirken, deney grubunda yer alan öğrencilere, örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi ile birlikte SCAMPER Tekniği ile işlenmiştir. Analizler sonucunda, SCAMPER tekniğinin, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına anlamlı bir katkısı olduğu görülmüştür (İslim, 2009).

Kavram ve Zihin Haritaları: Kavram haritası oluşturulurken; kavramlar, kavram bağlaçları ve çapraz bağlardan yararlanır. Kavram, olay ya da nesneler içerisinde bulunan bir varlığı tanımlayan isimlendirmedir. Kavram bağlacı, iki kavramın okların yardımı ile birleştirilmesi ve bir başlık altında toplanmasıdır (Hsu, 2004). Haritaların kullanımındaki ilkeler göz ardı edilmemelidir ancak bireysel yaratıcılık ve orijinallik desteklenmelidir (Kalaycı, 2001). Bireyler, kavram haritaları oluşturarak, çalıştıkları kavramlar arasındaki yapısal ilişkileri analiz edebilirler. Farklı zamanlarda oluşturulmuş kavram haritalarının karşılaştırılmasıyla, öğrencilerin gelişimleri de izlenebilir (Jonassen, 2000). Kavram haritası oluşturmak için her ne kadar bilgisayar yazılımına gerek duyulmasa da, ‘SemNet’, ‘Learning Tool’, ‘Inspiration’, ‘Mind Mapper’, gibi birçok yazılım bilgisayar ortamında bu ihtiyaca çözüm bulmaktadır (Wegerif ve Dawes, 2004).

Zihin haritaları ise, bireylerin düşüncelerinin ortaya konulmasında kullanılan tekniklerden birisidir. Bu haritalar, bilgiyi resimlerle ve simgelerle şemalaştırdığı için anlamayı kolaylaştırmaya, düşünceleri netleştirmeye, yeni bilgilerle ilişkiler kurmaya, yanlış öğrenilen kavramları düzeltmeye ve hatırlamayı hızlandırmaya yardımcı olur (Balım, Aydın ve Evrekli, 2006). Zihin haritalarında, merkezdeki ana düşünce, bir imge ile belirginleştirilir. Merkezdeki ana düşünceden, dallarla, alt konular yayılır. Bu, güneş ışığının saçılmasına benzer. Bu nedenle zihin haritası, ışıyan düşüncenin ifadesi olarak tanımlanmaktadır (Learning Technologies, n.d.).

Benzetimler: Bilgisayar benzetimi (simülasyonu), gerçek veya kuramsal bir fiziksel sistem modelinin bilgisayar ortamında tasarlanması, çalıştırılması ve çalıştırma sonuçlarının analiz edilmesi disiplini. Benzetim, gerçek hayatta oluşturulması zor veya imkansız durumları, sınırları çizilmiş bir düzeyde doğru ve gerçekçi şekilde bilgisayar ortamında yaratmayı sağlar ve denemeye dayalı öğrenme prensibini kullanır. Benzetimlerin, sistemin gerçeğinin yerini tutması hiç bir zaman beklenemez çünkü bir şeyin yüzde yüz benzeri ancak o şeyin kendisi olabilir (Ündeğer, Yavaş, Ocak, Akın ve İpekkan, 2007). Benzetim, öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesine olanak veren ve öğrenciye etkili bir öğrenme ortamı sağlayan, öğretim teknolojisi aracıdır. Benzetimlerle ilgili çalışmalara fen bilimleri eğitimi, sosyal bilimler eğitimi, tıp eğitimi, askeri eğitim ve mühendislik eğitimi alanlarında rastlanılmaktadır. Bilgisayar benzetimleri, öğrencilerin risk almalarını, bilgileri bir araya getirmelerini ve zihinsel esnekliklerini destekler. Özellikle hipermetin ortamlarındaki bilgisayar benzetimleri “eğer” senaryoları ile ilgili durumları sunar (Şen, 2007).

Semantik Web: Scientific American Dergisinin Mayıs 2001 sayısına kapak konusu olan bir uzgörüştür. Webin yaratıcısı ve WWW Konsorsiyumu (W3C) Başkanı Tim Berners-Lee’ye göre ‘Semantik Web, bazı açılardan küresel bir veri tabanına benzeyen bir veri ağıdır’. Bu uzgörü, webin amacının sadece insan insana iletişime yararlı olmakla kalmaması, makinelerin de katılarak yardımcı olmalarının hedeflenmesi fikri üzerine kurulmuştur. Farklı ilgilere sahip kişilerce parçalar halinde oluşturulabilir. Semantik webin asıl gücü, insanlar çok çeşitli kaynaklardan web içeriği toplayacak, bilgiyi işleyecek ve sonuçları başka programlarla değiş tokuş yapabilecek programlar yarattıkça anlaşılacaktır (PULMAN, 2002). Semantik webler öğrencilerin fikirler arasındaki bağlantıyı algılamalarına yardımcı olur ve ilgi alanlarını inceleyebilecekleri bir araç sunar (Bonk ve Smith, 2002).

Sinektik, Analoji ve Metafor: William J.J. Gordon’un geliştirdiği yaratıcılık eğitiminde sinektik yönteminin ön koşulu “*İnsanlardaki yaratıcı süreçler belirgin bir biçimde tanımlanabilir*” olmasıdır. Bu tanım öğretilen bir yöntem halinde hem bireylerin, hem de grupların yaratıcı üretimlerini artırır (Gordon, 1961; Akt. Usta, 2006). Sinektikler, öğrencileri görünüşte birbirinden tamamen farklı kavramlar arasında analoji ve metaforları kullanmaya yöneltir (Bonk ve Smith, 1998).

Analoji (Benzeşim) tekniği ise, benzetmelerin sıklıkla kullanıldığı, özellikle soyut kavramların öğrenilmesine yardımcı olan bir tekniktir. Analoji; bilinmeyen, yabancılaşma çekilen bir olgunun, bilinen, benzer olgularla açıklanmasıdır. Bilinen durum, kaynak; bilinmeyen durum ise hedeftir. Hedefe ulaşmak için varolan kaynaklardan çağrışımlar yapılır (Kaptan ve Arslan, 2002).

Metafor (mecaz) kelimesi, Yunanca “Metapherein” kelimesinden türemiştir. Meta, değiştirmek demektir ve pherein ise katlanmak anlamındadır (Levine, 2005). Metafor kavramı için algısal benzerlik olan bir nesneden diğerine geçen anlam transferidir denilebilir. Bu anlam transferi çoğu zaman gerçek olguyu açıklamada yeterli olmaz. Bir olguyu açıklarken başka birkaç noktadan anlamak ve tecrübe etmek yerinde olacaktır (Semerci, 2007). Metaforlar, yazılımların öğrenilmesinde ve kullanılmasında önemli rol oynar (Norman & Draper, 1986; Akt. Stevenson, 2008). Metafora en güzel örnek olarak bilgisayar masaüstü ve pencereler verilebilir. Stevenson (2008) Pedagojik anlamda dijital teknolojilerle ilgili olarak en sık kullanılan 4 metaforu öğretici-tutor (Underwood & Brown, 1997); araç – tool (Somekh, 1997); ortam – environment (Papert, 1980) ve kaynak- resource (Scrimshaw, 2004) olarak sıralamaktadır.

Metafor, kaynağın bir ya da daha fazla özelliğinin gizli olarak hedefe transferi iken; analoji, kaynağın bir ya da daha özelliği arasındaki ilişkinin hedefe transferi olarak adlandırılabilir. E-öğrenme ortamlarında, öğrencilerin öğrenmelerine yardım etmede metafor ve analogilerden yararlanılabilir. Örneğin Politika Bilimi dersinde, geleneksel kitap yaklaşımı ile ders işlenecek olsa, tarihsel örneklerle politika ilkeleri açıklayıcı bir metinle sunulur ve her ünitenin sonunda öğrencilere birkaç soru yöneltilebilir. Analojiye dayalı e-öğrenme ortamlarında ise aynı ders, aynı materyallerle farklı bir biçimde işlenebilir. Öğrencilere oldukça kısa metinler sunulup, arkasından, etkileşimli karar verme oyunları oynatılabilir. Basit çoktan seçmeli sorularla, öğrencilerin kendilerini devlet başkanının yerine koyup cevaplar vermesi sağlanabilir. Aslında web ortamında görsel pek çok analogiden yararlanılmaktadır: e-posta, indirme ve mp3 gibi etkinlikler görsel analogilerle desteklenmekte ve birçok kullanıcı bu analogileri kolaylıkla yorumlayabilmektedir. Bununla birlikte, e-öğrenme

ortamlarında öğrencilerin kendi analogilerini oluşturmalarına olanak tanımının, öğrenmeyi desteklediğini ifade eden alanyazın bulguları da söz konusudur (Wolfe, 2001).

Morfolojik Sentez/Analiz: Bir ızgara ya da bir matris üzerinde bir ürün ya da nesne ile ilgili bir ya da iki anahtar değişken ya da bileşenin analizinin yapılmasıdır. Morfolojik analiz, bilgisayar destekli kelime ve dil öğrenme stratejileri için uygun olabilir.

Web Macerası (WebQuest): Araştırma tabanlı bir sistem olup, içerisinde kullanılan bilginin tamamına yakını veya tamamı kullanıcılar tarafından internetten edinilmektedir. Orijinal fikir Bernie Dodge ve Tom March tarafından 1995 yılı başlarında San Diego State Üniversitesi'nde geliştirilmiştir (<http://webquest.org/index.php>). WebQuest, öğrencilerin bilgiyi aramak yerine kullanmaya yönlendirildikleri ve öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde düşünmeye sevk edildikleri bir sistemdir. Web Macerası, ilköğretimden lisansüstüne kadar hemen her eğitim seviyesinde ve farklı konuların öğretiminde kullanılabilir (Patru ve Khvilon, 2007). Ülkemizde, internette arama yapıldığında ilköğretimden lisanse kadar çeşitli Web Macerası örnekleri bulmak mümkündür. Bunlardan biri Başkent Üniversitesi'nin TÜBİTAK destekli bir projesidir: <http://webmacerasi.midas.baskent.edu.tr/>

Siberrehberler (cyberguides): İnternet üzerinden verilen, edebi eserlere odaklanmış ve standartlaştırılmış öğretim birimleridir. Her siberrehber, bir öğretmen ve öğrenci kopyasına, amaçlanan standartlara, görev tanımlarına, görevin tamamlanabileceği bir süreç, öğretmenin seçtiği web sayfalarına ve bir değerlendirme ölçeğine sahiptir (Patru ve Khvilon, 2007).

SONUÇ

Yeni teknolojilerle yaratıcı etkinlikler, fikir üretmeyi, bağlantılar kurmayı, yaratma ve yapmayı, işbirliğini, iletişim ve değerlendirmeyi içerir (Loveless, 2003). BİT; internet, web ve CD-ROM yoluyla ve iletişim teknolojilerinin iyi dokümantasyonu ile diğer insanlar, projeler, bilgi ve kaynaklarına erişimde önemli bir rol oynar (Loveless, 2003). Yukarıda bahsedilen yöntem, teknik, strateji ve araçlarla BİT'ni bütünleştirerek tüm bunları gerçekleştirmek, öğretmenlerin, bu alana ilgi duymalarına, zaman ayırmalarına ve araştırıp uygulamalarına bağlıdır. Bu çalışma ile öğretmenlere zaten bildikleri hatırlatılmaya; bazı yaratıcı yöntem, teknik, strateji ve araçlar ise tanıtılmaya çalışılmıştır.

e-ileti, video konferans ve mobil iletişimler gibi iletişim teknolojilerinin hızı ve çeşitliliği, öğrencilerin yaratıcı çalışmaları esnasında başka kişilerle anında ve dinamik olarak işbirliğinde bulunmasına olanak sağlar. Sanatçılar, yazarlar, düşsel karakterlerle e-ileti ya da video konferans yoluyla iletişimde bulunmak öğrencilere fikir üretme ve amacının peşine düşme olanağı sağlar (Loveless, 2003).

Günümüzde, mobil telefonları kullanarak metin, görsel ve ses gönderilebilir, dijital video ve müzik koleksiyonları oluşturulabilir. Bu teknolojilere olan taleplerin artması ile birlikte, yeni alanlarda yaratıcı deneyimler ve kültürel ürünlerle ilgili fırsatlar doğmuştur. Çoğu öğrenci, okullarında geliştirilen BİT deneyimleri ötesinde bu alanda kültürel ve yaratıcı deneyimleri yaşama şansını yakalamaktadır. BİT'in ilköğretim programında yaratıcı alanlar oluşturmada önemli bir rolü olabilir. Bu teknolojiler gerek araç gerekse bir ortam olarak görülerek öğrencilerin yaratıcı süreçlerle üst düzeyde deneyim yaşamasına olanak sağlanabilir (Loveless, 2003). Öğretmenlere ve bu öğretmenleri yetiştirenlere, bu noktada büyük görevler düşmektedir.

KAYNAKLAR

- Ala-Mutka, K. (2008). *Social Computing: Use and Impacts of Collaborative Content*. IPTS Exploratory Research on Social Computing. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC, European Commission.
- Ala-Mutka, K., Punie, Y. & Redecker, C. (2008). *ICT for Learning, Innovation and Creativity* (Report No: 48707). JRC Technical Note. [Çevrim-içi: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1819>] (Erişim tarihi: 3 Nisan 2010)
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar destekli öğretim ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bailin, S. (1994). *Achieving extraordinary ends: An essay on creativity*. Norwood, N.J: Ablex.
- Balım, A. G., Aydın, G. ve Evrekli, E. (2006). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritaları ve kavram haritaları kullanmanın önemi*. Paper presented at the Famagusta, Turkish Republic of Northern Cyprus: VI. International Educational Technologies Conference.
- Bonk, C.J. ve Smith, G.S. (1998). Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. *Journal of Accounting Education*, 05 (1).
- Carstens, A. ve Beck, J. (2005). Get ready for the gamer generation. *TechTrends*, 49(3). 22-25.
- Claxton, G. (1999). *Wise-Up: the challenge of lifelong learning*. London: Bloomsbury.
- Clements, D.H. (1995). Teaching Creativity with Computers. *Educational Psychology Review*, 7(2), s. 141-161.
- Cüre, F. ve Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 41-53.
- Demiraslan, Y. ve Koçak Usluel, Y. (2002). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Entegrasyonunda Öğretmenlerin Durumu. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4 (3).
- Fernández-Cárdenas, J.M. (2008). The situated aspect of creativity in communicative events: How do children design web pages together? *Thinking Skills and Creativity*, 3. 203–216.
- Gordon, W. (1961). *Synectics The Development of Creativity Capacity*. New York.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Hsu, L. (2004) Developing Concept Maps from Problem-Based Learning Scenario Discussions: *Journal of Advanced Nursing*, 48 (5):510-518.
- İslim, Ö.F. (2009). *Bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) tekniğine göre işlenmesinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jonassen, D. (2000). *Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking*. 2e. New Jersey: Prentice Hall.
- Kalaycı, N. (2001). *İki boyutlu görsel öğrenme ve öğretme araçları*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'ne sunulan Bildiri. Ankara.
- Kaptan, F. ve Arslan, B. (2002). *Fen öğretiminde soru-cevap tekniği ile analogi tekniğinin karşılaştırılması*. Ulusal 5. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'ne sunulan poster.
- Kaptan, F. ve Kuşakçı, F. (2002). *Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi*. Ulusal 5. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'ne sunulan poster.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Koçoğlu, Ç. (2003). *Öğrencilerin hiperortam tasarımcısı olarak katıldığı öğrenme çevresinin yaratıcı düşünmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Learning Technologies. (n.d.). Courses. Learning Technologies Ltd. Retrieved September 23, 2008 from <http://www.learning-tech.co.uk/>
- Lenhart, A., Rainie, L., & Lewis, O. (2001). *Teenage life online: The rise of instant-message generation and the internet's impact on friendship and family relationships*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Levine, P.M. (2005). *Metaphors and images of classrooms*. Kapa Delta Pi.
- Liu, M. (1998a). The effect of hypermedia authoring on elementary school students' creative thinking. *Journal of Educational Computing Research*, 9, 7-51.
- Loveless, A. M. (1997). Visual literacy and new technology in primary schools: the Glebe School project. *Journal of Computing and Childhood Education*, 8(2/3). 98–110.
- Loveless, A. (2003). Creating spaces in the primary curriculum: ICT in creative subjects. *The Curriculum Journal*, 14(1).

- Loveless, A., Burton, J., & Turvey, K. (2006). Developing conceptual frameworks for creativity, ICT and teacher education. *Thinking Skills and Creativity*, 1.
- MEB. (2006). Temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşeni” öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi*, 2590. 1491-1540.
- Nakiboğlu, M. (2003). Kuramdan uygulamaya beyin fırtınası yöntemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3).
- Norman, D. A., & Draper, S. W. (1986). *User centred system design. New perspectives on the human-computer interaction*. NJ: Ablex Publishing Co.
- Oblinger, D. ve Oblinger, J. L. (Eds.). (2005). *Educating the net generation*. Washington, DC: Educause.
- O'Hara, M. (2008). Young children, learning and ICT: A case study in the UK maintained sector. *Technology, Pedagogy and Education*, 17(1). 29-40.
- Osborn, A.F. (1957). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Osimo, D. (2008). *Web 2.0 in Government: Why and HOW?* Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC, European Commission, EUR 23358 EN. [Çevrim-içi: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1565>] (Erişim tarihi: 3 Nisan 2010)
- Paul, R.W. (1987). Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. In J. B. Baron and R. J. Sternberg (Eds.), *In teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: H. Freeman and company.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, computers and powerful ideas*. Brighton: Harvester Press.
- Pascu, C. (2008). *An empirical analysis of the creation, use and adoption of social computing applications* (EUR 23415 EN). IPTS Exploratory Research on the Socio-economic Impact of Social Computing. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC, European Commission. [Çevrim-içi: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1684>] (Erişim tarihi: 3 Nisan 2010)
- Patru, M. ve Khvilon, E. (2007). Öğretmen eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojileri planlama rehberi. Çeviri Editörü: H. Ferhan Odabaşı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Pedro, F. (2006). The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning. OECD-CERI, 2006. [Çevrim-içi: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>] (Erişim tarihi: 3 Nisan 2010)
- PULMAN. (2002). PULMAN İleri Ağları Hareketlendiren Halk Kütüphaneleri (Public Libraries Mobilising Advanced Networks) İlkeler El Kitabı. Türk Kütüphaneciler Derneği ve T.C. Kültür Bakanlığı. Ankara.
- Punie, Y. (2008). *The Socio-economic Impact of Social Computing: Proceedings of a validation and policy options workshop* (EUR 23531 EN). Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC, European Commission. [Çevrim-içi: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1887>] (Erişim tarihi: 3 Nisan 2010)
- Redecker, C. Ala-Mutka, K. ve Punie, Y. (2010). *Learning 2.0 - The Impact of Social Media on Learning in Europe. Policy brief*. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. [Çevrim-içi: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC56958.pdf>] (Erişim tarihi: 3 Nisan 2010)
- Redecker, C. (2009). *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe* (EUR 23664 EN). JRC Scientific and Technical Report. [Çevrim-içi: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=2059>]. (Erişim tarihi: 3 Nisan 2010)
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington D.C: National Academy Press.
- Riley, N.R. & Ahlberg, M. (2004). Investigating the use of ICT-based concept mapping techniques on creativity in literacy tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20 (4). 244-256.
- San, İ. (2002). *Yaratıcı Drama - Eğitsel Boyutları: Yaratıcı Drama/1985-1995/Yazılar*. (1.cilt). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Semerçi, Ç. (2007). “Program Geliştirme” Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2).
- Scrimshaw, P. (2004). *Enabling teachers to make successful use of ICT*. Coventry: British Educational Communication and Technology Agency. [Çevrim-içi: <http://www.becta.org.uk>].

- Somekh, B., Underwood, J., Convery, A., Dillon, G., Jarvis, J., Lewin, C., & et al. (2007). Evaluation of the ICT Test Bed project. Final Report. Coventry: British Educational Communication and Technology Agency. [çevrim-içi: <http://www.evaluation.icctestbed.org.uk/>].
- Stevenson, I. (2008). Tool, tutor, environment or resource: Exploring metaphors for digital technology and pedagogy using activity theory. *Computers & Education*, 51. 836–853
- Şen, S. (2007). *Endüstri meslek liselerinde elektronik öğretiminde proteus benzetim yazılımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Usta, M. (2006). *Bilgisayar grafiğinin öğrenci yaratıcılığına etkilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ündeğer, Ç., Yavaş, A., Ocak, M., Akın, U. ve İpekkan, Z: (2007). MÜHATEM: Müşterek Harekat Alanı Simülasyon Sistemi: Temsili Ortam Standart ve Uygulamaları. USMOS 2007’ye sunulan bildiri. ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- Tapscott, D. (1999). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Underwood, J. D. M., & Brown, J. (Eds.). (1997). *Integrated learning systems: Potential into practice*. Oxford: Heinemann.
- Veen, W. (2003). A new force for change: Homo zappiens. *The Learning Citizen* (7). 5-7.
- Wegerif, R., & Dawes, L. (2004). *Thinking skills and learning with ICT raising achievement in primary classrooms*. London: RoutledgeFalmer,
- Wheeler, S. Waite, S.J., & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18.
- Wolfe, C.R. (2001). Plant a tree in cyberspace: Metaphor and analogy as design elements in web-based learning environments. *Cyberpsychology & Behavior*, 4 (1). 67-76.
- Yıldız, V. ve İsrail, E. (2002). Yaratıcılığı geliştirmede bir yol: SCAMPER. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75. 53-55.

İLKÖĞRETİM BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİKLERİNİN OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF THE COMPETENCE OF INFORMATION TECHNOLOGIES TEACHERS IN THE OPINIONS OF SCHOOL PRINCIPALS

Fatma ERASLAN KESKİNKILIÇ

Ahi Evran Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojisi ve Programlama Bölümü/KIRŞEHİR

Özet

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim Okullarında görev yapan ilköğretim Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin yeterlikleri, okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak, özel alan yeterlikleri ve genel alan yeterlikleri boyutlarında değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma, nitel bir araştırmadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla genel ve özel yeterlik alanlarına ilişkin iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formları uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Her yeterlik alanına ait görüşme maddeleri hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş “Öğretmen Yeterlikleri Standartları” kullanılmıştır. Araştırmanın Evrenini Kırşehir merkezinde bulunan ilköğretim müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bilişim Teknolojileri Öğretmen yeterliklerinin okul müdürlerinin görüşlerine göre gerçekleştirilme düzeyi belirlenmiştir. Öğretmenlerin özel alan ve genel alan yeterliklerine ilişkin veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuştur. Yapılan bu araştırma, öğretmen yeterliklerinin farklı bir bakış açısıyla belirlenmesi ve ayrıntılı değerlendirilmesi sonucu var olan durumu ortaya koymak ve öneriler getirebilmek bakımından önem taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yeterlikleri, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Özel alan yeterlikleri

Abstract

In this paper, the competence of information technologies teachers work for the primary schools is evaluated on specific area competences and general area competences in accordance with school principals' opinions. This is a qualitative research. To collect data two different interview forms are developed for both specific area competences and general area competences. Interview forms are developed in accordance with experts opinions. The Standards of Teacher Competence which are determined by Ministry of National Education are used to prepare the topic of interview form. The universe of the research is the primary school principals in Kırşehir. Purposeful sampling is used as a sampling method.

The implementation level of The Competence of Information Technologies Teachers is determined in accordance with school principals' opinions. Data of teachers' specific area competences and general area competences are analyzed. Analyze results are presented by tables. This research is important for determining and evaluating teachers' competence in different opinions, describing the situation and presenting new offers.

Keywords: Competence of Teachers, Information Technologies Teacher, Specific Area Competences

1. GİRİŞ

Günümüzde gelişmeler teknolojinin desteğiyle akıl almaz sınırlara ulaşmış, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Teknolojiye ayak uydurma çalışmaları sırasında ülkemizde ilköğretim okullarında bilgisayar laboratuvarı kurma çalışmaları başlamış mevcut olan laboratuvarlarda da yenileme çalışmalarına gidilmiştir. Bu gelişmeler çok geçmeden eğitim alanında da etkilerini göstermeye başlamıştır. Eğitimdeki etkileri başlangıçta bazı çevrelerce yanlış anlaşılmış, çok uzak olmayan bir gelecekte artık öğretmenlere ihtiyaç olmayacağı düşüncesini akıllara getirmiştir. Öğrenenlerin istediği zaman ve istediği yerde bilgisayar ve bilgi teknolojilerini kullanarak birçok bilgiye bir aracı olmaksızın ulaşabileceği düşünülmüştür. Oysaki burada hatırlanması gereken en önemli nokta öğrenmenin sosyal bir çevrede, çeşitli etkileşim türlerini içeren bir süreç olduğudur. Gelen ve Özer (2008)'in Calderhead'den aktardığı gibi “öğrenme sosyal ve bireysel bir süreç

olduğundan dolayı kendisinden öğrenmek ve anladıklarımızı kontrol etmek için, bizim başka kişilere ihtiyacımız olduğu” gerçeğidir.

Zamanla teknolojinin eğitimde nasıl kullanılabileceğine dair örnekler gören çevreler teknolojinin öğretmenin yerini alacağı düşüncesinden sıyrılmıştır. Öğretmen bu teknolojileri kullanarak etkili materyaller geliştirebilmekte, öğretimi daha etkin ve katılımcı bir hale getirebilmektedir. Teknolojik araçların etkin ve amaca uygun bir şekilde kullanıldığında öğretmenin yerini almak yerine, öğretim etkinliklerinde öğretmene yardımcı olduğu görülmüştür.

Eğitimi daha kaliteli bir hale getirebilmek ve daha geniş kitlelere ulaştırabilmek için çağdaş eğitim teknolojilerinin imkânlarından yararlanmak gerekmektedir. Bu imkanlardan yararlanarak öğretim ortamını iyileştirmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim hizmetlerinin kapsamını genişletmek mümkündür (Koşar ve diğ., 2003). Fakat salt eğitim teknolojilerindeki gerçekleşen gelişmelerle eğitim daha iyiye gitmemektedir. Önemli olan bu teknolojileri öğrenme ortamına adapte edecek öğretmenin bu araçları nasıl kullanacağını bilerek etkili bir eğitim planlamasıdır. Öğretmenlerin sahip olduğu sorumlulukların yanı sıra bu gelişmelerle birlikte artan sorumlulukları, sahip olması gereken yeterlikleri de değiştirmektedir.

Öğretmenlerin yeterlik duygusunun öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarılı olması ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından çok önemli olduğu görülmektedir (Sünbül ve Arslan,...). Başka bir ifadeyle iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2004). Dolayısıyla eğitimde gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmesi planlanan yeniliklerin merkezinde öğretmenlerin olması gerekliliği açıkça görülmektedir. Bu sebeple eğitimi geliştirme çalışmaları büyük ölçüde öğretmenlerin niteliklerine ve yaptıkları işte nasıl etkili olabileceklerine odaklanmalıdır (Seferoğlu, 2009; Garet ve diğ., 2001). Günümüzde etkili öğretmen ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmaların artması bunun göstergesidir.

Yeterlik kavramı Bandura’ya göre, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına denir (Senemoğlu, 1997). Şahin (2004)’e göre yeterlik, “bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikler ifade eder”. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan *Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri* isimli çalışmada yeterlik kavramı bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu olarak tanımlanmıştır (MEB, 2008).

Öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler konusunda, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü eşgüdümünde birçok uzmanın ve öğretmenin katılımıyla yapılan çalıştaylarda hazırlanan, paydaş görüşleri ve mevcut durum araştırmaları alanda test edilerek “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenmiştir. Bu çalışmada “Kişisel ve Mesleki değerler-Mesleki Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma”, “Öğretme ve Öğretme Süreci”, “Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri”, “Program ve İçerik Bilgisi” olarak altı ana yeterlik alanında 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan genel yeterlikler Talim Terbiye Kurulunun onayından geçerek Kasım 2006 tarihli 2950 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanmıştır (MEB, 2006).

Bu yeterlik alanları ve alt yeterlikler aşağıdaki gibidir:

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

- A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
- A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
- A4- Öz Değerlendirme Yapma
- A5- Kişisel Gelişimi Sağlama
- A6- Mesleki Gelişimleri İzleme ve Katkı Sağlama
- A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B- Öğrenciyi Tanıma

- B1- Gelişim Özelliklerini
- B2- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
- B3- Öğrenciye Değer Verme
- B4- Öğrenciye Rehberlik Etmek

- C- Öğrenme ve Öğretme Süreci
 - C1- Dersi Planlama
 - C2- Materyal Hazırlama
 - C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
 - C4- Ders Dışı Etkinlikleri
 - C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
 - C6- Zaman Yönetimi
 - C7- Davranış Yönetimi
- D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
 - D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
 - D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
 - D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama
 - D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme
- E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri
 - E1- Çevreyi Tanıma
 - E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma
 - E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme
 - E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık
 - E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama
- F- Program ve İçerik Bilgisi
 - F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri
 - F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi
 - F3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme.

Öğretmenin kendi gelişim alanını belirleyip, bu alanda gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" yukarıda sıralanmıştır. Bunun yanı sıra her dersin gereklerinin, içeriklerinin ve ihtiyaçlarının farklı olduğu göz önünde bulundurularak "Özel Alan Yeterlikleri" yapılanmasına gidilmiştir. Özel Alan Yeterlikleri, alana özgü olarak, öğretmenlere gelişim hedefleri göstermek için hazırlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Özel Alan Gelişim Raporunda belirtildiği üzere: Özel alan yeterliklerinin belirlenmesinde konu alanı, kapsam, yeterlik ve performans göstergeleri çalışmada kullanılan temel kavramlar olarak özel alan yeterlikleri sistematığını oluşturmuştur.

Konu Alanı, belli bir özel alanda birbiri ile ilişkili beceri, asıl konu, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapılar olarak ele alınmıştır. Konu alanları, öğretmenin eğitim ve gelişim ihtiyaçları analizinin daha gerçekçi olmasını mümkün kılmaktadır. Konu alanlarının belirlenmesinde, alan bilgisi ve alan uygulaması, uygulamayı geliştirici ve destekleyici unsurlar, öğrenme-öğretme sürecindeki planlama, , ortam hazırlama, izleme, ölçme-değerlendirme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, özel eğitim ve özel gereksinimi olan öğrenciler, alana özgü diğer unsurlar (etik, estetik değerler, bilimsel bakış açısı vb. tamamlayıcı mesleki yeterlikler) dikkate alınmıştır.

Kapsam, konu alanının içeriğini tanımlamaktadır. Kapsamın belirlenmesinde; konu alanına özel öğretim programı kazanımları, programın uygulanması, uygulamayı geliştirici ve destekleyici unsurlar dikkate alınmıştır.

Yeterlikler, her bir konu alanı ve kapsam dikkate alınarak belirlenmiştir. Bunlar öğretmenlerin görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için alan ve eğitme-öğretme bilgisini, yöntem ve düzenleme becerilerini içermektedir.

Performans göstergeleri, yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek ölçülebilir/gözlenebilir davranışlar şeklinde tanımlanmıştır. Bilişim Teknolojileri Özel Alan Yeterliklerine ait performans göstergeleri A1, A2 ve A3 olmak üzere üç düzeyden oluşmaktadır. Performans göstergeleri belirlenirken ilköğretim programları esas alınmıştır.

A1 düzeyi: Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir.

A2 düzeyi: Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkındalığının yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini içerir.

A3 düzeyi: Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip olan öğretmen, özgün yorumuna dayalı yeni uygulamalarla alanına katkı sağlayabilir;

Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 27 alt yeterlik ve 150 performans göstergesinden oluşmaktadır. Yeterlik ve alt yeterlik alanları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretim sürecini ve ortamını tasarlama, planlama, düzenleme
 - 1.1 Öğretime uygun Planlama yapabilme
 - 1.2 Öğretim hedeflerine uygun teknolojik kaynakları seçerek kullanabilme
 - 1.3 Öğrenenlerin farklı gereksinimlerini karşılayabilecek teknoloji destekli öğrenme ortamları tasarlayarak kullanabilme
2. Teknolojik kavramlar ve uygulamalar
 - 2.1 Bilişim teknolojileriyle ilgili kavramları doğru ve yerinde kullanabilme
 - 2.2 Amaca uygun bir bilgisayar sistemi kurup, bu sistemle uyumlu yazılım ve devre birimlerini tanımlayarak kullanabilme
 - 2.3 Yazılım, donanım ve ağ unsurları için temel bakım ve onarım sistemleri geliştirerek uygulayabilme
 - 2.4 Dosyalama ve zaman yönetimi ile ilgili organizasyonlar yapabilme
 - 2.5 Belirli amaçlar için hazırlanmış uygulama yazılımlarını kullanabilme
 - 2.6 Ağ ve internet uygulamalarını yerinde kullanabilme
3. Öğretme-öğrenme-program
 - 3.1 Öğrenenlerin farklı gereksinimlerini karşılayabilecek teknoloji destekli süreçler ve uygulamalar düzenleyebilme
 - 3.2 Bilişim teknolojilerinden yararlanarak bilgiye ulaşma, veri toplama, analiz etme ve değerlendirebilme
 - 3.3 Etkili öğretme-öğrenme materyalleri hazırlayabilme
 - 3.4 Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
4. Gelişimi izleme ve değerlendirme
 - 4.1 Yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme
 - 4.2 Bilişim teknolojileri öğrenmelerini ölçme ve değerlendirebilme
 - 4.3 Bilişim teknolojilerinden yararlanarak, öğrenmeleri ölçme ve değerlendirebilme
5. Okul, aile, toplum ilişkileri, etik ve sosyal konular
 - 5.1 Bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanırken sağlık ve güvenlik ile ilgili gerekli önlemleri alabilme

- 5.2 Bilişim teknolojilerinin kullanımında etik kurallara uyabilme
- 5.3 Bilişim teknolojilerinin kullanımında yasal kuralları bilme
- 5.4 İnternet ve ağ uygulamalarını yerinde, güvenli ve sorumlu kullanabilme
- 5.5 Ulusal bayramlarda, anma törenlerinde, belirli günlerin ve haftaların işlenmesinde teknolojinin etkin kullanılmasını sağlayabilme
- 5.6 Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımını sağlayabilme
- 5.7 Atatürk'ün düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalarında yansıtabilme
- 5.8 Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme
- 6. Mesleki gelişim
 - 6.1 Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim için yararlanabilme
 - 6.2 Bilişim teknolojilerini meslektaşlar, uzmanlar, aileler ve öğrenenlerle iletişim amaçlı kullanabilme
 - 6.3 Yeni teknolojilerin toplumdaki etkilerini bilme ve bu teknolojilere uyum sağlayabilme

Şeklinde belirlenmiştir.

Bilişim Teknolojileri dersi için belirlenen hedeflere ulaşmada alan öğretmenin gerek Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterliklerine gerekse Bilişim Teknolojileri Özel Alan Yeterliklerine sahip olması gerekmektedir.

İlgili araştırmalar tarandığında dünyanın pek çok ülkesinde de yeterlik kavramı üzerinde çalışıldığı görülmektedir. ABD'de Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Kurumu (National Council for Accreditation of Teacher Education) tarafından belirlenen Mesleki Standartlar isimli çalışmada başlıca öğretmen yeterlikleri sıralanmıştır. Öğretmen atamaları Profesyonel Öğretmenlik Standartları Ulusal Kurumu tarafından verilen sertifikaya göre yapılmakta, bu sertifikaya sahip olamayanlar atanma hakkını elde edememektedirler. İstatistiklere göre, başvuran her on adaydan biri bu sertifikayı alabilmektedir (Karacaoğlu, 2009; NCATE, 2002). Oysaki ülkemizde öğretmen adayları eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilgisini ölçmeyi amaçladığı belirtilen sınava göre atanmakta ve atanan öğretmenlerin mesleki yeterlik açısından ne düzeyde oldukları bilinmemektedir.

Bu çalışmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Bilişim Teknolojileri alanına ait Özel Alan Yeterlik düzeylerini okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Okul müdürlerinin ilköğretim Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- b) Okul müdürlerinin ilköğretim Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Özel Alan Yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Veriler sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olan görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'ın Briggs'den aktardığına göre görüşme yönteminin yaygın kullanılan veri toplama yöntemi olmasının; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Okul müdürleriyle yapılacak görüşmelerde amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmak olduğundan yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Kırşehir merkezinde bulunan ve okulunda kadrolu Bilişim Teknolojileri öğretmenine sahip, 10 ilköğretim okul müdürü ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin hepsi erkektir. Katılımcılardan dokuz tanesinin okul müdürlüğünden önceki görevi; Sınıf Öğretmenliği, ikisinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve birinin de Fen Bilgisi Öğretmenliğidir.

Veri Toplama Aracı

Görüşmeler sırasında veri toplama aracı olarak hazırlanmış görüşme formu kullanılmıştır. Söz konusu görüşme formu, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan "Öğretmen Yeterlilikleri" kriterleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

Görüşme formu, soruların birbirini desteklemesi ve istenilen verilerin sağlanabilmesi açısından iki uzman tarafından incelenmiştir. Bu incelemenin sonunda, görüşme formuna, daha ayrıntılı ve odaklı bilgi elde edebilmek amacıyla, sondaj soruları eklenmiş ve forma son şekli verilmiştir. Görüşme sorularına son hali verilmeden pilot görüşme sonunda yapılan düzenleme ile soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmiştir. Görüşmeler için bir açıklama hazırlanmış, açıklamada araştırmanın amacı ve çalışmanın nasıl gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Verilerin kaydedilme işlemi ses kayıt cihazı ve araştırmacı tarafından görüşme formu üzerine alınan notlar kullanılarak yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analiz aşamasında öncelikle, ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler görüşme formu ile karşılaştırılıp, görüşme formundaki eksik veriler tamamlanmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizine göre nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir; Verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması (Yıldırım, Şimşek, 2000). Araştırmada veriler toplanmadan önce hem temalar hem de temalar altında yer alabilecek kavramlar düzeyinde bir kod listesi oluşturulmuş, bu sayede toplanan verilerin kodlanma işlemi daha kolay gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin son aşamasında ise elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar sunulmuştur. Araştırma verilerinin sunumunda katılımcılara verilen kodlardan yararlanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Katılımcı görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarda önce kod verilmiş, sonra görüşü italik olarak yazılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için üye denetimi yöntemi uygulanmıştır. Üye denetimi, hakkında araştırma yapılan ve verileri sağlayan kişilerce gerçekleştirilen denetim olup, analize geçmeden önce, görüşmenin yazılı halinin, görüşmeciye verilerek kaydın doğruluğunun denetlenmesi ile gerçekleştirilir (Punch, 2005). Bu amaçla araştırmacı, ses kayıt cihazından yapılan eklemelerden sonra, verilerin elde edildiği görüşme formunun son halini görüşmecilere sunulmuştur. Görüşmeci onayını takiben verilerin analiz aşamasına geçilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularını oluşturan 2 temanın altında yer alan alt-temalar bulunmaktadır. Araştırma kapsamında belirlenen temalar:

- a) Öğretmenlik mesleği genel alan yeterlikleri.
- b) Bilişim Teknolojileri dersi özel alan yeterlikleri.

Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerine Bilişim teknolojileri öğretmenin kişisel ve mesleki değerler ile mesleki gelişimine ilişkin sorular sorulmuştur. Görüşmecilerin tamamına yakını (9) öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşımının olumlu olduğunu, öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına ilişkin inançlarının tam olduğunu, ulusal ve evrensel değerlere önem verdiklerini, öz değerlendirme yapabildiklerini belirtmiştir. Görüşmecilerden M1, *bilgisayar ders saatinin azlığı öğretmenin sınıfa bağlılığını azaltıyor* ifadesinde bulunmuştur.

Görüşme yapılan okul müdürlerinden yarısından fazlası (7) öğretmenlerinin kendi kişisel gelişimlerine önem verdiklerini aynı zamanda mesleki gelişimlerini izlemekte ve mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını düşünmektedir. Görüşmecilerden M8, *öğretmen alanıyla ilgili çıkan yenilikleri anında öğrenmiyor. Üzerinden zaman geçtikten sonra mecbur kalırsa öğreniyor. Okulumuzda veya il merkezinde birçok alanda kurslar düzenleniyor, her branştan öğretmenimiz bu kurslara katılmak için birbiriyle yarışıyor ama bilişim teknolojileri öğretmenimiz düzenlenen kurslara ilgi göstermiyor, M6 ise öğretmenimiz kişisel gelişime çok meraklı. Burada halk eğitimin folklor kursuna gidiyor, bakanlık tarafından açılan tüm kursları takip edip başvurusunu yapıyor bizde onaylıyoruz. Bir de zaten burada üniversitede yüksek lisans yapıyor şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Görüşmecilerden çoğu (8) öğretmenlerinin okulun iyileştirilmesine ve gelişmesine katkı sağladığını, M7 katkı sağlamaya çalıştığını fakat yeterli düzeyde olmadığını, M1 ise öğretmenlerinin okulun iyileştirilmesine ve gelişmesine hiçbir şekilde katkı sağlamadığını düşünmektedir.*

Öğrenciyi tanımaya ilişkin görüşme soruları konusunda görüşmecilerin tamamına yakını (9) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin öğrencinin gelişim özelliklerini tanıdığını, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığını, öğrencilerine değer verdiğini ve öğrenciye rehberlik etmek için gerekli çabayı gösterdiklerini, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin materyaller hazırlayabildiklerini ve davranış yönetimi konusunda yeterli olduklarını belirtmişlerdir. M1 *öğretmenlerinin kısmen öğrenci özelliklerini tanıdığını ve yine kısmen ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığını* ifade etmektedir. Görüşmecilerden tamamı (10) öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını düzenleyebildiğini, zaman yönetimi konusunda yeterli olduklarını belirtmektedir. Bunun yanı sıra görüşmecilerden yarısından fazlası (7) öğretmenlerinin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimlerini buna göre çeşitlendirmediklerini ve dersleri dışında öğretmenlerinin herhangi bir ders dışı etkinlik düzenlemediği konusuna özellikle değinmişlerdir. Görüşmecilerden M6, *öğretmenimiz okul saatleri dışında Bilişim Teknolojileri sınıfını öğrencilerin kullanımına açıyor. Öğrenciler ödevlerini internet kafeye gitmeden okulda ücretsiz olarak yapıyorlar. Ayrıca öğretmenimiz geçen yıl intel gelecek için eğitim adında kurslar düzenledi.* Görüşmecilerden çoğu (8) öğretmenlerinin dersine ilişkin ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleyebildiklerini, değişik ölçme teknikleri kullanarak ölçme yapabildiklerini, verileri analiz edip, yorumlayıp, geri bildirim sağladığını, sonuçlara göre öğretme öğrenme sürecini gözden geçirdiğini, M8: *öğretmenlerinin değişik ölçme araçları kullanmadığını, öğretmen klavuz kitabında yer alan ölçme araçlarını kullandığını, M3 ise öğretmenlerinin değişik ölçme araçları kullanma konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir.*

Okul, aile ve toplum ilişkilerine yönelik sorular sorulduğunda; görüşmecilerden sadece üç tanesi öğretmenlerinin görev yaptığı çevreyi tanıdığını, diğer görüşmeciler (7) ise tanımadığını belirtmiştir. M2 buna sebep olarak öğretmenlerinin okullarına yeni atandığı için çevreyi henüz tanımadığını belirtmiştir. Görüşmecilerden yalnızca iki tanesi öğretmenlerinin çevre olanaklarından yararlandığını diğer görüşmeciler (8) ise yararlanmadıklarını, okulu kültür merkezi durumuna getirmek için çalışmalar yapmadıklarını ve aile katılımı ve işbirliği sağlama konusunda yetersiz olduklarını düşünmektedir. Görüşmecilerin tamamı öğretmenlerinin aileleri tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsız davranabildiklerini, Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerinin bilincinde olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşlerine başvuru okul müdürlerinin tamamına yakını (9) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan öğretim programı bilgi-becerisine sahip olduğunu, özel alan öğretim programını izleyip ve değerlendirebildiklerini, M8 ise öğretmenlerinin bu becerilere sahip olmadığını belirtmiştir.

Bilişim Teknolojileri Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerine Bilişim teknolojileri öğretmeninin öğretim sürecini ve ortamını tasarlama, planlama, düzenlemesine yönelik sorular sorulmuştur. Görüşmecilerin hepsi öğretmenlerin öğretime uygun plan yapabildiklerini belirtmiştir.

Görüşmecilerden M3, bilişim teknolojileri öğretmeninin öğretim sürecini ve ortamını tasarlarlarken öğretim hedeflerine uygun teknolojik kaynakları seçme konusundaki görüşünü: *okulda bulunan teknolojik kaynaklar zaten belirli ve çok fazla seçeneğimizde yok. Bu yüzden öğretmenimiz seçenekler arasından seçim yapmak yerine, her durumda mevcut teknolojik kaynakları seçiyor. Yine bu yüzden öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayabilecek teknoloji destekli öğrenme ortamları tasarlayamıyor şeklinde ifade etmiştir.* M6 ise M3'ün aksine: *teknolojik imkânlar açısından okulumuz oldukça gelişmiş bir teknolojik donanıma sahip. Sadece bilişim teknolojileri öğretmeni değil, diğer bütün öğretmenlerimiz derslerinde kullanmak üzere istedikleri teknolojik araçları, istedikleri zaman kullanıyorlar. Farklı derslerde öğrencilerin farklı gereksinimlerini karşılayabilecek değişik teknoloji destekli dersler hazırlayabiliyorlar. Hatta öğretmenlerimiz bu teknolojik araçları seçerken ve kullanırken Bilişim teknolojileri öğretmenimiz onlara yardımcı oluyor şeklinde görüş bildirmiştir.*

Teknolojik kavramlar ve uygulamalara ilişkin soruya ise verilen cevaplara bakıldığında görüşmecilerden çoğu (9) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bilişim teknolojileriyle ilgili kavramları doğru ve yerinde kullandığını, sadece M2 bilişim teknolojileri öğretmeninin bu kavramları kısmen doğru ve yerinde kullandığını belirtmiştir. Ayrıca görüşmecilerden bir kısmı (6) bilişim teknolojileri öğretmeninin amaca uygun bir bilgisayar sistemi kurup, bu sistemle uyumlu yazılım ve devre birimlerini tanımlayarak kullanamadıklarını diğerleri ise öğretmenlerinin bu beceriye sahip olduğunu ifade etmiştir. Görüşmecilerden M1, *bilişim teknolojileri öğretmeni donanımla ilgili hiç bir şey yapamıyor. Bilgisayarlarda herhangi bir sorun olduğunda bize yardımcı olmuyor. Bizde çareyi bir bilgisayar tamircisiyle anlaşmakta bulduk. Bilgisayarlarımızda sorun olduğunda tamirci gelip hallediyor. Öğretmen sadece dersini anlatıyor. Önceden bilgisayarlara program kurmak için bile tamircisini çağırıyorduk ama şimdi en azından bilgisayar öğretmenine bunu yaptırabiliyoruz* ifadeleriyle fikrini belirtmiştir.

Okul müdürlerinin öğretme, öğrenme ve programa ilişkin görüşleri sorulduğunda müdürlerin tamamına yakını (9) *bilişim teknolojileri öğretmenlerinin, öğrenenlerin farklı gereksinimlerini karşılayacak teknoloji destekli süreçler ve uygulamalar düzenleyebildiğini, bilgiye ulaşma, veri toplama, analiz etme ve değerlendirmede bilişim teknolojilerinden yararlandıklarını* belirtmiştir. Katılımcılardan yarısına yakını (6), *öğretmenlerinin etkili öğretme-öğrenme materyalleri hazırlayamadığını, özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapmadıklarını* ifade etmişlerdir. Katılımcılardan M8: *bilgisayar öğretmenimiz özel eğitime gerek duyan öğrencilere nasıl davranacağını bilmiyor. Onların özel ilgiye ve farklı bir eğitime ihtiyaç duyduğunu pek dikkate almıyor. Onları da normal öğrenciler gibi kabul edip tüm öğrencilere aynı uygulamaları yaptırıyor,* M6 ise: *öğretmenimiz bu konuda oldukça ilgili. Mesela 6. Sınıflarda gözleri çok az gören bir öğrencimiz var normal sınıfta çocuğu öğretmenleri tahtayı iyi görsün diye hep en öne oturtuyor. Bilgisayar dersinde de öğretmeni aynı şeyi yapmış ve o çocuğun dersi olduğunda öğretmen, öğrencinin kullandığı bilgisayarın ekranındaki yazıları büyütürken kolay görmesini sağlıyor, solak öğrenciler için farelerin yerlerini ve tuş kombinasyonunu değiştiriyor* ifadelerinde bulunmuşlardır.

Yapılan görüşmelerde katılımcılara bilişim teknolojileri öğretmenlerinin gelişimi izleme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlikleri sorulduğunda katılımcılardan tamamı öğretmenlerinin yapacakları ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebildiklerini, bilişim teknolojileri öğrenmelerini ölçüp değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir.

Okul, aile, toplum ilişkileri, etik ve sosyal konular ile ilgili katılımcıların tamamına yakını (9) öğretmenlerinin bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanırken sağlık ve güvenlik ile ilgili gerekli önlemleri aldığını, bilişim teknolojilerinin kullanımında etik kurallara uyduğunu, yasal kuralları bildiğini, internet ve ağ uygulamalarını yerinde, güvenli ve sorumlu kullanabildiğini, M2 ise: *bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanırken sağlık ve güvenlik ile ilgili gerekli önlemlerin birazda okul idaresi ve çocukların aileden gelen alışkanlıklarıyla ilgili olduğunu* belirtmiştir.

Ulusal bayramlarda, anma törenlerinde, belirli günlerin ve haftaların işlenmesinde teknolojinin etkin kullanılmasını sağlayabilme, öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımını sağlayabilme, Atatürk'ün düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalarında yansıtabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme konusunda katılımcıların tamamı öğretmenlerini yeterli görmemektedir. M1: *aslında teknoloji sayesinde bu kavramlara karşı çocukları bilinçlendirmek çok kolay. Örneğin Çanakkale şehitleri haftasında şehitlerle ilgili, savaşla ilgili videolar izletilse, slaytlar hazırlansa çocuklar daha çok etkilenirler ve bilincine varırlar, M4: İnternette özel günlerle ilgili bir çok etkili slaytlar filmler var öğretmen bunları dersinde belirli gün ve haftalarda gösterebilir fakat bilgisayar dersinin ders saati az olduğundan bunları dersinde yapmak istemiyor, M8: özel günlerde okulumuzda tüm öğrencilerin izleyebileceği gösteriler ve törenler düzenleniyor bu yüzden bilişim teknolojileri öğretmeni dersinde bu gibi etkinliklere zaman ayırmıyor.*

Katılımcılara bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin yeterlikleri sorulduğunda, katılımcılardan tamamına yakını (9) öğretmenlerinin bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim için yararlandığını, bilişim teknolojilerini meslektaşları, uzamanlar, aileler ve öğrenenlerle iletişim amaçlı kullanabildiğini, yeni teknolojilerin toplumdaki etkilerini bilip bu teknolojilere uyum sağlayabildiğini ifade etmiştir. M1: *öğretmene yeni çıkan teknolojilerle ilgili fikir danıştığımızda sanki bu teknolojiyi ilk bizden duymuş gibi bakıyor ya da kaçamak cevaplar veriyor. Teknolojik gelişmelere pek ilgisi yok. Bazen öğretmenlerimizle dosya paylaşmamız gerektiğinde bunu internette mail aracılığıyla yapıyoruz, çoğu öğretmenimizden mailimize cevap alıyoruz ama en önce cevap veriri diye düşündüğümüz bilgisayar öğretmenimizden ya cevap alamıyoruz ya da vakit geçtikten sonra cevap alıyoruz. Böyle olur mu? Bilgisayar öğretmeni teknolojiyi yakından takip etmeli, kendini geliştirmeli şeklinde ifadelerde bulunmuştur.*

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Alan ve Bilişim Teknolojileri Özel Alan Yeterliklerini okul müdürlerinin görüşüne göre ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik mesleği genel alan yeterlikleri teması açısından öğretmenlerin yeterli olduğuna dair gözlenen alt temalar; öğrencilere karşı olumlu yaklaşım, öğrencilerin öğrenebilme ve başarabilmesine dair inançlarının tam olması, ulusal ve evrensel değerlere önem verdikleri, öz değerlendirme yapabildikleri, öğrencinin gelişim özelliklerini tanıdıkları, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını, öğrencilerine değer verdiğini ve öğrenciye rehberlik etmek için gerekli çabayı gösterdiklerini, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin materyaller hazırlayabildiklerini ve davranış yönetimi konusunda yeterli olduklarını, özel alan öğretim programı bilgi-becerisine sahip olduğu, özel alan öğretim programını izleyip ve değerlendirebildikleri olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan tamamına yakını Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin bu alt temalarda bahsedilen yeterliklere sahip olduğu görüşündedir. Katılımcıların öğretmenlerinde genel alan yeterlikleri açısından eksiklik gördükleri alt temalar ise; bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimlerini buna göre çeşitlendirmediklerini ve dersleri dışında öğretmenlerinin herhangi bir ders dışı etkinlik düzenlemediğidir. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin bilişim teknolojileri öğretmenlerini kendi kişisel gelişimlerine önem vermedikleri, okulun gelişimine katkı sağlama, okulun bulunduğu çevreyi tanıma ve ders dışı etkinliklere zaman ayırma gibi noktalarda eksik görmektedirler.

Bilişim Teknolojileri Özel Alan Yeterlikleri teması açısından öğretmenlerin yeterli olduğuna dair gözlenen alt temalar; öğretime uygun plan yapma, bilişim teknolojileriyle ilgili kavramları doğru ve yerinde kullanma, öğrenenlerin farklı gereksinimlerini karşılayacak teknoloji destekli süreçler ve uygulamalar düzenleme, bilgiye ulaşma, veri toplama, analiz etme ve değerlendirmede bilişim teknolojilerinden yararlanma, bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanırken sağlık ve güvenlik ile ilgili gerekli önlemleri alma, bilişim teknolojilerinin kullanımında etik kurallara uyma, yasal kuralları bilme, internet ve ağ uygulamalarını yerinde, güvenli ve sorumlu kullanabilme olarak belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin bir kısmı özel alan yeterlikleri açısından öğretmenlerini bir bilgisayar sistemi

kurup, bu sistemle uyumlu yazılım ve devre birimlerini tanımlayarak kullanama konusunda eksik görmektedir. Özellikle öğretmenin donanım bilgisine sahip olmadığını düşünen müdürlerin diğer konularda da öğretmenlerini eksik gördüğü görülmüştür. Bu durum bilişim teknolojileri öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na belirlenen yeterlikleriyle müdürlerin beklentileri arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı öğretmenlerinin etkili öğretme-öğrenme materyalleri hazırlayamadığını çoğu zaman okullarında hazır bulunan materyalleri dahi kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan okul müdürlerinin görev yaptıkları okullardaki Bilişim Teknolojileri sınıflarında farklı derslere ait birçok eğitim yazılımı bulunmaktadır fakat bu yazılımlar geldiklerini günden itibaren dolapta saklanmakta hiçbir öğretmen tarafından derslerde materyal olarak kullanılmamaktadır. Bu konuda da okul müdürleri Bilişim Teknolojileri öğretmenin bu yazılımları inceleyerek diğer öğretmenlere kullanmaları için tanıtması ve yardımcı olması gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra okul müdürleri bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri çok fazla dikkate alan uygulamalar yapmadıklarını ifade etmişler hatta bunun için öğretmenlerinin bir eğitime ihtiyaç duydukları üzerinde önemle durmuşlardır.

Sonuç olarak Genel ve Özel Alan Yeterlikleri bir bütün teşkil eder ve birlikte değerlendirilmeyi gerektirmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinden beklenen yeterliklerin Milli Eğitim Bakanlığı'na belirlenen yeterliklerle sınırlı kalmadığı, özellikle öğretmenlerin dersleri dışında okulun teknoloji alt yapısının bakım, tamir ve onarımı gibi konularda da sorumluluğunun olması gerektiği, okulda bu işler için ekstra zaman harcamasının beklendiği görülmüştür. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinden kendi ders saatlerinin azlığının öğrencileri benimseyememesinde etkili olduğu, özel eğitim ile ilgili bir eğitimden geçmelerinin gerekli olduğu ve özellikle gelişen teknolojilerle birlikte bilişim teknolojilerinin de kendilerini ve mesleğine ait bilgilerini sürekli güncel tutarak kendilerini geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Gelen, İ. Ve Özer, B., 2008. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5.9.
- Karacaoğlu Ö. C., 2009. Öğretmenlerin Sınıf İçi Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz-2009.8.30.62-78. [Çevrim-içi: <http://www.e-sosder.com>] (Erişim tarihi: 22 Şubat 2010).
- Koşar E. ve diğ. (2003). *Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PEGEM A yayıncılık.
- MEB Tebliğler Dergisi, (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü: Ankara, 2590.1491-1540.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [Çevrim-içi: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>, <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> ve <http://otmg.meb.gov.tr/Otmg.html>] (Erişim tarihi: 12 Ocak 2010).
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş. Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58.40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkma Ulusal Sempozyumu*, 204-217.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sünbül, M. A. ve Arslan, C. Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Bir Araştırma Örneği. [Çevrim-içi: <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f17.doc>] (Erişim tarihi: 8 Şubat 2010).
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58). 58-62.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

MESLEK LİSESİ GRAFİK ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYARDA TASARIM PROGRAMLARINI KULLANMA DÜZEYLERİ : PHOTOSHOP, CORELDRAW VE FREEHAND

THE LEVELS OF USING DESIGN PROGRAMS ON COMPUTER OF THE GRAPHIC STUDENTS OF VOCATIONAL HIGH SCHOOLS PHOTOSHOP, CORELDRAW AND FREE HAND

Nurgül ŞAFAK KILIÇ, Gülgün BANGİR ALPAN

Üsküdar Cumhuriyet Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Gazi Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada, meslek lisesi grafik bölümü öğrencilerinin bilgisayarda Photoshop, CorelDraw ve FreeHand tasarım programlarını kullanma düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı değişik sosyokültürel çevrelerde bulunan 15 okul arasından random yoluyla seçilen 6 meslek lisesinde çalışan, 9 Resim öğretmeni, 6 Grafik öğretmeni olmak üzere toplam 15 öğretmen ve 162 Grafik öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler anket yolu ile toplanmıştır. Gruplardan öğrencilerin bilgisayarda Photoshop, CorelDraw ve FreeHand tasarım programlarını kullanma düzeylerine yönelik görüş bildirmeleri istenmiştir. Gruplardan elde edilen veriler %, f değerleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; Photoshop ve CorelDraw programında öğrenciler kendilerini çoğunlukla yeterli bulurken, öğretmenler öğrencilerini ortanın üzerinde yeterli görmüşlerdir. FreeHand programında ise her iki grubun görüşüne göre öğrenciler oldukça yetersiz bulunmaktadır. Gruplar, öğrencilerin tasarım programlarındaki yetersizliklerini, öğretmenlerin çoğunluğunun Resim mezunu olmasından kaynaklanan tasarım programları konusundaki eksikliklerine bağlamaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Mesleki Yeterlik, Grafik Tasarım, Photoshop, CorelDraw , FreeHand, Öğretmen Yeterlikleri

Abstract

It was aimed to describe the levels of using design programs of Photoshop, Corel Draw and Free Hand on computer of the students of graphic departments at vocational high schools in the current study. The study was carried out with 9 teachers of painting and 6 teachers of graphics, 15 in total, chosen randomly out 15 schools in various socio-cultural environments working under General Directorate of Technical Education for Girls of the Ministry of Education, and 162 students of graphics. The data was collected through questionnaires. The groups were asked to give their opinions over students' levels of using the design programs of Photoshop, CorelDraw and FreeHand on computer. The data obtained was analyzed through the values of % and f.

Depending on the results of the study; while the students felt themselves mostly sufficient enough at the programs of Photoshop and Corel Draw, the teachers considered the level of the students over medium. As for the program of FreeHand, the students were thought to be rather insufficient by both groups. The groups attributed the insufficiency at the programs of design to the fact that most of the teachers lacked in the programs of graphics as they graduated from the department of painting.

Keywords: Vocational sufficiency, Graphical Design, Photoshop, CorelDraw, FreeHand, Teachers' Efficiency

1. GİRİŞ

Düşünme eylemi, duyuların karşılaştığı yoğun bilgi bombardımanının verileriyle savaşım sonucu başlamaktadır. İnsan beyni, görsel imgeler, ses-müzik, dokunma ve video olarak sıralanabilen içerikteki tüm duyu giriş formlarını işlemek için oldukça iyi tasarlanmıştır (Norton & Wiburg 1998, 95). Farklı bilgi gösterimlerini bütünleştiren bilgisayardaki grafik tasarım programları, izleyenin verilmek istenen mesaja yönelik algılama sürecini hızlandırmaktadır. Grafik tasarımın amacı, izleyene çok yönlü ve boyutlu mesajlar vermektir. Grafik tasarımın işlevi bilgilendirme, yönetme, heyecanlandırma, coşku verme, ilgi çekme, ikna etme, şaşırtma, yönlendirme davet etme, açıklama, eğlendirme, yalınlaştırma, tanı koyma, kimlik verme, eğitime, gösteri yapma, güdüleme, örgütleme,

esin verme, satma, ürünün veya hizmetin tutunmasını sağlama ve uyarma olarak özetlenebilir (Saunders 1994,187). Grafik tasarım, bilgi ve iletişim çağının hızına erişebilmek için gerekli bir araçtır. Bu nedenle az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin grafik tasarım eğitimi ile donatılmış insan gücüne gereksinimleri vardır. Türkiye’de grafik tasarım eğitimi, orta öğretim düzeyinde meslek liselerinde; yüksek öğretim düzeyinde de güzel sanatlar ve eğitim fakültelerinde verilmektedir.

Meslek liselerinin geçmişinde var olan (Mf.V. 1942), amacı; resim sanatının endüstri ve sanat ile ilişkileri üzerine araştırma yapmak, öğrencilerin yaratıcılık, estetik, işlevsellik, teknik beceri ve anlatım güçlerini geliştirmek olan Resim bölümü zamanla yerini Grafik tasarım alanına bırakmıştır (MEB 1995,7). Bu alanı başarıyla bitiren öğrenciler “teknisyen” unvanı ile mezun olarak görsel medya, basın-yayın, bilgisayar teknolojileri, fotoğraf, sinema, film, çoklu ortam, matbaacılık, grafik tasarım ve reklam ajansları ile tanıtım ve reklam sektöründe tasarım bölümlerinde teknik eleman olarak çalışabilir veya kendi işyerlerini açabilirler (MEB 2006,136). Grafik tasarım alanı, bilişim teknolojilerinin gelişiminden yoğun olarak etkilenmekte ve sürekli değişime uğramaktadır(Yılmaz 2000,48). Bir dönem kâğıt, kalem, fırça, boya ve fotoğrafla yapılabilen bazı grafik tasarım ürünleri günümüzde neredeyse tamamen bilgisayar ortamında yapılmaktadır. Photoshop, CorelDraw, FreeHand, Illustrator ve Canvas gibi tasarım programlarıyla ürün ve hizmet sektörü için tanıtım, reklam adına sınırsız zenginlikte mesajlar düzenlemek ve görsel iletişim ortamları hazırlamak olasıdır.

Araştırmaya konu olan tasarım programlarının işlevleri şöyle özetlenebilir. Adobe Photoshop: Grafiklerin ve fotoğrafların şekillendirebileceği dijital ortamdaki herhangi bir sabit görüntüyle ilgili renk ayarlarının yapılabilmesi için resim düzenleme programıdır. Fotoğraflar üzerinde etkili biçimde çalışmaya ve onlar üzerinde çeşitli düzenlemeler ve efektler uygulayabilmeye olanak sağlamaktadır. Photoshop özellikle dijital uygulamalarının düzenlenmesi ve bu grafiklerin baskıya hazırlanması için oldukça geniş araçlarla donatılmış bir programdır. Grafikler arası format dönüşümleri, montajlama işlemleri ve renk derinliği gibi bir çok işlem bu programla yapılabilir(Gümüştepe, 2005). CorelDraw: Resimleri matematiksel olarak belirlenmiş vektörel bir programdır. Vektör grafikler, çözünürlükten bağımsız, her bir nesne matematiksel ifadelerle oluşturulan ve en önemlisi detay kaybetmeden herhangi bir boyuta yeniden ölçeklendirilebilen grafik türüdür. CorelDraw ile baskı aşamasında hangi çözünürlüğün daha kaliteli sonuç vereceğini düşünmeye gerek kalmamaktadır. CorelDraw ile web tasarımı, illüstrasyonlar, logolar, ticari reklamlar yapılabilir. Macromedia Freehand: Macromedia Freehand yazılımı da vektörel çizim üzerine geliştirilmiş bir masaüstü çizim uygulamasıdır. Grafik ve Web tasarımcılarının baskı, internet, ve animasyon projeleri için zengin grafikler yaratmalarına yardımcı olan güçlü bir illüstrasyon aracıdır(Kınık 2006, 10).

Ancak, bu programlar teknolojiye paralel olarak sürekli değişmekte ve yenilenmektedir. Meslek lisesi grafik öğretmenleri ve öğrencileri tüm bu değişimlere ve gelişimlere ayak uydurmak ve söz konusu tasarım programlarını kullanmak durumundadırlar. Meslek liselerinde çalışan resim öğretmenleri, alan adı değişince Grafik-Resim öğretmeni olarak mesleklerini sürdürmektedirler(MEB 2009). Özellikle öğretmenler açısından yeni sürece uyum sağlamak zaman almaktadır. Bu uyum süreci tüm yönleriyle, alan öğrencilerinin bilgi ve becerilerine yansımaktadır. Çalışmada, bu yansımaları bulgulamak amacıyla, meslek lisesi grafik öğrencilerinin anılan grafik tasarım programlarını kullanma düzeyleri ve bu yöndeki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, meslek lisesi grafik öğrencilerinin bilgisayarda tasarım programlarını kullanma düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı Grafik eğitimi veren Ankara ilindeki meslek liselerindeki (11. ve 12. sınıf) öğrencileri ile “Bilgisayar destekli tasarım”, “Baskı Öncesi”, “Bilgisayarda fotoğraf” ve “Görüntü düzenleme” derslerini yürüten öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi Ankara’daki okullar arasından eş olasılıklı (random) yoluyla seçilen 6 okulun (Zübeyde

Hanım, Nevzat Ayaz, Aliye Yahşi, Gazi Osman Paşa, Yenimahalle ve Atatürk Anadolu Kız Meslek lisesi) öğrencileri (161) ve öğretmenleri (15) oluşturmuştur.

Örnekleme grubundaki meslek liselerinin kullandıkları tasarım programları Photoshop, CorelDraw, ve FreeHand'dir. Araştırmada, öğrencilerin anılan tasarım programlarını kullanma düzeyleri bulgulanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın veri toplama bölümünde kullanılan anket formu, meslek lisesi grafik öğretmenleri, öğrencileri ve uzmanların görüş ve önerileri ile araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anketin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .89 bulunmuştur. 5'li likert ölçeği kullanılan anket formunda; Tamamen Yeterli (5), Orta Düzeyin Üstünde Yeterli (4), Orta Düzeyde Yeterli (3), Orta Düzeyin Altında Yeterli (2), ve Tamamen Yetersiz (1) gibi dereceler ve sayılar kullanılmıştır. Anket formlarıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizi için yüzde ve frekans değerleri yeğlenmiştir. Ayrıca, anket formunun sonunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin, grafik tasarım programlarını kullanma düzeylerine ve gerekçelerine ilişkin ek açıklamalarının (15 öğrenci, 5 öğretmen açıklaması) içerik analizi yapılarak, “Meslek lisesi grafik öğrencilerinin bilgisayarda grafik tasarım programların kullanma düzeylerine yönelik ek açıklamaları” ve “öğrenci ve öğretmen görüşleri” alt başlıkları altında sunulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Meslek Lisesi Grafik Öğrencilerinin Photoshop Programını Kullanma Düzeyleri

Tablo 1'e genel olarak bakıldığında meslek lisesi Grafik öğrencilerinin Photoshop programını kullanmada yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. % 5 dolaylarında öğrenci grubu programı kullanmada kendilerini tamamen yetersiz görmektedir. Öğretmenler ise hiçbir öğrenciyi tamamen yetersiz bulmamaktadırlar. Azınlıkta öğrenci grubunun bu konuda kendilerini yetersiz bulmaları, ev ortamlarında bilgisayar bulunmaması ve tüm deneyimlerini yalnız okul laboratuvarında ve ders saatlerinde sınırlı olarak yaşamalarından kaynaklanan özgüven eksikliği olabileceğini düşündürmektedir. Ancak öğrencilerin “Channels paletini kullanabilme” düzeyleri hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerine göre tabloda dikkat çekici bir biçimde % 30 civarında tamamen yetersiz bulunmuştur. Türkçe söylemiyle “kanal paleti” grafik tasarım stüdyoları ve matbaaların yoğun olarak kullandığı bir araçtır. Bu araç yardımı ile CMYK ya da RGB olarak her bir renk kanalı üzerinde ayrı ayrı çalışma olanağı sağlanmış olur. Grafik öğrencilerinin bu aracı kullanmada belirli oranda yetersiz olma durumları, amatörce yaptıkları tasarımların matbaada sayıca çoğaltılarak basılmamasından dolayı kullanamadıklarını düşündürmektedir.

Tablo 1. Grafik öğrencilerinin Photoshop Programını kullanma düzeyleri

Yeterlikler		TY		ODUY		ODY		ODAY		TYz		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.İstenilen boyutta ve çözünürlükte yeni bir sayfa açabilme	öğrenci	74	46,0	42	26	23	14,3	13	8,1	9	5,6	161	100
	öğretmen	5	33,3	4	26,7	2	13,3	4	26,7	-	-	15	100
2.Toolbox elemanlarını kullanabilme	öğrenci	71	44,1	41	25,5	25	15,5	14	8,7	10	6,2	161	100
	öğretmen	3	20,0	6	40,0	2	13,3	4	26,7	-	-	15	100
3.Layer paletini kullanabilme	öğrenci	69	42,9	51	31,7	23	14,3	11	6,8	6	3,7	161	100
	öğretmen	5	33,3	5	33,3	1	6,7	4	26,7	-	-	15	100
4.Save paletini kullanabilme	öğrenci	71	44,1	49	30,4	25	15,5	10	6,2	6	3,7	161	100
	öğretmen	5	33,3	5	33,3	2	13,3	3	20,0	-	-	15	100
5.Paths paletini kullanabilme	öğrenci	57	35,4	55	34,2	28	17,4	14	8,7	7	4,3	161	100
	öğretmen	6	40,0	2	13,3	4	26,7	3	20,0	-	-	15	100

6.Channels paletini kullanabilme	öğrenci	14	8,7	24	18,0	19	11,8	54	36,6	40	24,9	161	100
	öğretmen	1	6,7	3	20,0	5	33,3	1	6,7	5	33,3	15	100
7.Color paletini kullanabilme	öğrenci	79	49,1	43	26,7	22	13,7	11	6,8	5	3,1	161	100
	öğretmen	6	40,0	5	33,3	3	20,0	1	6,7	-	-	15	100
8.Swatches paletini kullanabilme	öğrenci	67	41,6	42	26,1	30	18,6	12	7,5	10	6,2	161	100
	öğretmen	5	33,3	3	20,0	4	26,7	3	20,0	-	-	15	100
9.Brushes paletini kullanabilme	öğrenci	69	42,9	50	31,1	18	11,2	14	8,7	8	5,0	161	100
	öğretmen	5	33,3	6	40,0	1	6,7	3	20,0	-	-	15	100
10.Kısa yollardan gerekli olanları bilme ve uygulayabilme	öğrenci	65	40,4	52	32,3	25	15,5	8	5,0	11	6,8	161	100
	öğretmen	5	33,3	5	33,3	2	13,3	3	20,0	-	-	15	100
11.Tarayıcı ile resim tarama	öğrenci	92	57,1	46	28,6	10	6,2	7	4,3	6	3,7	161	100
	öğretmen	10	66,7	3	20,0	2	13,3	-	-	-	-	15	100
12. Taranan fotoğrafı ya da kayıtlı bir görseli programa çağırma	öğrenci	75	44,6	41	25,5	28	17,4	9	5,6	8	5,0	161	100
	öğretmen	6	40,0	3	20,0	5	33,3	1	6,7	-	-	15	100
13.Fotoğraf ve yazılara filtre uygulayabilme	öğrenci	61	37,9	55	34,2	23	14,3	14	8,7	8	5,0	161	100
	öğretmen	6	40,0	4	26,7	4	26,7	1	6,7	-	-	15	100
14.Farklı imaj modlarını bilme ve uygulayabilme	öğrenci	67	41,6	50	31,1	25	15,5	11	6,8	7	4,3	161	100
	öğretmen	5	33,3	2	13,3	7	46,7	1	6,7	-	-	15	100
15.İmage size menüsünü kullanarak fotoğrafın ölçüsünü değiştirme	öğrenci	80	49,7	45	28,0	17	10,6	12	7,5	7	4,3	161	100
	öğretmen	6	40,0	3	20,0	5	33,0	1	6,7	-	-	15	100
16. Programın araç-Menülerini kullanarak özgün bir afiş tasarımı oluşturabilme	öğrenci	75	46,6	45	28,0	21	13,6	10	6,2	10	6,2	161	100
	öğretmen	4	26,7	6	40,0	4	26,7	1	6,7	-	-	15	100

TY: Tamamen yeterli, ODÜY: Orta düzeyin üstünde yeterli, ODY: Orta düzeyde yeterli, ODAY: Orta düzeyin altında yeterli, TYz: Tamamen yetersiz;

Meslek Lisesi Grafik Öğrencilerinin CorelDraw Programını Kullanma Düzeyleri

Tablo 2'ye bakıldığında meslek lisesi Grafik öğrencilerinin diğer grafik tasarım programı olan CorelDraw programını kullanmada genelde yeterli düzeydedirler. Öğrenci ve öğretmenlerin CorelDraw programına ilişkin yeterliklere dair hiçbir madde için “tamamen yetersiz” seçeneğini işaretlemedikleri görülmektedir. Tabloda dikkati çeken, öğrencilerin Coreldraw programını kullanmada kendilerini, çoğunlukla orta düzeyin üstünde ve tamamen yeterli bulurken; öğretmenler ise öğrencilerini çoğunlukla orta düzeylerde yeterli bulmaktadırlar. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir: Ya öğrenciler kendilerini olduklarından daha iyi algılamaktadırlar ya da öğretmenler bu konuda beklentilerinin yüksekliği nedeniyle öğrencilerden farklı düşünmektedir.

Tablo 2. Grafik öğrencilerinin CorelDraw Programını kullanma düzeyleri

Yeterlikler		TY		ODUY		ODY		ODAY		TYz		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Toolbox aracını kullanabilme	öğrenci	80	49,7	41	25,5	23	14,3	17	10,6	-	-	161	100
	öğretmen	2	13,3	2	13,3	5	33,3	6	40,0	-	-	15	100
2. İstenilen boyutta ve çözünürlükte yeni bir sayfa açabilme	öğrenci	93	57,8	30	18,6	27	16,8	11	6,8	-	-	161	100
	öğretmen	10	66,7	5	33,3	-	-	-	-	-	-	15	100
3. Colors paletini	öğrenci	94	58,4	29	18,0	24	14,9	14	8,7	-	-	161	100

kullanabilme	öğretmen	4	26,7	5	33,3	3	20,0	3	20,0	-	-	15	100
4.Simg ekeleyebilme	öğrenci	94	58,4	31	19,8	23	14,3	13	8,1	-	-	161	100
	öğretmen	3	20,0	4	26,7	7	46,7	1	6,7	-	-	15	100
5.Metin düzenleme, metin üzerinde farklı etkiler yaratma	öğrenci	95	59,1	31	19,3	21	13,0	14	8,7	-	-	161	100
	öğretmen	3	20,0	2	13,3	6	40,0	4	26,7	-	-	15	100
6.Şekillerle çalışabilme, şekilleri düzenleyebilme	öğrenci	88	54,7	37	23,0	25	15,5	11	6,0	-	-	161	100
	öğretmen	3	20,0	4	26,7	6	40,0	2	13,3	-	-	15	100
7. Nesnelerle çalışabilme	öğrenci	94	58,4	38	23,6	17	10,6	12	7,5	-	-	161	100
	öğretmen	2	13,3	4	26,7	4	26,7	5	33,3	-	-	15	100
8.Resimleri tarayarak programa çağırma	öğrenci	93	57,8	47	26,1	16	9,9	10	6,2	-	-	161	100
	öğretmen	9	60,0	6	40,0	-	-	-	-	-	-	15	100
9.Alınan resimler üzerinde farklı etkiler yaratma	öğrenci	89	55,2	39	22,4	21	13,0	14	8,7	-	-	161	100
	öğretmen	3	20,0	3	20,0	6	40,0	3	20,0	-	-	15	100
10.Kısa yollardan gerekli olanları bilme ve uygulayabilme	öğrenci	87	54,1	34	21,1	24	14,9	16	9,9	-	-	161	100
	öğretmen	2	13,3	7	46,7	4	26,7	2	13,3	-	-	15	100
11.Programın araç kutusu ve menülerini kullanarak özgün bir amblem tasarımı yapabilme	öğrenci	87	54,1	31	19,3	31	19,3	12	7,5	-	-	161	100
	öğretmen	3	20,0	7	46,7	2	13,3	-	-	-	-	15	100

TY: Tamamen yeterli, ODÜY: Orta düzeyin üstünde yeterli, ODY: Orta düzeyde yeterli, ODAY: Orta düzeyin altında yeterli, TYz: Tamamen yetersiz;

Meslek Lisesi Grafik Öğrencilerinin FreeHand Programını Kullanma Düzeyleri

Tablo 3'e bakıldığında meslek lisesi Grafik öğrencilerinin bir diğer grafik tasarım programı olan FreeHand programını kullanmada yeterli düzeyde olduklarını söylemek güçtür. Öğrenciler FreeHand programı yeterlik düzeylerine ilişkin "Tamamen Yeterli" ya da "Tamamen Yetersiz" seçeneğini işaretlememişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık %80'i FreeHand programını kullanmada kendilerini ortanın altında yeterli görmekteyler. Diğer öğrenciler de kendilerini orta ve ortanın üstünde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak % 90'nına göre ise öğrenciler, FreeHand programını kullanmada "Tamamen Yetersiz" bulunmuştur. Öğrencilerin CorelDraw programını kullanma düzeylerinde olduğu gibi burada da öğretmenlerle öğrencilerin bu konudaki algıları farklılık göstermektedir. Ancak öğrencilerin Photoshop ve CorelDraw programını kullanma düzeyleri ile FreeHand programı karşılaştırıldığında öğrencilerin bu programda oldukça yetersiz olmaları düşündürücüdür. Tablolardaki sayılar, grafik öğrencilerinin FreeHand programını yeterince öğrenememişlerinin bazı gerekçeleri olduğunu duyumsatmaktadır. Bu gerekçeler, bildirinin "Meslek lisesi grafik öğrencilerinin bilgisayarda grafik tasarım programlarını kullanma düzeylerine yönelik ek açıklamaları" ve "öğrenci ve öğretmen görüşleri" bölümünde tartışılmıştır.

Tablo 3. Grafik öğrencilerinin Free Hand Programını kullanma düzeyleri

Yeterlikler		TY		ODUY		ODY		ODAY		TYz		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Toolbox elemanlarını kullanabilme	öğrenci	9	5,6	13	8,1	15	9,3	124	77,0	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	-	-	1	6,7	-	-	14	93,3	15	100
2. İnspektör paletini kullanabilme	öğrenci	5	3,1	19	11,8	15	9,3	122	75,8	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	1	6,7	3	20,0	-	-	11	73,4	15	100
3.Mixer ve colors	öğrenci	13	8,1	11	6,8	14	8,7	123	76,4	-	-	161	100

paletini kullanabilme	öğretmen	-	-	1	6,7	2	13,3	-	-	12	80,0	15	100
4.Stroke paletini kullanabilme	öğrenci	8	5,0	16	9,9	18	11,2	119	73,9	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	-	-	1	6,7	-	-	14	93,3	15	100
5.Fiil paletini kullanabilme	öğrenci	9	5,6	15	9,3	15	9,3	122	75,8	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	-	-	1	6,7	-	-	14	93,3	15	100
6.Text paletini kullanabilme	öğrenci	8	5,0	13	8,1	18	12,2	122	75,8	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	2	13,3	1	6,7	-	-	12	80,0	15	100
7.Align paletini kullanabilme	öğrenci	8	5,0	15	8,3	12	7,5	126	78,3	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	2	13,3	-	-	-	-	13	86,7	15	100
8.Extra operation paletini kullanabilme	öğrenci	7	4,3	18	11,2	11	6,8	125	77,6	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	-	-	2	13,3	-	-	13	86,7	15	100
9.Ekstra tools paletini kullanabilme	öğrenci	8	5,0	16	9,9	15	9,3	122	75,8	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	-	-	2	13,3	-	-	13	86,7	15	100
10.Kısa yollardan gerekli olanları bilme ve uygulayabilme	öğrenci	8	5,0	16	9,9	14	8,7	123	76,4	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	-	-	2	13,3	-	-	13	86,7	15	100
11.Text üzerine farklı etkiler oluşturabilme	öğrenci	9	5,6	15	9,3	15	9,3	122	75,8	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	1	6,7	-	-	-	-	14	93,4	15	100
12. Menüleri kullanabilme	öğrenci	9	5,6	17	10,6	12	7,5	123	76,4	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	1	6,7	-	-	-	-	14	93,4	15	100
13.Layer paletini kullanarak katman oluşturabilme	öğrenci	6	3,7	16	9,9	16	9,9	123	76,4	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	2	13,3	-	-	-	-	13	86,7	15	100
14. Pprogramının araç-Menülerini kullanarak özgün bir sayfa tasarımı oluşturabilme	öğrenci	10	6,2	12	7,5	13	8,1	126	78,3	-	-	161	100
	öğretmen	-	-	-	-	3	20,0	-	-	12	80,0	15	100

TY: Tamamen yeterli, ODÜY: Orta düzeyin üstünde yeterli, ODY: Orta düzeyde yeterli,
ODAY: Orta düzeyin altında yeterli, TYz: Tamamen yetersiz;

Meslek Lisesi Grafik Öğrencilerinin Bilgisayarda Grafik Tasarım Programlarını Kullanma Düzeylerine Yönelik Ek Açıklamaları

Öğrenci Görüşleri. Meslek lisesi Grafik öğrencilerine uygulanan Photoshop, CorelDraw ve FreeHand programını kullanma düzeylerini belirleyici likert tipi anketin sonunda; öğrencilere anılan programları kullanmada kendilerini ve öğretmenlerini yeterli bulup bulmadıkları ve gerekçeleri üzerine ek açıklamalar yazmaları istenmiştir. Yazılan sonuçların içerik analizi yapıldığında şu sonuçlarla karşılaşılmıştır: FreeHand programını az da olsa kullanmayı bilen öğrenciler, bu programları okulda değil, okul dışında, işletmelerde beceri eğitimleri sırasında ve derslerinde uygulama yapmaya gelen Grafik öğretmen adaylarından öğrenmişlerdir. Ancak yeterince uygulama yapma fırsatları olmadığı için etkili bir biçimde kullanamamaktadırlar. Öğrencilere göre, alan derslerine giren öğretmenler bu programları ya hiç bilmemekte ya da çok az bilmektedirler. Programı bilmeyen öğretmenlerin tasarım derslerinde FreeHand programı yerine ona yakın özellikleri olan CorelDraw'ı yeğlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler, alan derslerini yürüten öğretmenlerin birçoğunun lisans eğitimlerinin Grafik değil de Resim olmasını bu duruma yönelik önemli bir gerekçe olarak göstermektedirler. Ayrıca, öğrenciler bu programın kendi alanları için oldukça önemli olduğunu ve öğrenmelerinin gerekliliği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerini, bu programı öğrenmek için herhangi bir çaba harcamadıklarını, gelişmeye ve yeni programları öğrenmeye açık olmadıkları yönünde eleştirmişlerdir

Öğretmen görüşleri. Anketin sonunda ek açıklamalar yazan öğretmenlere göre, meslek lisesi Grafik öğrencilerinin bir grafik tasarım programı olan FreeHand programına yönelik yetersizlik gerekçeleri şunlardır: Görüşme yapılan 15 alan öğretmeninden 9'u Mesleki Resim öğretmenliği, 6'sı

Grafik öğretmenliği mezunudur. MEB, Öğretmen atamalarını Resim-Grafik Öğretmeni adı altında yapmaktadır (MEB 2009). Son yıllarda bu alana çoğunlukla Grafik öğretmeni atanmasına karşın Ankara’da görüşmelerin yapıldığı meslek liselerinde öğretmenlerin çoğu kıdemli Resim öğretmenidir ve Grafik alanına uyum sağlayabilmek için çaba harcamaktadırlar ve bilgisayardaki grafik tasarım programlarını öğrenmede güçlük çekmektedirler. Öğretmenler, tasarım programlarını hizmetiçi eğitim kurslarından, okula öğretmenlik uygulamasına gelen öğretmen adaylarından, okuldaki diğer Grafik öğretmenlerinden ve internet, kitap vb. kaynaklardan kendi kendilerine öğrenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Resim mezunu öğretmenler, bilgisayarda grafik tasarım programlarını öğrenmeye ve öğretmeye yönelik yardım aldığı kaynakları sıralarken işletmelerde beceri eğitiminin rolüne de değinmişlerdir. Bazı öğrencilerin çoklu ortam programlarını işletmelerde beceri eğitimi sırasında öğrendiklerini göz önünde bulundurarak, işletmelerin bu yöndeki etkilerini artırabileceklerini vurgulamışlardır. Logan (2006) araştırmasında, eğitsel ve mesleki yönden işletmelerdeki grafik tasarım uygulama eğitiminin zayıf ve güçlü yönlerini tartışmıştır ve tasarım eğitiminin yeterince tanınmadığı ve tanımlanmadığı sonucuna varmıştır. Resim öğretmenlerinin de söylemek istediği işletmelerin grafik tasarım eğitimi içinde daha profesyonelce yer almaları gerekliliği yönündedir.

Grafik mezunu alan öğretmenleri ise FreeHand programına yönelik yetersizliklerine gerekçe olarak şunları göstermişlerdir: Lisans eğitimleri sırasında öğrendiklerinin yeterli olmadığını, örneğin fakültede FreeHand yerine CorelDraw’ı kullandıklarını, şu an kullandıkları programların çoğunu hizmet içi eğitim seminerlerinden öğrendiklerini, ancak bu seminerlerin sık, uzun süreli ve sürekli yapılması gerektiğine dikkatleri çekmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ek açıklamalarında, fakültede kendi öğrenim gördükleri dönemlerde, bilgisayarda grafik derslerinin çok kapsamlı ele alınmadığını, hatta bu programları öğretebilecek öğretim elemanlarının olmadığını, bilgisayar ve diğer donanım yönünden oldukça eksik olunduğu ve ağırlıklı derslerinin özgün baskı ve serigrafiden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenler açısından değerlendirildiğinde oldukça üzücü bir durumdur. En az 10 yıllık kıdeme sahip Grafik öğretmenlerinin açıklamaları değerlendirildiğinde aynı sorunların yeni mezun grafik tasarım öğretmenlerinde de var olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Bu konu yeni bir araştırma zemini oluşturabilir. Fakültede Freehand programını öğrendiklerini ifade eden öğretmenler de vardır. Ancak görev yaptıkları kurumlarda, öğrencilerine Freehand programı yerine, grafik tasarım sektöründe öğrencilerin daha çok yararlanabileceklerini düşündükleri program olan coreldraw programını öğrettiklerini, bu nedenle Freehand programını unutmuş olabileceklerini belirtmişlerdir. Bu yanıt Freehand programını işletmelerden öğrendiklerini söyleyen öğrencilerin yanıtlarıyla tutarsızlık göstermektedir. Bu konu sektöre yönelik ayrı bir araştırma konusu olma özelliği taşımaktadır.

Meslek liselerindeki Grafik alanını yürüten öğretmenlerin grafik tasarım programları konusundaki eksikliklerini dayandırdıkları gerekçeler açık ve anlaşılır bulunmuştur. Öğretmenler bakanlıktan daha doyurucu ve uzun soluklu hizmet içi eğitim seminerleri istemektedirler. Ayrıca öğrencilerin yararlandığı işletmelerde beceri eğitiminin grafik tasarım programlarının öğretimi yönünde daha kapsamlı ve etkin olması gerektiği konusunda da görüş birliği içindedirler.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Meslek lisesi Grafik öğrencilerinin bilgisayardaki tasarım programlarını kullanma düzeylerine yönelik sonuçlar şöyledir: Photoshop programında tasarımların basılıp çoğaltılması aşamasında yoğun olarak kullanılan “kanal paleti” aracı dışında, öğrenciler Photoshop ve CorelDraw programlarını kullanmada çoğunlukla yeterlidirler. FreeHand programını kullanmada ise, tam tersi öğrenciler çoğunlukla yetersizdirler ve öğretmenlerinin de bu programı kullanmayı bilmediklerini düşünmektedirler. Grafik alan derslerini yürüten öğretmenlerin çoğunluğu Resim mezunudur ve

bilgisayarda grafik programların öğrenmeye ve kullanmaya Grafik öğretmenleri kadar yatkın değildirler. Ancak öğrenmeye istekli olduklarını belirtmelerine karşın, öğrenciler öğretmenlerinde bu konuda yeterince çaba göremediklerini düşünmektedirler. Azınlıkta olan Grafik öğretmenleri de lisans eğitimi sırasında tasarım programlarına ilişkin aldıkları eğitimi yeterli bulmadıklarını, alanın geliştiğini ve yenilikleri izleyebilmek için sürekli bir eğitime gereksinimleri olduğunu söylemektedirler.

Grafik, yeni gelişen teknolojiyle ve mesleklerle yakından ilişkili bir alandır ve bu alana öğretmen yetiştiren kurumlar, programlarını sıklıkla yenilemeli ve öğretmen adaylarını alana yönelik yeniliklere uyum sağlayabilecek biçimde donatmalıdırlar. Aynı şekilde Grafik alan öğretmenlerini istihdam eden MEB de öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitim almalarını sağlayacak koşulları oluşturmalıdır. MEB Grafik alanını tanımlarken Resim-Grafik olarak tanımlamaktadır ve Resim öğretmenleri ile Grafik öğretmenlerini bu alana istihdam etmektedir. Oysa Resim ve Grafik öğretmenleri farklı programlarla yetişmektedirler. Bu konuda MEB ve yükseköğretim kurumları işbirliği yaparak öğretmen yetiştirme ve atamalarında yeni düzenlemeler yapabilirler. Öğrenciler adına yaşamsal öğrenme olması açısından meslek liselerinde öğrencilerin yaptığı grafik çalışmalarının, işletmelerle işbirliği ile tasarım aşamasını aşarak, matbaada basılıp çoğaltma sürecini de içine alacak biçimde üretilmesi için okul yönetimi ve döner sermaye birimi tarafından gerekli düzenlemeler yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Gümüştepe, Y. (2005). *Adobe photoshop ile grafik tasarım*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Kınık, M.(2006). *Grafik Tasarım I*. Ankara: Gerhun Yayıncılık
- Logan, C.,D. (20069. Circles of practice: Educational and professional graphic design. *Journal of Workplace Learning*, v18 n6 p331-343.
- MEB.(2006).Geçmişten günümüze kız teknik öğretim genel müdürlüğü. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ankara
- MEB.(1995). Anadolu kız meslek lisesi resim bölümü eğitim-öğretim programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ankara
- MEB.(2009). “Öğretmen olarak atanacakların atanmalarına esas alanlar ile mezun oldukları yüksek öğretim programları”. Talim ve Terbiye Kurulunun 01/06/2000 tarih ve 340 sayılı kararı. [Çevrim-içi: <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/BasvuruKlavuzu2002/Ek5.htm> (Erişim tarihi: 27 Ocak 2010).
- Mf.V. (1942). Kız Enstitüleri Programı. T.C. Maarif Vekilliği, Ankara Maarif Matbaası.
- Norton, P. & K. M. Wiburg (1998) *Teaching with technology*. Harcourt Brace College Publishers.
- Saunders, A. C. (1994). Graphics and how they communicate. In D. M. Moore & F. M. Dwyer (Eds.) *Visual literacy - A spectrum of visual learning*. (p.183-192). New Jersey 07632: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Yılmaz, S. D.(2000). *Grafik tasarlama sürecinde bilgisayar destekli bir ortamın tasarımcının yaratıcılığına yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Sanat Dalı

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

AN ANALYSIS ON PROFESSIONAL EFFICIENCY PERCEPTIONS OF STUDENT MUSIC TEACHERS

Yrd. Doç. Dr. M. Kayhan KURTULDU

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Sanat eğitiminin en önemli kollarından biri olan müzik eğitimi sürecinde öğretmenler, öğretim sürecinin sağlıklı yürütülmesinde önemli bir yere sahiptir. Müzik öğretmeninin kendini alanında yeterli görmesi, derslerini etkili biçimde yürütmesi için sahip olması gereken güveni sağlamaktadır. Bu çalışmada yukarıdaki düşünce ışığında müzik öğretmeni adaylarının okulda müzik öğretimi yapabilmeye yönelik yeterlik algıları incelenmektedir. Çalışma için öncelikle bir literatür taraması yapılmış ve çeşitli kaynaklara ulaşılmıştır. Elde edilen kaynakların incelenmesi neticesinde çalışma verilerinin toplandığı 25 soruluk anket formu geliştirilmiş ve 3 farklı üniversiteden toplam 293 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ankette müzik öğretmeni adaylarının alanına yönelik yeterlik algıları ve sınıf ortamında ders anlatmaya yönelik özgüveni incelenmiştir. Anket yardımıyla toplanan veriler çeşitli istatistik işlemlerden geçirilerek analiz edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik ölçümlerinin yanında maddelere yönelik ayrıntılı bir faktör analizi yapılarak anket kapsamlı bir güvenilirlik analizine alınmıştır. Örneklem grubuna yönelik uygulama ve analiz işlemleri neticesinde elde edilen veriler yorumlanarak sonuçlar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Müzik Öğretmenliği, Yeterlik Algısı.

Abstract

Teachers hold an important place in healthy implementation of the educational process in the field of musical instruction which is a significant branch of education of the arts. Music teachers' perception of themselves as competent in their fields brings the confidence which they need to have in order to make classes efficiently. This study analyzes the efficiency perceptions of student music teachers for themselves to teach music at schools. A literature review was conducted for the study and various references have been obtained thereby. An analysis of these references resulted in development of a 25-question survey form which was applied to a sample group of 293 people from 3 different universities. The self-efficacy perceptions of student music teachers in their own branches and their self-confidence for instructing in their classes were examined in the survey. Data collected through the survey were subject to various statistical methods for an analysis. The validity and reliability measurements were accompanied by a comprehensive factor analysis for the items of the survey in order to provide a comprehensive reliability analysis for the survey. Data obtained about the sample group through practices and analysis were interpreted and assessed.

Keywords: Music Education, Music Teaching, Efficient Perception

1. GİRİŞ

Eğitim öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biri olan ve süreci yönetme becerisine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim öğretimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde öğretim programı ve maddi olanaklar gibi bazı önemli şartların yanında motivasyon ve ilgi gibi önemli belirleyici unsurlarda dikkate alınmalıdır. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ve alanlarına yönelik bakış açıları, tutumları ve yeterlik algıları da bu belirleyicilerden bazılarıdır. Literatürde yeterlik veya öz yeterlik olarak tanımlanan bu önemli olgu, bireylerin mesleki algılarını ve mesleklerini uygulayabilme becerilerini etkilemektedir.

Günümüz toplumları yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, başka bir deyişle sürekli olarak bilgisini yenileyebilen, değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi üretebilen bireylere gereksinim duymaktadır. Eğitim kurumlarından beklenen bilgi becerileriyle donatılmış, teknolojiyi kullanabilen ve kendi kendisine öğrenebilen bireyler yetiştirmektir. Bireyde bu becerilerin gelişmesinde onun kendi kabiliyetine olan algısı önemli yer tutar (Çetin, 2008). Bireylerin mesleki kabiliyetlerini sergileyebilmesi, mesleklerinde kendini yeterli görmesi veya yapabileceğine

olan inancı ile ilişkilidir. Kendini alanında yeterli gören ve öğretmenlik becerisine güvenen bireylerin daha başarılı uygulamalar yapacağını düşünmek mümkündür.

Yeterlik, kişinin yaptığı işte istenilen düzeye ulaşması, işinin gerekli kıldığı bilgi ve kabiliyete sahip olması, yaptığı işin veriminin artması ve sürekliliğinin sağlanması açısından önemlidir. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinin aynı zamanda öğretmenlerin yaptığı işi daha fark edilir hale getireceği ve toplum içindeki statüsünün iyileşmesine katkı sağlayacağı ve böylece nitelikli ve kaliteli eğitimin elde edileceği öngörülmüştür (Turan, Turan, 2009).

Öğretmenlerin mesleki yeterlik inançları onları birçok açıdan etkileyebilmektedir. Çünkü bireyin sahip olduğu inançları bilişsel, duygusal, motivasyonel ve seçim yapma süreçleri üzerinde etkili ve belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin yetiştirilmesinde ve akademik başarılarında öğretmenlerin tutumları, inançları ve sınıf içi davranışları büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yeterlik algılarının öğretmenliğe yönelik tutumları üzerinde etkisinin olması beklenmektedir (Çapri, Çelikkaleli, 2008).

Eğitimde, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Son zamanlarda sıkça kullanılan öğretmen yeterlilik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır. Öğretme yeterliği (Teaching efficacy), bir öğretmenin, öğrenmede zorluk çeken çocuklarda bile başarıyı yakalayabileceğine dair inancıdır. Öğretme yeterliği, öğretmenin öğrenci başarısı ile ilişkili olan birkaç kişisel özelliğinden ortaya çıkar (Kahyaoglu, Yangin, 2007).

Öğrencide bulunmasını istediğimiz özellikler, nitelikli öğretmenler ile oluşturulmaktadır ve öğretmenlerin öğrenciyi eğitme ve performanslarını geliştirme ile ilgili kendi yeteneklerine olan inançları, eğitimdeki verimliliğin en önemli göstergelerinden birisidir. Ashton ve Webb (1986)'e göre yeterlik inancı, öğretmenin etkinliğini, çabasını ve üretimini etkilemektedir. Öğretmenler eğer yüksek yeterlik seviyesine sahip olduklarını düşünürlerse, öğretim işinde daha fazla çaba gösterirler, öğrencilerin problemlerini çözmek için onlarla daha çok zaman geçirirler ve daha başarılı dersler yapmaya gayret gösterirler (Mirzeoğlu, Aktağ, Boşnak, 2007).

Bıkmaz'a göre (2004) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının belirli bir alana özgü yeterlik inançlarına ait ölçümler, onların davranışlarının daha doğru olarak anlaşılmasına imkân tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim konusundaki öz-yeterlikleri ile ilgili çalışmalardan elde edilecek veriler derslerde akademik başarıyı arttırmaktadır (Akt: Kaya, Dönmez, 2008). Yeterlik kavramına ilişkin açıklamaların literatürde genellikle bireylerin kendi yeterlik algılarına yönelik bir düşünce çerçevesinde öz yeterlik olarak tanımlandığını görmekteyiz. Yeterlik kavramı öğretmenlik eğitiminde de benzer biçimde öz yeterlik terimi kapsamında değerlendirilmektedir.

Öz-yeterlik kavramı ile ilgili yayınlarda kavram, öz-yeterlik algısı, inancı ya da yargısı olarak ifade edilmektedir. Bandura'nın, öz-yeterlik algısının bireyin a) etkinliklerinin seçimini, b) güçlükler karşısındaki sebatını c) çabalarının düzeyini ve d) performansını etkilediği konusundaki görüşü bir çok araştırmaya konu olmaktadır (Aşkar, Umay, 2001).

Bireyler baş edemeyeceklerini düşündükleri durumlardan kaçınma eğilimi gösterirken, bir sorunun çözümünde ne kadar süreyle ne kadar çaba sarf edeceklerine dair kararlarını, çözüm için gerekli becerideki öz yeterlik algıları belirlemektedir. Algılanan öz yeterlik, etkinlik ve ortam seçimini etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda hâlihazırda başlamış olan başa çıkma çabalarını da nihai başarı beklentileri sayesinde etkilemektedir. İnsanların ne kadar çaba sarf edeceğini ve engeller ile olumsuz deneyimler karşısında ne kadar süre dayanabileceğini yeterlik beklentileri belirlemektedir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlü olursa çabalar da o kadar etkin olmaktadır (Aksoy, Diken, 2009).

Öz yeterlik veya yeterlik algısı gibi kavramlar eğitim öğretim sürecinde bireylerin başarısı üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Eğitimi aldığı alanda kendini yeterli görmesi, yapacağı tüm eğitimsel faaliyetleri doğrudan etkilemektedir. Eğitim sürecinde yapı itibarıyla beceriye, yeteneğe ve uygulamaya daha fazla bağlı olan müzik eğitiminde bireylerin yeterlik algıları, başarı sağlamada belirleyici olmaktadır. Gerek aldığı teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürme, gerek uygulama becerisini sergileyebilme, gerekse kazandığı davranışları öğretmenlik hayatında kullanabilme konularında

kendine güvenen ve kendini yeterli hisseden öğrencilerin hem eğitim öğretim sürecinde, hem de öğretmenlik yaşantısında başarılı olmaları beklenir.

2. YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencileri, örneklemini ise üç farklı üniversitede Müzik Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu öğrencileri Karadeniz Teknik Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma için öncelikle konuya yönelik bir literatür taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek çalışma için kullanılan ölçek geliştirilmiştir. Toplam 25 sorudan oluşan ölçek 293 kişilik çalışma grubuna uygulanarak sonuçlar gözden geçirilmiştir. Çalışma için geliştirilen ölçek literatürde var olan yeterlik konulu ölçekler incelenerek geliştirilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik algılarını belirlemeye yönelik hazırlanan maddeler, müzik öğretmenliği eğitimi sürecinde var olan uygulamalar ve konular göz önünde tutularak hazırlanmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının kendi bilgilerine olan inançları, aldıkları eğitime yönelik yeterlik algıları, öğretmenlik becerilerine yönelik görüşleri ve sınıf ortamında ders anlatmaya ilişkin özgüvenleri gibi hususlar belirlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan ölçek için likert tipinde “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde beşli cevap seçenekleri kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Geliştirilen ölçek vasıtasıyla toplanan veriler SPSS 13,0 (Statistical Package for Social Science) paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde güvenilirlik ölçümleri, faktör analizi, frekans ve yüzde ölçümleri gibi genel analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu tekniklerin yanında faktör analizi ölçümlerinde örneklem uygunluğu ve faktörlenebilirlik düzeyi ölçümleri de gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik ölçümü sonuçlarına göre ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0,93 olarak gerçekleşmiştir. Ölçeğe yönelik faktör analizi işlemlerinde analize alınan 25 maddenin öz değeri 1'den büyük 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılan analiz sonucunda ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %57,18 olarak bulunmuştur. Yapılan ölçümlerde faktör yükü ve güvenirliliği düşük bulunan 2 madde ölçekten çıkarılmış ve toplam madde sayısı 23'e düşürülmüştür. Ölçeğe ilişkin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluğu testi sonuçları 0,88 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuç ölçek yoluyla elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu ortaya koymaktadır. Ölçeğin Bartlett's faktörlenebilirlik düzeyi ise $p < .001$ düzeyine göre (Bartlett's Test of Sphericity $\chi^2 = 1564,38 - p = .000$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin çok değişkenli ve normal dağılımlı olduğu ve kullanılan örneklemin faktör analizine uygun olduğu sonucunu desteklemektedir. Elde edilen sonuçlar kullanılan ölçeğin önemli ölçüde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde örneklem grubundan elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur. Tablolaştırma işlemlerinde ölçeği oluşturan 3 ana faktöre göre oluşturulan başlıklar göz önünde bulundurulmuştur. Tablolar bu üç başlık altına giren maddelere yönelik sonuçları içermektedir. Oluşturulan tablolarda aşağıdaki tabloda dağılımı verilmiş olan ortalama değerleri dikkate alınmış, diğer yandan standart sapma değerleri de belirtilmiştir.

Tablo 1: Cevap Seçeneklerine İlişkin Puan Aralıkları

Ölçek	Puan Aralıkları
Tamamen Katılıyorum	4,21 – 5,00
Katılıyorum	3,41 – 4,20

Kararsızım	2,61 – 3,40
Katılmıyorum	1,81 – 2,60
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00 – 1,80

Tablo 2: Alan Bilgisine Yönelik Yeterlik Algısı

Maddeler	$\bar{X}$	SS
Okulda öğrendiğim çalgımı öğretmenlik hayatımda etkin biçimde kullanabilirim	3,50	1,05
Anlatacağım konuya göre şarkı seçimi ve öğretimini en iyi biçimde yapabilirim	4,61	0,89
Ses eğitimi sürecinde öğrendiklerimi derslerimde uygun biçimde kullanabilirim	4,20	0,87
Ders dışında müziksel faaliyet yapan öğrencilerime her konuda rehber olabilirim	4,33	0,85
Derslerimde çalgı kullanımı haricindeki araç ve gereçleri (cd çalar, bilgisayar, mp3 vb.) rahatlıkla kullanabilirim	4,73	0,86
Anlatacağım konudaki müzikal öğeleri uygun ve akılda kalıcı örneklerle pekiştirebilirim	3,82	0,91
Müziğe yetenekli öğrencilerimi belirleyerek ileriye dönük olarak eğitebilirim	4,56	0,80
Derslerimde öğrencilerime müzik zevki aşılayabilirim	4,45	0,88
Alanımla ilgili pratik bilgileri derslerimde rahatlıkla uygulayabilirim	3,42	0,96
Öğrendiğim müziksel teorik bilgileri derslerimde en iyi şekilde uygulayabilirim	3,50	0,92
Formasyon derslerinde öğrendiklerimi öğretmenlik hayatımda uygun biçimde kullanabilirim	3,63	1,05

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının alan bilgisine yönelik yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Gerek çalgı kullanımı, gerek ses kullanımı, gerek şarkı seçimi, gerek uygun örnekler geliştirebilme, gerek teorik bilgilerin aktarılması, gerekse müzik zevki aşılama gibi konularda olumlu yönde görüş bildirildiği anlaşılmaktadır. Tablo 1 göz önünde tutulduğunda ortalama değerlerinin tamamen katılıyorum ve katılıyorum seçenekleri çerçevesinde gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Standart sapma değerlerinin düşük olması dağılımın homojen biçimde gerçekleştiğine işaret etmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları cevap seçeneklerinde dağınıklık göstermeden genel bir yığılma eğilimiyle olumlu görüşler belirtmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlik Becerisine Yönelik Yeterlik Algısı

Maddeler	$\bar{X}$	SS
Müzik dersi öğretim programını en iyi biçimde uygulayabilirim	3,77	1,01
Ders esnasında sorulacak her soruya en iyi cevabı verebilirim	4,31	0,89
Öğrenilmesi zor konuları dahi en iyi şekilde öğretebilirim	4,05	1,06
Bazı konuları anlatabilmek için uygun öğretim yöntemlerini etkili biçimde kullanabilirim	4,10	0,99
Anlatacağım konuya ve öğrencilerin seviyesine uygun etkinlikler belirleyebilirim	3,51	0,87
Anlatacağım derse ilişkin planımı en iyi şekilde yapabilirim	3,45	0,92
Gerektiğinde anlık biçimde duruma uygun bir örnek verebilir ya da şarkı belirleyebilirim	4,10	0,80
Okul yönetiminin isteyeceği müziksel faaliyetlerini en iyi şekilde yapabilirim	4,15	0,75

Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerisine yönelik maddelere ilişkin eğilimlerinin, bir önceki tabloda olduğu gibi yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ortalama değerleri olumlu iki seçenek etrafında dağılım göstermiştir. Öğretmen adayları öğretim programını uygulayabilme, sorulara cevap verebilme, konuları öğretebilme, uygun etkinlikler planlayabilme, dersini planlayabilme ve müziksel faaliyetler gibi konularda kendilerine önemli ölçüde güvenmektedir.

Tablo 4: Sınıf Yönetimine Yönelik Yeterlik Algısı

Maddeler	$\bar{X}$	SS
Dersimi yürütürken sınıfa hâkim olabilirim	3,41	0,97
Ders esnasında oluşabilecek istenmeyen davranışları engelleyebilirim	4,05	0,89
Öğrencilerim dersin amacından uzaklaştığında onları tekrar konuya odaklayabilirim	3,49	0,93
Sınıfta oluşabilecek gürültü ve konuşmaları engelleyebilirim	3,43	0,83

Tablo 4'e göre öğretmen adayları, sınıf yönetimi becerileri bakımından yeterli öz güvene sahiptir. Sonuçlar incelendiğinde, diğer başlıklarda olduğu gibi sınıf yönetimi konusunda da öğretmen adaylarının yeterlik algısı yüksek düzeydedir.

Tablo 5: Yeterlik Algısının Mezuniyet Değişkenine Yönelik Karşılaştırılması

Maddeler	Grup	$\bar{X}$	p
Öğrenilmesi zor konuları dahi en iyi şekilde öğretebilirim	AGSL Diğer	62,5 47,9	,010
Ders dışında müziksel faaliyet yapan öğrencilerime her konuda rehber olabilirim	AGSL Diğer	62,6 47,7	,020
Anlatacağım derse ilişkin planımı en iyi şekilde yapabilirim	AGSL Diğer	61,8 49,8	,021
Derslerimde çalgı kullanımı haricindeki araç ve gereçleri (cd çalar, bilgisayar, mp3 vb.) rahatlıkla kullanabilirim	AGSL Diğer	62,4 48,0	,009
Dersimi yürütürken sınıfa hâkim olabilirim	AGSL Diğer	61,6 50,0	,012
Derslerimde öğrencilerime müzik zevki aşılayabilirim	AGSL Diğer	61,5 50,5	,036

Tablo 5 incelendiğinde yeterlik algısının 6 maddeye yönelik farklılaşma gösterdiği anlaşılmaktadır. Tabloda yer alan maddeler haricindeki maddelerde her hangi bir anlamlı fark gerçekleşmemiştir. Yukarıda yer alan maddelerde gruplar arasında $p < .05$ düzeyine göre oluşan anlamlı farkın ise Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrenciler yönünde olduğu görülmektedir. Bu sorularda Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin yeterlik algıları diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Oluşturulan tabloda AGSL ve diğer lise mezunları biçiminde gruplama yapılmıştır. Diğer başlığı altında yer alan okullar ise Normal Lise, Meslek Lisesi, Süper Lise, Anadolu Lisesi gibi kurumlardır.

4. SONUÇLAR

Öğretmen adaylarının yeterlik algılarının incelendiği çalışmada, genel eğilimin orta ve üst düzeyde olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları gerek öğretmenlik becerileri, gerekse alanlarına yönelik becerileri açısından kendilerine önemli ölçüde güvenmektedir. Tüm maddelerde “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçenekleri doğrultusunda gerçekleşen ortalama cevap dağılımları, adayların yeterlik algısının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Çalışma grubunu oluşturan adaylar aldıkları eğitim doğrultusunda kazandıkları becerilere ve bu becerileri uygun biçimde kullanma konusundaki yeterliliklerine inanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin gereklerini yerine getirme konusunda başarılı olabileceklerini söylemek mümkündür.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde mesleki yeterlik algısı yüksek olan öğretmen adaylarının gelecekte başarılı birer öğretmen olacaklarını düşünmek mümkündür. Önemli ölçüde yüksek bir eğilim gösteren adayların bu güveni içerisinde alanlarında daha iyi yetişmeleri ve eğitimleri süresince daha fazla pratik bilgiler kazanarak uygulamada daha başarılı olmaları için çaba sarf edilmelidir. Aldığı eğitime ve bireysel becerisine güven duyan bir bireyin alanında kendini yetiştirmesi ve yetiştirilmesi de kolaylaşacaktır. Öğretmen adaylarının yüksek yeterlik algılarından yola çıkılarak sürekli ve yüksek düzeyli bir müzik eğitimi sürecinin aktif kılınması mümkündür. Özellikle ilköğretim çağı çocuklarının kişisel ve ruhsal gelişiminde önemli bir yere sahip olan sanatın önemli kollarından biri olan müzik eğitimi sürecinde, yetiştirilecek öğretmenleri temsil eden çalışma grubu öğrencilerinin yüksek yeterlik algıları, nitelikli bir müzik eğitimi sürecine de katkı sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle daha başarılı ve özgüveni yüksek öğrencilerin yetiştirilmesine devam edilebilmesi için, öğretim sürecinin sürekli aralıklarla gözden geçirilmesi ve müzik eğitimi sürecine katkı yapacak unsurların değerlendirilmesi gerekmektedir. Özgüveni ve yeterlik algısı yüksek öğrencilerin yetiştirilmesi ve sürecin başarılı biçimde sürdürülebilmesi için öğretim programlarının sürekli gözden geçirilmesi önemli bir husustur. Başarılı bireylerin yetiştirilmesinde ilgi, motivasyon, yeterlik algısı gibi bireysel etmenlerin yanında öğretim programının etkin bir yerinin olduğu bilinmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Aksoy, V. & Diken, İ. H. (2009). Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 8(3), 709 – 719.
- Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1 – 8.
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33 – 53.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101 – 114.
- Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterliklerine İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73 – 84.
- Kaya, B. & Dönmez, C. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, 12(3), 107 – 122.
- Mirzeoğlu, D., Aktaş, I. & Boşnak, M. (2007). Beden Eğitimi Öğretmeni, Öğretmen Adayı ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlik Duygusunun Karşılaştırılması, *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 109 – 125.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Konservatuar Ve Müzik Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Öz Etkililik-Yeterlilik İle Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 147 – 164.
- Özgen, K. & Bindak, R. (2008). Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517 – 528.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1 – 16.
- Turan, B. & Turan, S. (2009). Çalışma Statüleri Farklı Öğretmenlerin Kendi Algılarına Göre Yeterlik Düzeyleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 799 – 820.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. & Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355–364.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Öğretmen Öz Yeterlik İnanç, Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim, *5(58)*, 50 – 54.

KİMYA MÜƏLLİMLƏRİNİN HAZIRLANMASINDA MÜASİR TƏLİM TEKNOLOGİYALARININ İMKANLARININ ARAŞDIRILMASI

Dr. R.S.Məmmədova, Dr.V.S.Həsənov, Dr.A.A.Mahmudova, Dr.A.M.Sərdarlı
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Müasir dövrdə elmi-texniki tərəqqinin dinamik inkişafı, informasiya resurslarının artım sürəti bəşər üçün İnformasiya Cəmiyyətinin (İC) formalaşmasını labüd etməkdədir. Hesablamalar informasiyaların miqdarının hər 3-4 ildən bir iki dəfə artdığını göstərir. IC-nin formalaşması da informasiyalaşdırma və informatlaşdırma adlanan çox dinamik bir prosesə qoşulmanı zəruri edir və bu cəmiyyətin əsas səciyyəvi xüsusiyyəti biliklərin idarə edilməsidir. Biliklərin idarə edilməsi texnologiyalarının istifadəsi ilə yeni iqtisadi inkişaf səviyyəsinə qaldırılan ölkələrdə kəskin sıçrayış müşahidə edilir. Məs., ABŞ öz iqtisadiyyatının 70%-in biliklərə əsaslandığını bəyan edir.

Bu gün IC-nin formalaşması prosesi təbii şəkildə bir çox sahələrdə, həmçinin insanların düşüncə və davranışlarında ciddi dəyişikliklərlə müşahidə edilməkdədir. Buna görə də fərd və cəmiyyət üçün fasiləsiz öyrənmə (təhsil və ya özünütəhsil) prinsipi əsas strategiyaya çevrilir. Təhsilin bəşəriyyətin inkişafı üçün minilliklər boyu önəmli olan rolu indi daha da artmışdır.

Müasir cəmiyyətin təhsil sisteminin ən vacib məsələsi dinamik artan informasiyaların öyrənilərə - şagirdlərə, tələbələrə və s. çatdırılmasını optimallaşdırmaqdır. Təhsilin optimallaşdırılmasını səciyyələndirən əsas kriteriya biliklərin, informasiyaların dəqiq, aydın, doğru, əyani, sürətli çatdırılması nəticəsində mənimsəmə göstəricisinin intensivləşməsinə və yüksəlməsinə nail olmaqdır. Bu da müasir təlim texnologiyalarının (MTT) tədris prosesinə tətbiqi nəticəsində reallaşır.

Təhsil sahəsində MTT-dən istifadə edilməsi bu gün dinamik inkişafın və beynəlxalq aləmə inteqrasiyanın təmin edilməsinin, yeni informasiya cəmiyyətinin formalaşmasının zəruri tələblərindəndir. YUNESKO-nun Müasir Təhsil üçün tərtib etdiyi tələbatlara görə «öyrədən» «informasiyanı ötürəndən» bələdçiyə, «öyrənən» isə «informasiyanı qəbul edəndən» «tədqiqatçıya» çevrilməsi mənimsənilmə göstəricisinin yüksəlməsi üçün çox önəmlidir. Ənənəvi təlimdə əks-əlaqənin həyata keçirilməsi baxımından, informasiya - qarşılıqlı əlaqə yaradılmasında 2 fəal tərəf var: öyrədən və öyrənən. MTT-dən istifadə edilərək təşkil edilən təlim prosesində isə operativ əks əlaqə baxımından öyrədən və öyrənənin yeni interaktiv tərəfdaşı meydana gəlir. Artıq müəllim şagird üçün informasiya mənbəyi deyil. Müəllimin əks əlaqə yaratmaq, öyrənənin biliyini qiymətləndirmək imkanı nisbətən məhduddlaşır, bu funksiyaların bir qismi MTT-yə transtef edilir. Bu zaman öyrədən daha çox məsləhətçi - tyutor funksiyası daşıyır. Tədris materiallarının öyrənənlərə çatdırılması, tapşırıqların yoxlanması, mənimsənilmə səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsi və s. məsələlərə sərf edilən

zamanın öyrənənlərin uyğun yaradıcı proseslərə cəlb edilməsinə yönəldilməsinə imkan yaranır. Nəticədə tədris-informativ qarşılıqlı əlaqənin strukturu tədricən dəyişir, informasiya-təhsil mühitində öyrədən, öyrənən və MTT arasında yeni səviyyəli informasiya mübadiləsi təmin edilir. Öyrənənlərin informasiya mənbələrini araşdırmaq, əldə edilən məlumatlara tənqidi, yaradıcı yanaşaraq onları analiz və sintez etmək, bu prosesdə yeni-yeni informasiya ehtiyatlarını yaratmaq, onları mübadilə etmək, telelahiyələrdə iştirak etmək və s. kimi istiqamətlərdə yaradıcı proseslərə cəlb edilməsinə imkan yaranır.

Məlumdur ki, Müasir Təhsilin Standartlarına görə təlim prosesində bir çox tələblərin - şəffaflıq, ədalətlik, bərabərlik və s. təmin edilməsinin vacibliyi də önəmli məsələdir.

Tədris prosesinə MTT-nin tətbiqi nəticəsində Müasir Təhsilin qarşısında olan bir çox məsələlərinin operativ həllinin təmin edilməsinin mümkünlüyü aydındır.

Azərbaycan Respublikasında da İnformasiya Cəmiyyətinin formalaşması və bu sahədə çox böyük rolu olan Təhsil Sisteminin Müasir İnformasiya (təlim) Texnologiyaları ilə təminatı dövlətin nəzarətindədir və aşağıdakı fərman və sərəncamlarla tənzimlənir:

- ❖ «Azərbaycan Respublikasında ümumtəhsil məktəblərinin İnformasiya və kommunikasiya texnologiyaları ilə təminatı» Proqramı (Respublika Prezidentinin 21 avqust 2004-cü il tarixli qərarı)
- ❖ «Azərbaycan Respublikasının inkişafı naminə İnformasiya Kommunikasiya Texnologiyaları üzrə Milli Strategiyanın 2003-2007-ci illər üzrə təsdiq edilmiş layihəsi və s.

Kimya elmlərinin tədrisində də MTT-nin imkanları, üstünlükləri araşdırılır və əldə edilən nəticələrin kimya müəllimlərinin hazırlanmasında, onların bu istiqamətdə də elmi-pedaqoji məlumatlarının zənginləşdirilməsində istifadə edilir.

Kimya elmlərinin tədrisində MTT-nin imkanları sırasına aşağıdakılar daxildir:

- ❖ Kimyəvi biliklərin dəqiq, sürətli, əyani çatdırılması təmin edilir (müəllim MTT-nin imkanlarından epizodik, sistemli və sinxron istifadə edir; informasiya (mətn) vizual və ya audiovizual canlandırılır, kimyəvi formul və quruluşlar, kimyəvi reaksiyalar və onların mexanizmləri, müvafiq cədvəl və qrafiklər ani olaraq ekranda aşkarlanır və s.)
- ❖ Kimyəvi elementlərin və ya birləşmələrin mikrostrukturu öyrənənlər üçün əyaniləşdirilir. Məs., atomun planetar modeli, hər hansı kimyəvi birləşmənin kimyəvi quruluşu (fəza görüntüsü) və s.
- ❖ Kimyəvi elementlərin və ya birləşmələrin mikrostrukturunun görüntüləri onların kimyəvi xassələrinin səbəblərini əyani şəkildə aşkarlayır və animasiyalar vasitəsilə öyrənənin diqqəti istiqamətləndirilir. Məs., gümüş güzgü reaksiyasının mexanizmi; benzol, toluol və ya fenolun əvəzetmə reaksiyalarının mexanizmi (reaksiyaya daxil olan hidrogen atomlarının mühərrikliyinin səbəbləri; SP, SP² və SP³ hibridləşmənin mahiyyəti və s.).

- ❖ tədris prosesində əyani şəkildə müşahidəsi qeyri-mümkün olan kimyəvi proseslər haqqında qısa zamanda ətraflı informasiyanın çatdırılması təmin edilir. Məs., təbii korroziya prosesləri, texnoloji proseslər (reaktorda baş verən kimyəvi çevrilmələr və s.) və s.
- ❖ bu və ya digər səbəblərdən tədris prosesində aparılması mümkün olmayan kimyəvi reaksiyaların baş vermə proseslərinin canlandırılması. Məs., hər hansı bir kimyəvi reaksiyanın aparılması.
- ❖ Kimyəvi element və birləşmələrin təbii görüntüləri, sintez edilən kimyəvi maddələr və onlardan hazırlanan məmulatların görüntüləri əsasında kimyəvi baxımdan praktik (həyati) biliklərin genişlənməsi təmin edilir. Məs., polietilenin sintez texnologiyasını mənimsəyən şəxs ondan hazırlanan məmulatların istifadə təyinatlarını dəqiq bilir və həyat fəaliyyətinin təhlükəsizliyini təmin edir.
- ❖ Kimyəvi proseslərin modelləşdirilməsi nəticəsində onların daha aydın mənimsənilməsi təmin edilir (bu üsul öyrənənlərdə tədqiqatçılıq qabiliyyətlərinin aşkarlanmasını və inkişafını təmin edir).
- ❖ Kimyəvi proseslərin riyazi modelləşməsi nəticəsində mənimsəmə prosesinin intensivləşməsi, optimallaşdırılması təmin edilir.
- ❖ Mövcud kimyəvi proqramların imkanlarından tədris və tədqiqat baxımından istifadə istiqamətlərinin kimya müəllimləri tərəfindən dəyərləndirilməsi məqsəduyğundur.
- ❖ trenajor və repetitorlar vasitəsilə biliklərin təkrarlanması, möhkəmləndirilməsi, mənimsənilmə səviyyəsinin yüksəldilməsi təmin edilir.
- ❖ Testlər vasitəsilə mənimsənilmə səviyyəsi müəyyənləşdirilir və qiymətləndirilmə prosesi reallaşdırılır.
- ❖ Elektron poçt, Elektron Kitabxana və İNTERNET-in imkanlarından istifadə təmin edilir. Məs., kimya elmləri üzrə ən son elmi yeniliklər araşdırılır, təcrübə mübadiləsi aparılır və s.
- ❖ Kompüter telekommunikasiyasının imkanlarından istifadə edilir. Məs., telekonfransların təşkili və s.
- ❖ Distant təhsil reallaşdırılır və s.

Beləliklə, hər bir kimyaçı müəllim tədris-tematik planına müvafiq öz şəxsi arxivinin elektron variantını hazırlayır, onu müxtəlif üsullarla və yaradıcı şəkildə zənginləşdirməyə çalışır. Bu prosesdə müəllim tədris materiallarının elmilik, müvafiqlik, sistemlilik və ardıcılıq baxımından uyğun şəkildə çatdırılmasını mütləq nəzərə almalıdır. Biliklərin dəqiq, doğru, aydın, əyani və sürətli çatdırılması isə müəllimin elmi-pedaqoji ustalığından, istifadə edilən MTT-nin imkanlarından və s. asılı olaraq təmin edilir. Təbiidir ki, bu prosesdə müəllimin MTT-nin, o cümlədən kompüter texnologiyalarının imkanlarından istifadə bacarıq və vərdislərinin yüksək olması vacibdir.

Müasir təlim texnologiyalarından istifadə etməklə müəllim aşağıdakı problemlərin həllinə nail ola bilər:

1. Təlimin fərdiləşdirilməsi və fərdi yanaşmaya;

2.Təlimin bütün mərhələlərində daxili və xarici əks əlaqənin təmin edilməsi ilə onun intensivləşdirilməsinə;

3.Təlimin differensiaslaşdırılmasına;

4.Tədris prosesində müxtəlif təyinatlı avtomat və yarımavtomat öyrədici və nəzarət qurğularından intensiv istifadə etməklə prosesin səmərəliliyin artırılmasına;

5.Təlim prosesində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə etməklə öyrənənlərin elmi dünyagörüşlərini genişləndirərək, daha möhkəm, zəngin və sistemli biliklərə yiyələnməyə;

6.Təlim prosesində interaktiv metoddan bacarıqla istifadə edərək, təfəkkür fəaliyyətini inkişaf etdirməklə tədris prosesinin optimallaşdırılmasına.

Müasir cəmiyyətin tərəqqisində kimya elmlərinin rolunu, inkişaf dinamikasının çox sürətli olmasının önəmini, həmçinin hər bir şəxsin kimyəvi biliklərə malik olmasının vacibliyini və s. nəzərə alaraq elmi-pedaqoji ustalığı formalaşan İnformasiya Cəmiyyətinin tələbatları səviyyəsində olan kimya müəllimlərinin hərtərəfli hazırlanması yollarının araşdırılması istiqamətində tədqiqatlar davam etdirilir.

ƏDƏBİYYAT:

- 1.Məmmədova R.S., Həsənov V.S., Nəmətova Ə.Y. Müəllim hazırlığında İKT-nin tətbiqinin əhəmiyyəti. Azərbaycan xalqının ümummilli lideri Heydar Aliyevin anadan olmasının 84. ildönümünə Həsr Olunmuş Müəllim Hazırlama Siyasəti və Problemləri. Beynəlxalq konfrans, 11-14 mayıs, 2007, Bakı, Maqalelər-II, TİKA, s.497-499.
- 2.Məmmədova R.S., Həsənov V.S., Mahmudova Ə.Ə. Kimya elmlərinin tədrisi proseslərində İKT-nin tətbiqinin üstünlükləri. Təhsildə Qloballaşma və İKT mövzusunda Beynəlxalq Elmi-Praktik Konfransın Materialları, 17-19 May 2008, Bakı, Azərbaycan, s.210-213.
- 3.İsmayılov, C.Abdullayev. Təlimin texniki vasitələri və informasiya texnologiyaları. Tədrisdə onlardan istifadə metodikası. Dərs vəsaiti. Bakı, ABU, 2006, 388 səh.
- 4.İ.B.Əhmədov. Təhsilin informatlaşması pedaqoji elmin yeni sahəsidir. Təhsildə İKT. Elmi-metodik jurnal. ADPU, Bakı, 2009, №1, s.31-51.

Dr. R.S.Memmedova, Dr.V.S.Hasanov, Dr.A.A.Mahmudova, Dr.A.M.Serdarli

Azərbaycan Devlet Pedagoji Universitesi

Kimya öğretmenlerinin hazırlanmasında bilginin modern teknolojiadaki imkanlarının araştırılması

BİLDİRİ ÖZETİ

Bilginin öğrencilere ulaştırılmasında hızla gelişmekte olan modern teknolojinin imkanlarından geniş istifade ediliyor.

Modern teknolojiiden istifade ederek bilgilerin daha etkili şekilde öğrenilmesi istikametinde araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalardan bir sıra neticeler elde edilmiştir.

Bu neticeler gösteriyor ki, objektiv ve subjektiv sebeplerden bilgilerin benimsenilmesi ve pekiştirilmesinde ortaya çıkan zorlukların aradan kaldırılmasında modern teknolojinin sayısız imkanları göz ardı edilmemelidir.

ANAHTAR SÖZLER: Modern bilgi teknolojileri

Bilginin modern teknolojisi

Kimya

Benimsenilmenin optimalleştirilmesi

cand. chem. sc. R.S.Mammadova,
dos. prof. V.S.Hasanov,
cand. chem. sc. A.A.Mahmudova
cand. chem. sc. A.M.Serdarlı
Azerbaijan State Pedagogical University

Investigating of the opportunities of the modern information technologies on preparing of chemistry teachers

S U M M A R Y

The opportunities which learns in process of increasing the modern dynamic information on delivering the knowledge to persons are big. Several results are investigated on optimizing direction of the process of appropriating of the chemical knowledge. These results show that in the process of learning and strengthening of chemical knowledge, formation of difficulties from objective and subjective results and their liquidating are without refusing.

PASSWORD: Modern information of technology
Chemical knowledge
Investigation of optimizing

ÖĞRETMEN ADAYLARININ WEB KULLANIM AMAÇLARI YENİLİKÇİ/TEMKİNLİ OLMA DURUMLARINA GÖRE FARKLILIK GÖSTERİYOR MU?

DO THE WEB USAGE PURPOSES OF PRESERVICE TEACHERS DIFFER IN TERMS OF BEING INNOVATOR OR SKEPTICAL?

Yasemin Koçak Usluel, Sacide Güzin Mazman

Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Özet

Yeniliklerin yayılımı bir yandan sisteme, bir yandan yeniliğe, diğer yandan da bireylerin özelliklerine bağlıdır. Nitekim farklı kuramlarda bunlardan tümüne ya da sadece birine yoğunlaşarak yeniliklerin benimsenmesi, kabulü ve yayılımı sürecinin açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmada bireylerin özelliklerine odaklanılarak, öğretmen adaylarının Web'i kullanım amaçlarının yenilikçi ya da temkinli olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu 312 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, sınıf, bölüm ve web kullanım amacına yönelik sorular yer almış, ikinci bölümde ise 8 maddelik yenilikçilik ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Analiz sonucunda yenilikçi öğretmen adayları ile temkinli öğretmen adayları arasında Web'in "derslerle ilgili ödev, proje vb. hazırlama" amaçlı kullanımı dışındaki tüm web kullanım amaçlarında farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, web kullanımı, yenilikçilik

Abstract

Diffusion of innovations depends on, on the one hand to the system, on the other hand to the innovation itself and on the other hand to individuals' characteristics. It can be seen that, different theories and models tried to explain process of adoption, acceptance and diffusion of innovations by focusing on all of these elements or only one of them. In this study, focusing on individuals' characteristics, it is aimed to determine if innovativeness or being skeptical make a difference on the usage of technology as an innovation. Study group is consisted of 312 preservice teachers. Data collection tool is developed by researchers. In the first section, questions about gender, grade, department, web usage skill levels and purposes of web usages took place and in the second section an innovativeness scale was used, including 8 items. Independent sample t-test, frequency and percentages were used in data analyses. As a result, in terms of being innovativeness or being skeptical, it is found that, web usage purposes of preservice teachers differed in all purposes except using Web for preparing homework, assignments and projects related to courses.

Keywords: Pre service teachers, web usage, innovativeness

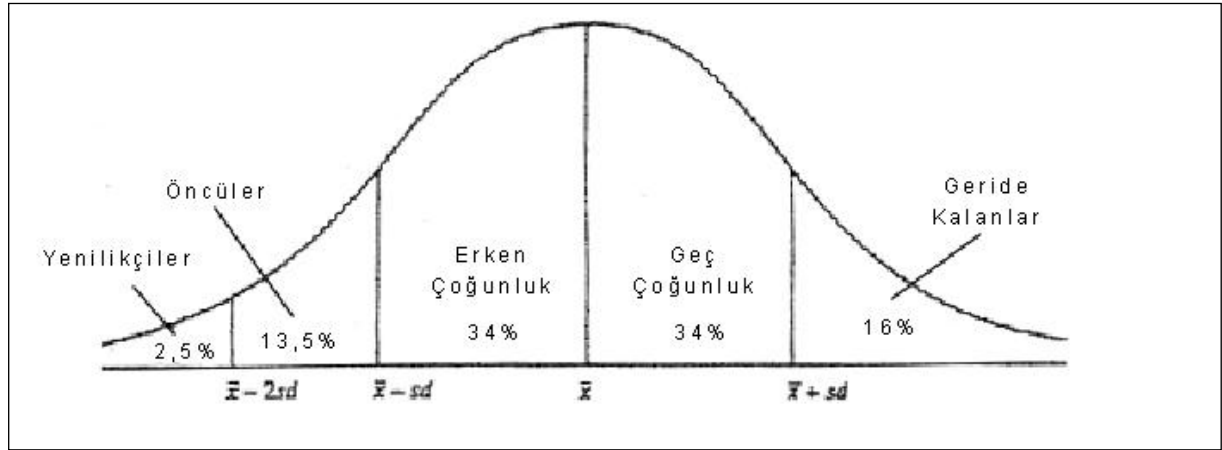
1. GİRİŞ

Yeniliğin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi ile ilgili, bazıları sosyal psikoloji alanında temellenmiş olan bazıları ise yeninin özelliklerine odaklanarak yeninin sistem içinde kullanımının yaygınlaşmasını inceleyen çeşitli kuram ve modeller bulunmaktadır. Bunlardan eğitim alanında en yaygın olarak referans alınan kuram ve modellerin; "Yeninin Yayılımı Kuramı" (Rogers 2003), "Sebepli Davranış Kuramı" (Fishbein & Ajzen, 1975), "Planlı Davranış Kuramı" (Ajzen, 1991), "Teknoloji Kabul Modeli I" (Davis, 1989) ve "Birleştirilmiş Teknoloji Kabul ve Kullanım Modeli" (Venkatesh ve diğ., 2003) olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Bu kuram ve modellerdeki ortak nokta, yeniliklerin nasıl yayıldığı, benimsendiği sorusuna yanıt aramalarıdır. Farklılıklar ise bu sorunun yanıtlanması sürecinde ortaya çıkmaktadır. Bazı kuram ve modeller yeniliğin yayılımında sistem özelliklerine, bazıları, yeniliğin özelliklerine, bazıları bireyin özelliklerine bazıları da tümün sentezlemeye çalışarak karma bir yaklaşıma yönelmektedirler. Usluel ve Mazman (2009), tarafından ISI Web of Knowledge'de son beş yıl içinde eğitim alanında yapılmış olan yayılım, kabul ve benimseme çalışmalarının taranması ile elde edilen 28 araştırma makalesinin içerik analizi yöntemi ile incelenmesi sonucunda yeniliğin yayılımı ve benimsenmesi sürecinde yarar algısı, kullanım kolaylığı, sosyal etki ve kolaylaştırıcı faktörlerin önemli rol oynayan öğeler olduğu belirlenmiştir. Ancak yenilikçilik gibi bireysel özelliklerin etkisinin incelendiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkati çekmektedir (Rosen, 2004; Lewis, Agarwall ve Sambamurthy, 2003; Raaij ve Schepers, 2008;

Kankaanrinta, 2000). Oysa özellikle yeniliklere ve değişime açık, risk almayı ve denemeyi sevmeye olarak tanımlanan yenilikçiliğin teknolojinin yayılımı ve kabulü için önemli bir özellik olduğu, çünkü yenilikçi bireylerin merak duyguları doğrultusunda risk alarak teknolojiyi doğrudan deneme eğiliminde oldukları ve bunu yaparken de mutlaka bu teknolojinin bir yarar sağlayacağı düşüncesiyle hareket etmedikleri dile getirilmektedir.(Agarwal, Ahuja, Carter, ve Gans, 1998).

Rogers (2003) yenilikçiliği bir yeniliyi diğerlerine göre daha erken benimseme olarak tanımlamıştır. Buna göre Rogers benimseyenlerin beş kategoride toplayan bir sınıflama yapmış, bireylerin normal dağılım gösterdiği sayıtlısından hareketle bu sınıflamada yer alacak bireylerin yüzdesini Şekil 1'deki gibi belirlemiştir.

Şekil 1. Benimseyen Kategorileri (Rogers, 2003).



Bu sınıflamada yenilikçileri, diğerlerinden ayıran bazı özellikleriyle ilgili genellemelerde bulunmuştur. Bunlar yenilikçilerin, yeni fikirlere ilişkin aktif olarak araştırma yaptığı, daha kozmopolit oldukları, kitle iletişim araçlarından daha çok etkilendikleri ve yeniyi benimseye ilişkin sonuçlarda içinde bulundukları sosyal sistemdeki diğer bireylerin öznel değerlendirmelerine bağlı kalmadıklarıdır (Usluel ve Aşkar, 2006). Agarwal ve Prasad (1998), yenilikçiliği bireyin bir yeniyi kullanmaya olan istekliliği olarak tanımlamışlardır. Karahanna ve diğ. (2002) literatürdeki yenilikçiliğin tanımlanarak ele alındığı çalışmaları inceleyerek, yenilikçiliğin tanımlarında “farklı noktaların vurgulandığına işaret etmişlerdir ve bu tanımların hepsinde yeni fikirlere ve değişime eğilim ögesinin ortak nokta olduğunu ifade etmişlerdir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) eğitsel yararlarını destekleyen bulgular ile donanım ve yazılım boyutundaki yatırımlar hızla artarken, görece olarak oldukça az sayıda eğitimcinin öğretim esnasında düzenli olarak teknoloji kullanmakta olduğu, BİT'in öğrenme-öğretme sürecinin entegrasyonunun hala çok sınırlı düzeyde olduğu bilinmektedir (Ertmer, 2005; Hermans, Tondeur, van Braak, & Valcke, 2008). Bu sınırlılığın nedenlerini araştıran çalışmaların sonuçlarının bir boyutunu da öğretmenlerin oluşturduğu dikkati çekmektedir. Bilindiği gibi öğretmenler değişim sürecinde anahtar konumundadır (Fullan, 1991). Etkili bir teknoloji kullanımı büyük oranda öğreticinin teknoloji kullanımına olan istekliliğine bağlı olduğu ifade edilmektedir (Teo, Lee ve Chai, 2008; Zhao ve Cziko, 2001).

Öğretmenlerin teknoloji kullanımlarındaki davranışlarına etki eden faktörleri belirlemeye yönelik çok çeşitli çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda yarar algısı, kolaylık algısı, gözlemlenebilirlik, görece yarar, teknolojiye güven duyma, eğitim, cinsiyet, ön bilgi, kaygı düzeyi, sosyal etki gibi çok çeşitli faktörlerin etkisi ortaya konulmuştur (Aşkar, Usluel & Mumcu, 2006; Teo, Lee ve Chai, 2008; Albirini, 2006; Kiraz ve Özdemir, 2006; Smarkola, 2007).

Öğretmenlerin teknoloji kullanımlarındaki davranışlarına etki eden faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalar sürdürülürken, değişime açıklıkla ilgili öğretmenlerin yenilikçiliğinin ele alındığı çalışmaların sınırlılığı dikkate çekmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarının yenilikçiliklerinin ortaya konulması ve yenilikçi ya da temkinli olma durumlarına göre eğitsel süreçte

aktif olarak kullanılacak yeniliklerden biri olan Web'i kullanım amaçlarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Ankara'da bulunan 4 üniversitenin ilköğretim bölümünde öğrenim görmekte olan 312 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 17–28 arasında değişmekte olup cinsiyet, web kullanım düzeyleri, sınıf ve bölümlerine ilişkin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının cinsiyet, web kullanım düzeyleri, sınıf ve bölümlerine ilişkin demografik bilgileri

		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	230	73,7
	Erkek	82	26,3
Sınıf	1	22	7,1
	2	86	27,6
	3	127	40,7
	4	77	24,7
Bölüm	Sınıf Öğrt.	49	15,7
	Okul Öncesi Öğrt.	56	17,9
	Fen Bilgisi Öğrt.	104	33,3
	Matematik Öğrt.	79	25,3
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	24	7,7

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan bir anketle toplanmıştır. İlk bölümde cinsiyet, sınıf, bölüm ve web kullanım amacına yönelik sorular yer almış, ikinci bölümde ise 8 maddelik yenilikçilik ölçeği kullanılmıştır. Web kullanım amacı ve yenilikçiliğe ilişkin sorular 10'lu likert tipinde olup “Kesinlikle Katılmıyorum”=1 ve “Kesinlikle Katılıyorum”=10 olacak şekilde puanlanmıştır.

Verilerin analizinde yüzde, frekans ve t-testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Yenilikçiliği belirlemeye yönelik soruların ortalamalarından elde edilen puanlarla, 312 öğretmen adayından 159'unun web'i kullanma konusunda yenilikçi (%51), 153'ünün ise temkinli (%49) olduğu bulunmuştur. Buna göre yenilikçi ve temkinli öğretmen adaylarının dengeli dağıldığı söylenebilir.

Tablo 2'den görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Web'i en fazla dersleri ile ilgili ödev, proje, sunum hazırlamak amacıyla kullandığı, ikinci olarak, merak ettiği konularda bilgi arama, bunun ardından en yüksek yüzdeyi oluşturan üçüncü kullanım amacının web'in iletişim ve sohbet amaçlı kullanımı olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan Web'i en az oyun oynamak ve bankacılık, fatura işlemleri gibi günlük işlerini yapmak amacıyla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının web kullanım amaçları

	N	Min.	Maks.	Ort.
Web'i günlük haberleri izlemek için kullanıyorum. (Çevrimiçi gazete, dergi vb.)	312	1	10	5,56
Web'i oyun oynamak için kullanıyorum.	312	1	10	2,69
Web'i merak ettiğim konularda bilgi arama tarama amacıyla kullanıyorum.	312	1	10	8,73
Web'i derslerimle ilgili ödev, proje, sunum hazırlama amacıyla kullanıyorum.	312	1	10	8,93
Web'i iletişim ve sohbet amacıyla kullanıyorum.	312	1	10	6,82
Web'i; bilgi, fikir ve görüşlerimi paylaşmak için kullanıyorum.	312	1	10	5,21
Web'i günlük işlerimi yapmak için kullanıyorum. (bankacılık işlemleri, fatura vb.)	312	1	10	2,64

Öğretmen adaylarının Web'i kullanım amaçlarının yenilikçi ya da temkinli olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçlarına göre yenilikçi öğretmen adaylarının temkinlilere oranla Web'i tüm amaçlar için daha fazla kullandığı bulunmuştur. Amaç 4 olan “Web'i derslerimle ilgili ödev, proje, sunum hazırlama amacıyla kullanıyorum” ($t_{(310)} = 0.29$, $p > 0.05$) dışındaki tüm amaçlar için yenilikçiler lehine anlamlı olarak ortaya çıkmıştır (Amaç 1: ($t_{(310)} = 4.62$, $p < 0.05$); Amaç 2: ($t_{(310)} = 2.58$, $p < 0.05$); Amaç 3: ($t_{(310)} = 2.47$, $p < 0.05$); Amaç 5: ($t_{(310)} = 2.01$, $p < 0.05$); Amaç 6: ($t_{(310)} = 5.33$, $p < 0.05$); Amaç 7: ($t_{(310)} = 4.00$, $p < 0.05$)).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada web kullanımı bir yenilik olarak ele alınmış ve yeniliğin benimsenmesi ve yayılımı ile ilgili kuram ve modeller çerçevesinde, öğretmen adaylarının yenilikçi ya da temkinli olma durumlarına göre Web kullanım amaçlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Çalışma sonunda öğretmen adaylarının Web'i en fazla ödev, proje, sunum hazırlamak amacıyla kullandıklarını; en az oyun oynamak ve fatura, bankacılık gibi günlük işler amacıyla kullandıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Nitekim öğretmen adaylarının teknolojiyi en fazla derse hazırlık ve iletişim için kullandıkları, yine üniversite öğrencilerinin interneti en çok çalışmalarına ilişkin ve iletişim için kullanırken, çevrimiçi alışveriş, bankacılık gibi işlemler için son sırada kullandıkları çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Jones ve Madden, 2002; Russel ve diğ., 2003; Li, 2008). Bu sonuç, öğretmen adayları ve diğer üniversite öğrencileri için ödev yapma, kaynak bulma, bilgi arama, öğretici ile iletişim kurma, arkadaşları ile haberleşme, sunum hazırlama, materyal ve doküman paylaşımı gibi çok çeşitli eğitsel işlerde bilgisayar, internet, web gibi teknolojilerin kullanımının kaçınılmaz olması ve teknolojinin bu eğitsel işleri kolaylaştırması ile ilişkili olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan her ne kadar ilgili alan yazında öğrencilerin ilköğretim çağından itibaren bilgisayar ve internet ortamındaki oyunları ile yoğun bir şekilde iç içe oldukları dile getirilse de (Oblinger ve Oblinger, 2007; Squire ve Jenkins, 2004) bu çalışmada web'in oyun oynamak için kullanımının diğer amaçlara oranla daha düşük olması ilgi çekicidir. Bunların dışında, bankacılık işlemleri ve fatura gibi günlük işlerin genellikle öğrencilerin sorumluluğunda olmaması bu kullanım amacının son sırada yer alması ile ilişkili görülebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının yenilikçi mi yoksa temkinli oldukları yenilikçilik ölçeği ile belirlenmiş ve adayların neredeyse yarısının yenilikçi yarısının temkinli olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuç Rogers'ın (2003) benimseyen sınıflamasında yer alan bireylerin normal dağılım gösterdiği genellemesi ile örtüşmektedir. Eğitimde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanacak anahtar kişilerin öğretmenler olması nedeniyle, başarılı ve etkili bir teknoloji kullanımının büyük oranda öğreticinin istekliliğine bağlı olduğu dile getirilmektedir. Bu kullanımı ve istekliliği kurumsal faktörler ve sosyal faktörlerin yanı sıra bireyin kişisel özelliklerinin de etkilediği çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Teo, Lee ve Chai, 2008; Chen, 2008; Zhao ve Cziko, 2001).

Öğretmen adaylarının yenilikçi ve temkinli olma durumlarına göre web kullanım amaçlarının farklılaşmış, farklılaşmadığı incelenmiş ve belirlenen yedi amaçtan biri hariç diğerlerinde, yenilikçilerin kullanımlarının temkinlilere oranla daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Değişime açık, yenilikleri denemeye istekli, yeniliklere karşı meraklı ve ilgili, risk almayı seven özellikleri ile tanımlanan yenilikçilerin (Rogers, 2003; Agarwall ve Prasad, 1998; Karahanna ve diğ. 2002) Web'i kullanımlarının temkinlilere oranla daha fazla olması, öğretmen adaylarının yenilikçilik özellikleri ile ilişkili olarak görülebilir. Nitekim benzer çalışmalarda da teknoloji kullanımındaki kaygı, yeterlilik, kolaylık, yarar gibi algılar üzerinde yenilikçiliğin önemli rol oynadığı, yenilikçi bireylerin teknolojiyi kullanma konusunda daha rahat oldukları ve kendilerine güvendikleri ortaya konulmuştur (Raaij ve Schepers, 2008; Agarwal, Ahuja, Carter ve Gans, 1998; Lewis, Agarwal ve Sambamurthy, 2003). Diğer yandan sadece, "Web'i derslerimle ilgili ödev, proje, sunum hazırlama amacıyla kullanma" olan dördüncü amaçta her ne kadar yenilikçilerin puanları daha yüksek çıksa da bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Venkatesh ve Davis (2000) de zorunlu ve gönüllü ortamlarda teknoloji kabulü ve kullanımın farklılaştığını, özellikle zorunlu ortamlarda öznel normların etkili olduğunu ortaya koymuş ve çeşitli çalışmalarda da teknoloji kullanımı zorunlu ve gönüllü bağlamlar olarak ikiye ayrılarak incelenmiştir (Lee, 2006; Brown ve diğ., 2002). Nitekim bu çalışmada da eğitsel süreçlerinde gerekli olan işler için kaynaklara web üzerinden ulaşılabilmesi, öğretici ya da diğer akranlarla gerekli dokümanın web üzerinden paylaşılması, ödev ya da sunum hazırlarken gerekli bilgilerin web'de oldukça zengin ve erişilebilir durumda olması gibi nedenlerle gerek yenilikçi gerekse temkinli öğretmen adaylarının web'i eğitsel işleri için benzer oranda kullandıkları ileri sürülebilir.

Bu çalışmada yeniliklerin öğretmen adayları tarafından kullanımları araştırılırken bireylerin özelliklerine odaklanılarak, yenilikçilik faktörünün etkisi incelenmiştir. İlerideki araştırmalarda öğreticilerin ya da öğretmen adaylarının yenilikçilikleri ile yenilikleri eğitsel bağlamda kullanımları arasındaki ilişkiler incelenebilir. Yine bu çalışmanın bulguların yola çıkarak, yenilikçiliğin eğitsel bağlamdaki zorunlu ve gönüllü kullanım durumları iki farklı bağlamda ele alınarak araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Agarwal, R., Ahuja, M., Carter, P.E., & Gans, M. (1998). Early and Late Adopters of IT Innovations: Extensions to Innovation Diffusion Theory. *Proceedings of the DIGIT Conference*.
- Agarwal, R. & Prasad, J. (1998). A conceptual and operational definition of personal innovativeness in the domain of information technology, *Information Systems Research*, 9 (2), 204-215.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Computers and Education*, 47(4), 373-398.
- Aşkar, P., Usluel, Y.K. ve Kuşkaya Mumcu F. (2006). Logistic regression modeling for predicting task-related ICT use in teaching, *Educational Technology and Society*, 9 (2), 141-151.
- Brown, A. S., Anne P. M., Mitzi M.-W., and James R. B. (2002) "Do I really have to? User acceptance of mandated technology." *European Journal of Information Systems* (11:4), pp. 283-295.
- Chen, C. (2008). Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? *The journal of educational research*, 102(1), 65-75.
- Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*.: Addison-Wesley, Reading MA.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers and Education*, 51(4), 1499-1509.

- Jones, S., and Madden, M. 2002. The internet goes to college: How students are living in the future with today's technology. *Pew Internet and American Life Project*. [Çevrim-içi: http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_College_Report.pdf] (Erişim tarihi 11.11.2009)
- Kankaanrinta, I.-K. (2000). Finnish kindergarten student teachers' attitudes towards modern information and communication technologies. In S. Tella (ed.) *Media, mediation, time and communication: emphases in network based media education*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Media Education Publications 9, 147–170.
- Karahanna, E. Ahuja, M. Srite, M. and Galvin, J. Individual differences and relative advantage: the case of GSS, *Decision Support Systems*. 32 (2002), pp. 327–341.
- Kiraz, E. & Ozdemir, D. (2006). The Relationship between Educational Ideologies and Technology Acceptance in Preservice Teachers. *Educational Technology & Society*, 9 (2), 152-165.
- Lee, Y-C. (2006). An empirical investigation into factors influencing the adoption of an e-learning system. *Information & Management*. 30, 5, 517-541.
- Lewis, W., Agarwal, R., & Sambamurthy, V. (2003). Sources of influence on beliefs about information technology use: an empirical study of knowledge workers. *MIS Quarterly*, 27, 657–678.
- Li, Y. (2008). Internet Usage Status among Chinese College Students. In *Hybrid Learning and Education*. 415-427. <http://www.springerlink.com/content/w612322214247601>
- Mazman, S. G. and Usluel, Y. K. (2009). The Usage of Social Networks in Educational Context. *International Journal of Behavioral, Cognitive, Educational and Psychological Sciences*, 1 (4), pp. 224-228.
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). Educating the Net Generation. *EDUCAUSE report*, from <http://www.educause.edu/educatingthenetgen/>.
- Raaij, E. M. v., & Schepers, J. J. L. (2008). The acceptance and use of a virtual learning environment in China. *Computers & Education*, 50, 838-852.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovation*. New York: Free Press.
- Rosen, P.A. (2004). *The Effect of Personal Innovativeness in the Domain of Information Technology on the Acceptance and Use of Technology: a Working Paper*. Tulsa: Oklahoma State University.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310.
- Smarkola, C. (2007). Technology acceptance predictors among student teachers and experienced classroom teachers. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 65- 82.
- Squire, K., & Jenkins, H. (2004). Harnessing the Power of Games in Education. *Insight*, 3(1), 5- 33.
- Teo, T., Lee, C. B. & Chai, C. S. (2008). Understanding pre-service teachers' computer attitudes: Applying and extending the technology acceptance model. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 24(2), 128-143.
- Usluel, Y. K. ve Mazman, S. G. (2009). Eğitimde Yeniliklerin Yayılımı, Kabulü ve Benimsenmesi Sürecinde Önemli Rol Oynayan Öğeler. 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. 7-9 Ekim, Trabzon, Türkiye.
- Usluel, Y.K. ve Aşkar, P. (2006). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okullarda yayılımı. 25, 02, 2010 tarihinde http://www.ebit.hacettepe.edu.tr/dersnotu/diffusion_of_innovation.pdf adresinden alınmıştır.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies *Management Science*, 46(2), 186-204.
- Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G. B. ve Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward A Unified View. *MIS Quarterly*. Vol. 27 No. 3, pp. 425-478.
- Zhao, Y. and Cziko, G.A., 2001. Teacher adoption of technology: a perceptual control theory perspective. *Journal of Technology and Teacher Education*. 9(1), pp. 5–30.

ZEKİ ÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA YER ALAN İŞİTME EĞİTİMİNDE KULLANILMASI

UTILITY OF INTELLIGENT TUTORING SYSTEMS IN MUSICAL HEARING EDUCATION PLACED INTO THE MUSIC TEACHING PROGRAMME

Yrd. Doç. Dr. Zeki NACAKCI, Yrd. Doç. Dr. M. Kayhan KURTULDU

Yrd.Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi AD znacakci@gmail.com

Yrd.Doç.Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi AD kayhankurtuldu@gmail.com

Özet

Müzik eğitimi sürecinde en önemli kavramların başında müziksel işitme becerisi gelmektedir. Müziksel işitme becerisi bireyin müziksel faaliyetlerdeki başarısını belirleyen unsurlardan biridir. Bu çalışmada Zeki Öğretim sistemleri (ZÖS) tanıtılmış ve müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme becerilerinin geliştirilmesinde ZÖS'den faydalanılmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmada deney ve kontrol grupları olarak iki farklı grup oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencileri bireysel olarak bilgisayar destekli bir çalışma sürecine alınmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise bireysel olarak piyano ile çalışma sürecine alınmıştır. Müziksel işitme eğitimi yönelik bir program olan "Ear Master school" programının kullanıldığı çalışmada öğrencilerin gelişimi izlenerek puanlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen puanlar istatistik olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen veriler bireysel çalışmada ZÖS destekli yazılımdan faydalanan öğrencilerin aralık işitme becerisi bakımından kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Zeki Öğretim Sistemleri, Müzik Öğretmenliği, İşitme Eğitimi, Ear Master

Abstract

Musical hearing is one of the important concepts in music education. Musical hearing ability is an element that determines the individual's musical success. In this paper Intelligent Tutoring Systems have been presented and studied to make use of ITS to develop musical hearing ability of candidate music teachers. Two different groups have formed for the study as experiment and control group. Experiment group students have taken into an individual computer supported study. Control group students have taken into an individual studying process with piano. "Ear Master school" Program that is intended for the musical hearing is used into the study and student's musical development has evaluated. Points obtained from the study have been statistically analyzed and commented. Results have indicated that students made use of ITS is more success with regard to interval hearing ability than the students in control group.

Keywords: Intelligent Tutoring Systems, Music Teaching, Ear Training, Ear Master

1. GİRİŞ

Bilgi ve teknolojinin hızla değişerek ve gelişerek önem kazandığı günümüzde toplumların farklılaşan ihtiyaçları, hemen her alanda çeşitlilik göstermekte, yeni uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Özellikle son yıllarda her alanda daha nitelikli ve değişime ayak uydurabilecek etkili bireylere ihtiyaç duyulması, bireylerin yetiştirilmesi ve topluma kazandırılmasından sorumlu olan eğitim modellerinin, çağın gereklerine göre yenilenmesini zorunlu kılmıştır.

Bu model arayışı ve öğrenme yaklaşımları içerisinde, öğrenci merkezli öğretime önem verip, bireysel öğretime olanak sağlayan "Bilgisayar Destekli Öğretim" sıklıkla kullanılır hale gelmiştir. Öğrenmekte zorluk çekilen konuları zevkli ve eğlenceli hâle getiren, "merak ve ilgi" etiketi taşıyan öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşan Bilgisayar destekli öğretim sonucunda Öğrencilerin, teknoloji kullanımını benimseyen, teknoloji kullanımından korkmayan, bilgiyi paylaşmaktan mutluluk duyan, kendisine özgüveni olan, öğrenme ve eğitim kurumlarını benimseyen, araştırıcı, sorgulayıcı davranışlar içinde bulundukları gözlemlenmiştir (Yurttaş ve Sülün, 2009).

Ancak bilişim dünyası eğitim – öğretim alanındaki gelişmelerini hızla sürdürerek Bilgisayar Destekli Öğretimin (BDÖ) eksik yönlerini de dikkate alarak, öğrencilere daha etkili bir öğretim ortamının sunulması ve öğrenciye göre eğitimin uyarlanması sağlayan yazılımlar geliştirilmeye başlamıştır. Bu amaçla geliştirilen en önemli yazılım kategorisi yapay zekâ ve bilgisayar

teknolojilerinin kullanılması ile oluşturulan Zeki Öğretim Sistemleridir. Zeki Öğretim Sistemlerinde gerçekleştirilmek istenen en önemli unsur mevcut bilgi yığınının öğrenci seviyesine göre özelleştirilmesi ve öğrenciye uygun kişisel bir gezinim desteği verilmesidir. (Doğan ve Kubat, 2008).

Zeki Öğretim Sistemleri öğretimi kolaylaştırmak için yapay zeka tekniklerinin bilgisayar programlarında kullanılması ile oluşan bir öğretim sistemidir. Bu sistem bilginin insan hafızasında nasıl organize edildiği ile ilgilenen bir öğrenme kuramı olan bilişsel öğrenme kuramına dayanır (Shute & Psotka, 1996). Zeki Öğretim Sistemleri neyi öğreteceğini, nasıl öğreteceğini ve kime öğreteceğini bilen zeki programlardır (Nwana, 1990).

Zeki Öğretim Sistemlerinin öğrencinin bilgi seviyesine uygun öğrenme ortamı sunması amaçlanmaktadır. Böylece hızlı ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirilmiş olacaktır. Carniage-Mellon Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmaya göre, Bilgisayar Destekli Öğretim sistemleri ile Zeki Öğretim Sistemleri karşılaştırılmış ve Zeki Öğretim Sistemlerinin öğrenme kalitesini %43 arttırdığı, öğrenme süresini %30 azalttığı tespit edilmiştir (Frasson & Aimeur, 1998).

2. ZEKİ ÖĞRETİM SİSTEMİ MODÜLLERİ

Zeki Öğretim Sistemlerinde Şekil 1.'de görüldüğü gibi temel olarak üzerinde anlaşmaya varılmış dört modül kullanılmaktadır (Keleş, 2002). Bunlar:

- Kullanıcı Arayüzü Modülü
- Öğrenci Modeli Modülü
- Öğretim Modülü
- Bilgi Modülü

2.1. Kullanıcı Arayüzü Modülü

Zeki Öğretim Sistemi ile öğrenci arasındaki iletişimi sağlayan modüldür. Sistemi oluşturan öğeler görsel nesnelerle temsil edilir. Bu modül ne kadar kullanışlı ve anlaşılır olursa, öğrenci o kadar motive olur ve sistem de öğrenci modelini daha sağlıklı oluşturabilir (Doğan ve Kubat, 2008).

2.2. Öğrenci Modeli Modülü

Öğrencinin alan bilgisi hakkında anlık kişisel bilgiler için çok önemli olan bireysel özelliklerini içeren modüldür (Salgueiro et al, 2005). İyi bir öğrenci modülü, sürekli olarak uzun dönemli ya da kısa dönemli bilgileri toplayan ve bu bilgileri kullanarak eğitim içeriği hakkında karar veren yapıda olmalıdır. Öğrenci Modeli modülü, kullanıcının hem bilgisini hem de davranışını kapsar. Uygun alan bilgisine ulaşmada rehber sistem gibi davranır (Mctaggart, 2001).

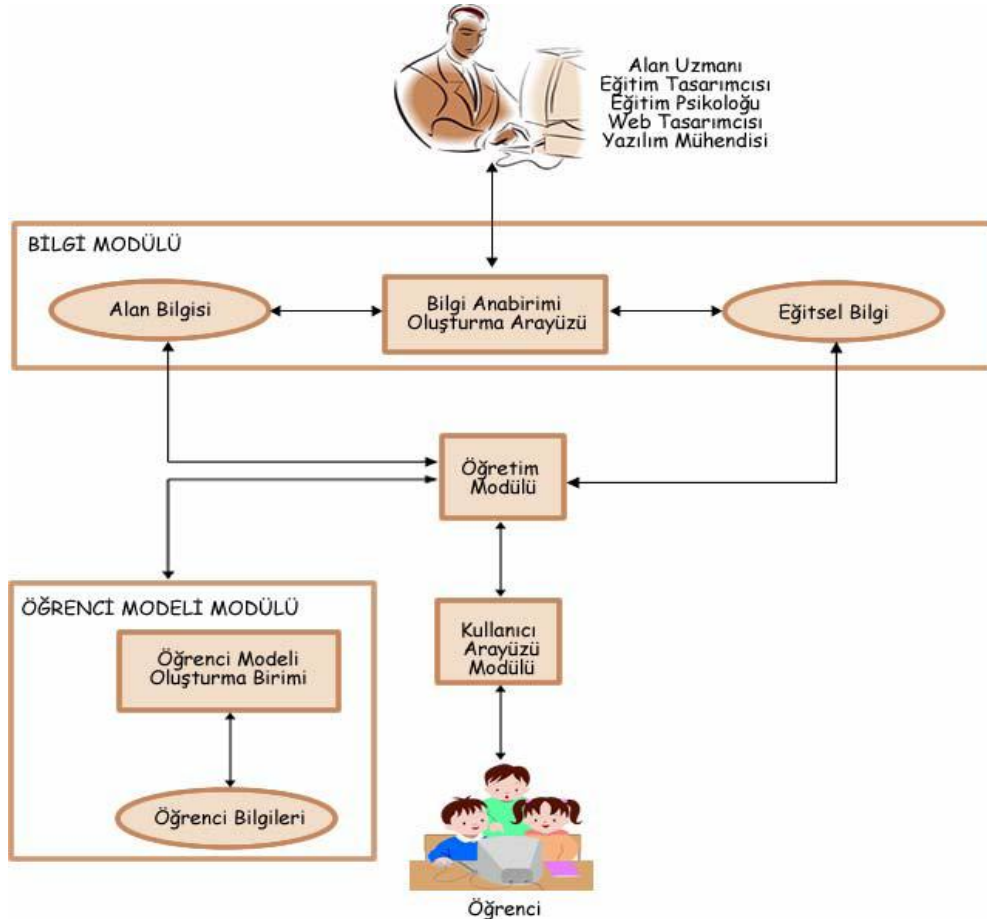
2.3. Öğretim Modülü

Bilgi modülü ve öğrenci modeli modülündeki bilgileri kullanarak, öğrenci özelliklerine göre eğitimin nasıl sürdürüleceği ve öğretim stratejilerine karar veren yapıdır. Öğretim modülü öğretim amaçlarının gerçekleşmesi için gerekli olan bilgileri sağlar. Bu modül öğrencilere gösterilecek olan konu materyallerinin seçimini ve sıralanması üzerinde kontrol sahibi olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin sorularını uygun bir şekilde cevaplayacak, öğrenciler bir problemi çözerken veya becerilerini icra ederken ihtiyaç duyulan yardımı sunacak ve ne tür bir yardım sunulacağını belirleyebilecek bir düzeneğe sahip olmalıdır (Padayche, 2002).

2.4. Bilgi Modülü

Öğretilen ana bilginin ve eğitsel bilgilerin yer aldığı modüldür. Bilgi modülü ne kadar iyi tasarlanırsa ve ne kadar kaliteli olursa, sistem de o kadar kalitelidir denilebilir. Bilgi modülü, öğrenci modeli modülünde tutulan bilgiler ile paralel olmalıdır. Yani bir öğrenci modülü tanımlandığında, bu modele uygun bilgi yığını kolaylıkla kullanıcıya sunulabilmelidir. Bu organizasyon biraz karmaşıktır; fakat sistemin beklenen düzeyde işlemesi için gereklidir (Doğan ve Kubat, 2008).

Şekil 1: Zeki Öğretim Sistemi Modülleri (Doğan ve Kubat, 2008)



2.5. Zeki Öğretim Sistemini Yararları

Zeki Öğretim Sisteminden yararlanılarak hazırlanan eğitim programlarıyla öğreticinin yanında bilgisayar bir destek elemanı olarak bulunabilmekte, hatta öğreticinin bulunmadığı ortamlarda öğreticinin kısmen yerini alabilmektedir. Buna göre Zeki Öğretim Sisteminin eğitimde uygulanması ile şu avantajlar karşımıza çıkmaktadır:

- Bireye özgün öğretim ortamı sağlanabilmesi,
- Uygulamalarla genel alıştırma,
- İstenildiğinde öğrenci kontrolü,
- Talep edildiğinde istatistiksel veriler,
- Arzulandığında simülasyonlarla deneme sağlanması,
- Oyunlarla öğretim programına ilgi çekilmesinin sağlanması,
- Hayal gücünün ve yaratıcılığın geliştirilmesi,
- İstendiğinde problem çözümünün sembolizasyonu (Önder, 2003).

3. MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI VE MÜZİKSEL İŞİTME EĞİTİMİ

Müzik eğitiminin temel unsuru, diğer bir deyişle olmazsa olmazlarından biri, yeterli bir işitme kapasitesine sahip olmaktır. Müziksel işitme yani kulak eğitimi, müzik eğitiminin temel bileşenlerinden birisi olarak belirlenmiştir (Çuhadar, 2008). Buna göre, Müzik Öğretmenliği Lisans

Programının 1. Sınıf. I. Yarıyıldaki temel derslerinden biri “Müziksel İşitme – Okuma – Yazma I” dersidir. Bu ders lisans programında “İkişerli ölçüler, yatay dikey olarak basit, bileşik aralıklar, tek diyez ve tek bemollü majör – minör tonlarda birlik, ikilik, dördlük, sekizlik, onaltılık süreleri kapsayan ritimlerle tek ve iki sesli ezgi okuma – yazma çalışmalarını kapsar.” biçiminde tanımlanmıştır (YÖK).

Müzik eğitiminde işitme eğitimi, tonal duygu yeteneğini geliştirmede önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Özmenteş, 2005). Bu bağlamda, Müzik eğitimine yönelik becerilerin kazandırılmasında en önemli boyut olan işitme eğitimi süreci, günümüzün gelişen teknolojik imkânları ve bu alandaki bilgisayar yazılımları ile desteklenmelidir.

Genel olarak bakıldığında müzik yazılım programlarının; müzik teorisi; beste yapma, nota okuma, dikte, midi yapısı ile notasyon, kulak eğitimi, enstrümantal performans, ritmik çalışmalar, müzik sembolleri, müzik terminolojisi, dinleyerek müzik analizi yapma, yaratıcılık, perde ve ritm tanıma alıştırmaları, dizi ve arpej çalışmaları gibi konuları ile ilgili müziğin çeşitli alanlarından uygulamalar yapmaya olanak sağladığı görülmektedir (Koç, 2004).

Kulak eğitimi alanında, kulağın müziksel işitme kapasitesini artırmaya yönelik hazırlanan bilgisayar yazılımlarında aralıklar, akorlar, diziler, ritm ve dikte gibi konular ele alınmaktadır. Bu tür yazılımlarda bilgisayar ile öğrenci arasındaki etkileşim klavye, kulaklık ve mikrofon aracılığıyla kurulmakta, kademe kademe zorlaşan aralık ve parçalarla öğrenciye kulak eğitimi verilmektedir. Bu programlara *Ear Master school*, *Melody Game*, *Music Ace*, *Singing Tutor*, *In Concert* gibi yazılımları örnek verebiliriz (Levendoglu, 2004).

4. ZEKİ ÖĞRENME SİSTEMLERİNE DAYALI ÖRNEK PROGRAMIN MÜZİKSEL İŞİTME EĞİTİMİ SÜRECİNDE KULLANILMASI

Bu bölümde yukarıda açıklanan zeki öğrenme sistemleri, müzik öğretmeni yetiştirme süreci ve bu sürecin önemli bir bölümünü oluşturan müziksel işitme eğitime yönelik bir uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamada Zeki Öğrenme Sistemlerine örnek bir yazılım olduğu düşünülen, “Ear Master school” isimli programdan yararlanılmıştır. Çalışmada deney grubu öğrencilerinin bireysel çalışma sürecindeki “Aralık işitme” başarıları kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırılmıştır.

5. YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel ve deneysel bir yol izlenmiştir.

5.1. Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Deneysel çalışmada müziksel işitme eğitiminde başlangıç kavramlardan biri olan aralık bilgisine dayalı bir uygulama yapılmıştır. Çalışmada, deney ve kontrol grupları olarak iki farklı grup oluşturulmuştur. Uygulama için seçilen aralık bilgisi konusu, müziksel işitme eğitimi sürecinin ilk konularından biri olması sebebiyle çalışma grupları 1. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müziksel işitme becerisi ve aralık bilgisi açısından eşit düzeyde olup olmadıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, aralık bilgisinin değerlendirilmesine uygun soru kalıpları çerçevesinde yapılan ölçme ile gruplar arası denklik sağlanmıştır. Değerlendirme soruları denklik testi ve uygulama sonrasında kullanılmak üzere iki farklı ölçek biçiminde geliştirilmiştir.

Uygulama sürecinde her biri beşer kişiden oluşan deney ve kontrol grupları ile aynı anda sınıf ortamında, bireysel olarak farklı zamanlarda çalışılmıştır. Grupları oluşturan öğrenciler, müziksel işitme dersi kapsamında sınıf ortamında, eğitimci gözetiminde ve piyano ile toplu olarak çalışmalarını sürdürürken, yine eğitimci gözetiminde planlanan uygulamaya yönelik bireysel çalışmaya tabi tutulmuşlardır. her biri beşer kişiden oluşan deney ve kontrol grupları müziksel işitme dersi kapsamında aynı anda sınıf ortamında günlük ders aktivitelerini eğitimci gözetiminde sürdürmüşlerdir. Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler farklı zamanlarda piyano yardımıyla iki gün yarım saatlik iki farklı çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğrenciler piyano çalgısı ile aralık işitme becerisine yönelik bireysel olarak çalışmışlardır.

Deney gurubundaki öğrenciler, kontrol grubunda olduğu gibi bireysel ve iki gün yarımşar saatlik dört çalışmayı bilgisayar başında “Ear Master school” programı yardımıyla gerçekleştirmişlerdir. Bir önceki bölümde de anlatıldığı gibi bireysel çalışmaya olanak veren program sayesinde öğrenciler, karışık ve bağımsız biçimde sorulan sorulara yine program yardımıyla cevap vermeye çalışmışlardır. Deney grubunu oluşturan öğrenciler bireysel olarak karşılarında kendilerine sorular soran bir eğitmen varmış gibi çalışmalarını sürdürmüşlerdir. İki gün sonunda deney ve kontrol grubu öğrencileri aynı ölçek ile değerlendirilmişlerdir.

5.2.Verilerin Analizi

Yapılan uygulama çalışmasının sonunda değerlendirme sürecinden elde edilen bulgular SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizde grup mevcutlarının az olması ve verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle parametrik olmayan (non-parametric) testlerden birinin uygulanması uygun görülmüştür. Bu sebeple gruplardan elde edilen denklik testi ve uygulama sürecine ait değerlendirme sonuçları, Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. U testi analizinde gruplar arası anlamlılık düzeyi için $p < .01$ düzeyi kabul edilmiştir. Analiz sürecinde elde edilen sonuçlar yorumlanarak değerlendirilmiştir.

6. BULGULAR VE YORUM

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin değerlendirme sürecinden aldıkları puanlar yardımıyla yapılan istatistik analiz işlemi sonucuna göre elde edilen bulgular aşağıdaki gibi tablolar haline getirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 1 Denklik Testine Yönelik U Testi Analizi

Grup	Ort.	SS	U	p
Deney	70,81	1,15	6,500	,222
Kontrol	68			

Denklik testi sonuçlarında iki grup arasında $p < .01$ düzeyine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır. Denklik testi için yapılan ölçüm sonuçları, her iki grubun birbirine yakın düzeyde başarı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Grupları oluşturan öğrenciler çalışmanın başlangıcında müziksel işitme becerileri bakımından denk düzeydedir.

Tablo 2 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanları

Öğrenciler	Deney	Kontrol
1. Öğrenci	82,50	71
2. Öğrenci	80	65,50
3. Öğrenci	79,50	70,50
4. Öğrenci	83	71
5. Öğrenci	82,50	65,50

Tablo 1 incelendiğinde; grupları oluşturan öğrencilerin başarı puanları arasında belli oranda fark olduğu gözlenmektedir. Deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden 10 ila 15 puan daha fazla almışlardır. Bu durum deney grubu öğrencilerinin değerlendirme sürecinde daha başarılı olduğu sonucunu karşımıza çıkarmaktadır.

Tablo 3 Uygulama Sürecine Yönelik U Testi Analizi

Grup	Ort.	SS	U	p
Deney	81,50	1,77	000	,008

Kontrol	68,61

Tablo 2 göz önünde tutulduğunda, deney grubu öğrencilerinin bir önceki tabloda olduğu gibi daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bulgulara göre gruplar arasında $p < .01$ düzeyine göre anlamlı fark olduğu ve ortalama değerleri incelendiğinde bu farkın deney grubu yönünde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

7. SONUÇ

Yapılan her iki uygulamada kontrol grubu öğrencileri piyanoda bastıkları sesleri ve aralıkları gördüğü veya hissettiği için yalnızca aralık duyumu açısından gelişme göstermiştir. Deney grubu öğrencileri ise program tarafından sorulan bağımsız ve isteğe bağlı sorular yardımıyla hem aralık duyumu, hem de aralık türlerini çabuk tanıma açısından gelişme göstermiştir. Müziksel işitme eğitimi süreci, yapısı gereği genellikle solfej çalışması haricinde bireysel çalışmaya uygun görünmemektedir. Çalışma sürecinde birey ikinci bir kişiye ya da eğitimciye ihtiyaç duymaktadır. Yapılan uygulamada kullanılan program, işitme eğitimi sürecinde öğrencilere, bireysel etkileşim olanağı sunması, yanlışlarını fark edebilmesi, soru çeşitliliğinin çok olması, tekrar seçeneğinin olması ve istatistikî veriler bakımından etkili olmaktadır. Bu nedenle Deney grubu öğrencilerinin, çalışma sürecinde sanki bir eğitmen kontrolünde işitme becerisi çalışıyorlarmış gibi olmaları, sesleri ve aralıkları önceden tahmin edemedikleri için düşünme, dikkat ve muhakeme becerilerini kullanmak durumunda kalmaları iki grup arasındaki farkı oluşturmuştur. Kontrol grubu öğrencileri piyano ile bireysel çalışma yaparken sesleri ve aralıkları tahmin etme olanağı buldukları ve bu sebeple işittikleri aralıkları muhakeme etmekte zorlandıkları için daha az bir gelişme göstermişlerdir. Denklik testi ölçümlerinde eşit düzeyde başarı gösteren grubun uygulama aşamasında farklılık göstermesinde bu nedenlerin etken olduğu söylenilebilir.

Bu bağlamda, Müzik Öğretmenliği Programındaki “Müziksel İşitme – Okuma – Yazma” dersinde mevcut ders işleme yöntemlerine destek olarak müzik teknolojilerindeki yeni yönelimler olan “ZÖS” yazılımlı müzik programları bu ve benzeri derslerde kullanılmalıdır. Bütün bu programların veya yazılımların müzik eğitiminde etkin olarak kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine çeşitlilik katacak, merak ettikleri alanlarda zengin bir materyale sahip olmalarına neden olacak, yaparak yaşayarak öğreneceklerdir.

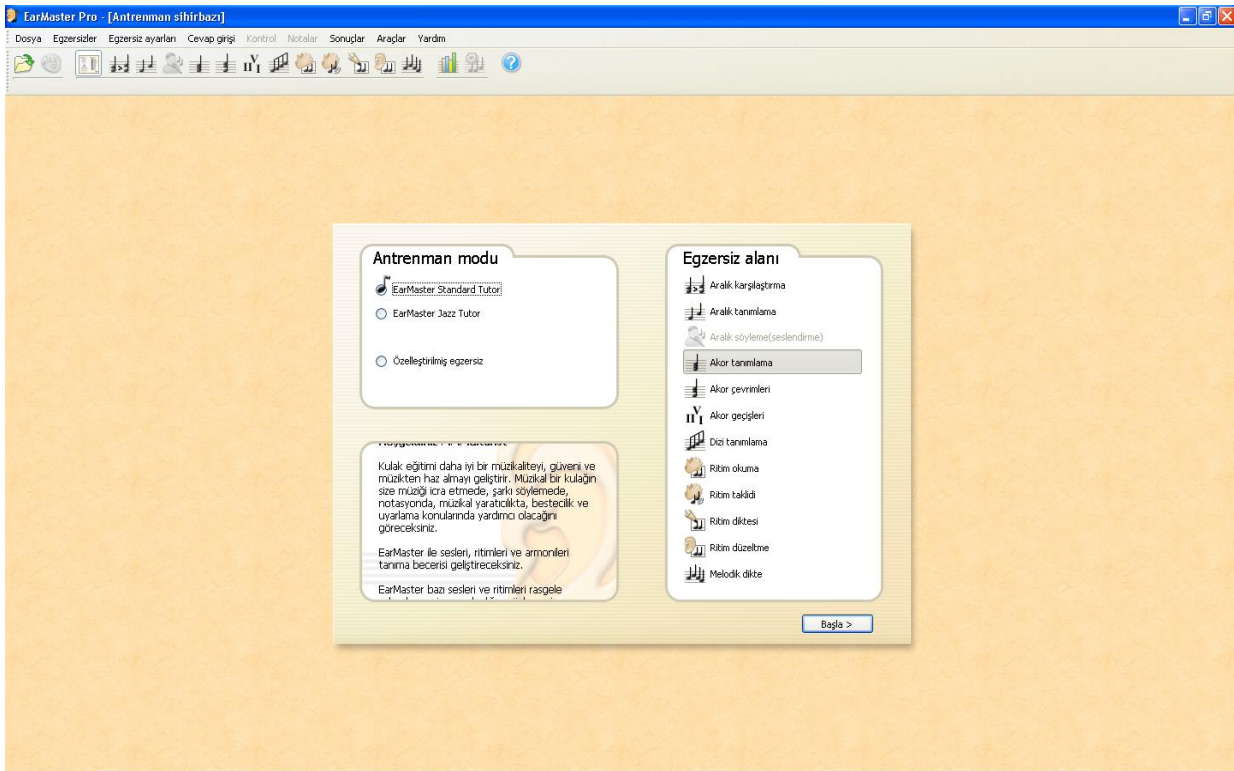
5. KAYNAKLAR

- Çuhadar, C. H. (2008). *Müzikte Absolüt Duyuş*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 37 – 49. Ankara.
- Doğan, N., Kubat, B. (2008). *Zeki Öğretim Sistemleri için Yeni Bir Bileşen: Düzenleyici Modül*. Bilişim Teknolojileri Dergisi, 1(2). Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Frasson C., Aımeur E., (1998). “*Designing a multi-strategic ITS for Training in Industry*”, Elsevier Science Computers in Industry, vol. 37, pp.153-167.
- Keleş, A., Keleş A., (2002). “*Bilgisayar Destekli Öğretim ve Zeki Öğretim Sistemleri*”, VIII. Türkiye’de İnternet Konferansı, Harbiye Askeri Müze ve Kültür Sitesi, İstanbul, 19-21 Aralık.
- Koç, A.(2004). *Günümüzde Bilgisayar Destekli Müzik Yazılımlarının Müzik eğitimine Katkıları*, 1924–2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, 7–10 Nisan, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Levendoglu, O.(2004). *Teknoloji Destekli Çağdaş Müzik Eğitimi*.1924–2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, SDÜ, 7–10 Nisan, Isparta.
- Mctaggart J., (2001). “*ITS and Education For The Future*”. <http://www.drake.edu/mathcs/mctaggart/CI512X/LitReview.pdf> . (Erişim tarihi: 2010).
- Nwana, S, N. 1990. *Intelligent Tutoring Systems: an Overview*, Artificial Intelligence Review. Kluwer Academic Publishers, 4, pp. 251-277.

- ÖNDER, H. (2003). *Uzaktan Eğitimde Bilgisayar Kullanımı ve Uzman Sistemler*, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET July, ISSN: 1303-6521 volume 2 Issue 3 Article 17, 142.
- Özmenteş, S. (2005). *Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(9), 89 – 98. Malatya.
- Padayachee, I. (2002). *Intelligent tutoring systems: architecture and characteristics*. Proceedings of Sacra Conference, Port Alfred, June, 8 p.
- Salgueiro, F., Costa, G., Cataldi, Z., Lage, F., Garcia-Martinez, R. (2005). *Redefinition of Basic Modules of an Intelligent Tutoring System: The Tutor Module* Proceedings VII Workshop Argentine Computer Science Reaserchers. pp. 444-448.
- Shute, V. J., Psotka, J. (1996). *ITS: Past, Present and Future*. 19th Chapter of Handbook of Research Educational Communications and Technology 1270s. AECT Publication, Bloomington.
- Yurttaş, G. D., Sülün, S., (2009). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi*, 3th International Computer & Instructional Technologies Symposium 07-09 October
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi, Müzik öğretmenliği Lisans Programı*. Ankara: YÖK Başkanlığı.

EKLER

“Ear master School 5.0” Programının Arayüzlerinden Görünüm



EarMaster Pro - [EarMaster Standard Tutor - Ders 1 Bölüm: 13]

DosyaEgzersizlerEgzersiz ayarlarıCevap girişiKontrolNotalarSonuçlarAraçlarYardım

26 s

Dizi tanımlama

Doğru: Le Miksolidyan

Yeni Soru

Soruyu çal

Cevabınızı çaldr

Cevabı girdim

Durdur

F6

EarMaster

Piano 1

Major (Lyonyan)
Lidyen
Miksolidyan

1 doğru 1 soruda

Skorunuz 100%

120

EarMaster Pro - [EarMaster Standard Tutor - Ders 19 Bölüm: 60]

Dosya Egzersizler Egzersiz ayarları Cevap girişi Kontrol Notalar Sorular Araçlar Yardım

0:01 Ritm okuma

✓ 13 adet doğru/ 16 adet notada

Yeni Soru Bağlat Cevabınızı kaldır Soruyu çal Durdur

4/2

1 soruda skorunuz 75%

Toplam skorunuz 75%

1 soruda skorunuz 75%

"4/2, 3/2 and 2/2 - with rests"
Soru 1 Bölüm: 15

180

İLKÖĞRETİMDE FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİNİN YERİ VE FEN ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMeye YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

THE SITUATION OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHING IN ELEMENTARY LEVEL AND THE VIEWS OF TEACHER CANDIDATES ABOUT SCIENCE TEACHER EDUCATION

Dr. Mahmut SARI

Trakya University, Faculty of Education, Elementary Science Education Department, Edirne-Turkey

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümü tercih nedenleri, almış oldukları eğitim, öğretmenlik mesleğine karşı görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak ve öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümü isteyerek seçip seçmeme, mezun oldukları zaman öğretmenlik mesleğini yapıp yapmama durumları öğrenci görüşlerinden yararlanılarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veri toplamak için anket metodu kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören ikinci sınıflardan 45, dördüncü sınıflardan 40 olmak üzere toplam 95 fen bilgisi öğretmen adayına öğretmenlik mesleğine karşı düşüncelerini belirlemek için 40 sorudan oluşan anket uygulanarak elde edilmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen verilerin frekans ve yüzde olarak analizleri yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi, İlköğretim, Öğretmen, Eğitim.

Abstract

This study aims to investigate the ideas of teacher candidates, who studying in elementary science teacher education programme, about the reasons for the science department preferences, the education experienced, the teaching profession in terms of several variables, whether they choice the science department willingly and whether they practice teaching profession after graduation. The data collection method in this study was the questionnaire. The data were collected during the academic term 2007-2008. The sample consisted of a total of 85 students; 45 second year students and 40 fourth year students who are studying at the science education department in the Trakya University Education Faculty. The questionnaire included 40 questions to clarify teacher candidates' views about teaching profession. The data obtained from the questionnaire results were analysed though the percentage and frequency.

Key Words: Science Education, Elementary School, Teacher, Education.

1. GİRİŞ

Ülkelerin gelişmesinde yetişmiş insan gücünün önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bunun farkında olan ülkeler, eğitimlerinin kalitesini artırmak için öğretim programlarını iyileştirme, eğitim-öğretim teknolojilerini verimli şekilde kullanma, etkili öğretim yöntemleri geliştirme, belirlenen hedef davranışlara ulaşabilme ve bunları gerçekleştirecek olan öğretmen eğitimi sistemi üzerinde büyük çabalar harcamaktadırlar. Bir toplumun eğitilmesinde öğretmen ve öğretmenlik eğitiminin önemi bilinmesine rağmen öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimi, gelişmekte olan dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de sürekli tartışılan konuların başında gelmektedir.

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde insanların amaçlarından birisi de ülkelerinin bilimsel ve teknolojik yönden gelişmesini istemek ve bu gelişmeye yardımcı olmaktır. Bilim ve teknolojiye gelişmeler toplumun uyum sağlayabilmesi iyi bir eğitimin sağlanmasıyla ve kaliteli eğitim almış bireylerin varlığı ile mümkün olabilmektedir. Eğitim faaliyetlerinde önemli yere sahip olan öğretmenlerin nitelikli kişiler arasından seçilen, iyi yetiştirilmiş bireyler olması bir zorunluluktur. Nitelikli insan yetiştirmek, her şeyden önce nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili bir konudur. Öğretimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde okulun koşullarından çok öğretmenin niteliği ile orantılıdır. Eğitim sisteminin üç temel ögesi öğretmen, öğrenci ve öğretim programıdır. Bu üç temel

öğre arasındaki ilişki ve uyum, eğitimin etkili olabilmesi ve eğitimin hedeflerinin gerçekleşebilmesi açısından önemlidir (Sözer,1991). Eğitim hedeflerinin gerçekleşebilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Günümüzde öğretmen, bilgi aktaran değil, öğrenmeyi ve öğrenme yollarını bilen, öğrencilerine sadece bilgi aktarmakla kalmayıp onlarla iyi iletişim kurabilen, araştırma yapmayı, araştırma sonuçlarını yorumlamayı, problem çözmeyi öğreten, öğrencilerin her türlü kişilik sorunlarıyla ilgilenen ve çözümler arayan, alanında yeterli, öğrencilerine dersini sevdiren, tüm davranışları ile örnek olacak kişilik yapısına sahip olmalıdırlar. Bu nedenle öğretmen çok bilgili ve bildiğini çok iyi öğretebilen kişi olmasının yanında, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenmenin yollarını öğreten, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan kişidir (YÖK, 1998; Kavcar, 2003; Sönmez, 2003). Öğretimin planlanması, devam ettirilmesi ve değerlendirilmesi, amaçlara ulaşmayı sağlayacak eğitim-öğretim için gerekli olan araç-gereçleri seçmek ve bunları yerinde ve etkili olarak kullanmak öğretmenden beklenen bir davranıştır. Öğretmenden beklenen bu davranışların yerine getirilebilmesi için öğretmenin hizmet öncesinde ve hizmet içi eğitim yoluyla yeterli davranışları kazanmış olması gerekir. Bu açıdan eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli konularının başında nitelikli öğretmen yetiştirme gelmektedir. Eğitim ve öğretimin niteliğini her geçen gün artıracak veya yükseltecek öğretmenlerin eğitimi, ülkemizde ve dünyada sürekli tartışılması ve araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Teknolojideki gelişmeler her alanda olduğu gibi fen bilimleri eğitimi de etkilemiş ve eğitim araç gereçlerini büyük ölçüde zenginleştirmiştir. Bu nedenle fen bilimleri deneye ve araştırmaya yönelik olmasından dolayı bu dersin öğretiminde teknolojik araç-gereçlere duyulan ihtiyaç daha fazladır. Eğitimin etkinliğini artırmak amacıyla kullanılan her türlü araç-gereç eğitim aracı olarak isimlendirilmektedir. Öğretim amaçlı kullanılan araç-gereçler, öğretme-öğrenme sürecinde etkinliklere yardımcı olan materyaller olup sözel bilgilerin görsel olarak resimlendirilmeleridir. Eğitimde verimliliğin ve etkinliğin artması sadece okullarda çok sayıda öğretim amaçlı teknolojik araç-gereçlerin bulunmasına bağlı olmayıp, mevcut araç-gereçlerin doğru bir planlamayla etkili şekilde kullanılmasıdır. Geleceğin bilim adamlarının yetiştirilmesinde ve bu alanda çalışacak olan fen bilimcilerini yetiştirmenin temelleri anahtar role sahip olan ilköğretimde atılmaktadır (Arslan, 2001). Fen bilgisi ile ilgili hedeflerin öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli olanakların sağlanabileceği, araç-gereçlerle donatılmış ortamlar oluşturulmalıdır. Fen bilgisi derslerinin, öğretim amaçlı araç-gereçler kullanarak deneylerle birlikte anlatılması öğrencilerin fen bilgisine karşı ilgilerinin artmasına ve dersi daha çok sevmelerine neden olmaktadır. Ancak ilköğretim okullarında öğrenci sayılarının fazla olmasından dolayı yeterli laboratuvarın olmayışı ve laboratuvarlar da araç-gereç yönünden yetersizlikler görüldüğünden birçok okulda fen bilgisi deneyleri yapılamamakta, yapılabilen deneyler ise genellikle öğretmen tarafından gösterim deneyi şeklinde olmaktadır. Araştırma sonuçları fen bilgisi öğretmenlerinin, fen bilgisi deneylerini yapmak için hizmet öncesinde yeterli bilgi ve becerileri kazanamadıklarını göstermektedir. Fen bilgisi öğretiminde araç-gereç ve laboratuvar kullanımı açısından öğretmenler gerekli davranışların tümünü gösterememektedirler (Korkmaz, 2000).

Öğretim amaçlı araç-gereçlerden yararlanmak öğretmenin becerisine ve bunları dersin amacına uygun olarak kullanabilmesine bağlıdır. Öğretmen araç-gereç seçiminde ve bunları kullanmada ne kadar iyi yetişmiş olursa öğretme-öğrenme süreci için araç-gereç seçmede ve onları elde etmede o kadar başarılı olur. Öğretmenlerin gelecek nesli nitelikli ve başarılı yetiştirebilmeleri için kendilerinin de nitelikli olarak yetişmeleri gerekmektedir (Gültekin, 2002). Öğretmen araç-gereçleri kendi okulu, başka okullar ve ders araçları merkezi, öğrencilerin evlerinde bulunan ve okula getirebilecekleri materyaller olmak üzere çevresindeki çeşitli kaynaklardan sağlayabilirler.

Öğretme-öğrenme ortamında kullanılacak olan araç-gereçler hedef davranışlara ulaşmada, öğrencilerin özelliklerine uygun olması, zamanı boşa harcayacak şekilde olmayan özelliklere sahip olması gerekir. Öğretmen etkili ve kalıcı bir öğretim sunabilmesi için öğrencilerin özelliklerine ve anlattığı konunun amaçlarına uygun araç-gereç ve öğretim yöntemlerini tasarlamak ve uygulamak zorundadır. Her derse, konuya ve öğretim düzeyine göre farklı yöntemler olabileceği gibi öğrencilerin bazı yöntemlerle daha iyi öğrendiği öğretmenlerin bazı yöntemleri daha iyi kullandıkları bilinmektedir. Bir öğretim ortamında öğretme-öğrenme amacıyla kullanılan araç-gereçler uygun zamanda, uygun yöntemle ve uygun sürede kullanılmalıdır. Yerinde ve zamanında etkili olarak

kullanılmayan bir araç teknolojinin en pahalı ürünü de olsa kendisinden beklenen yarar sağlanamayacağı gibi dersin anlaşılmasında da faydalı olmaz ve zamanın boşa harcanmasına neden olur. Araç-gereç seçiminde, seçilen aracın amaca ve anlatılacak konuya uygunluğu, kullanma kolaylığı ve öğrenci düzeyine ve eğitim amaçlı olması göz önünde bulundurulması gerekir.

Günümüz eğitim sisteminde öğrencilere temel bilgileri aktarmak yerine bilgiye ulaşma ve kavrayarak öğrenme becerilerini kazandırmak, fen bilimleri alanında yetişmelerini sağlamak eğitim alanında ulaşılması istenen amaçların başında yer almaktadır (Bacanak, 2002). Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde öğrencilerin tek bir kaynaktan bilgiye ulaşmaları ve bunları ezberlemeleri yerine bilgiye ulaşma yollarını bilen ve bunları kullanabilen, karşılaştığı sorunlara çözüm yolları bulabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri istenmektedir. Öğrencilerin bu özellikleri kazanabilmeleri ancak nitelikli ve kaliteli bir eğitimin verilmesiyle sağlanabilir. Nitelikli ve kaliteli bir eğitim, öğretimin amaçlı araç-gereçlerle donatılmış öğretme-öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla mümkün olabilir.

Fen bilgisi eğitiminde öğrencilere öğretilmek istenen kavramların öğretilmesinde yaparak-yaşayarak öğrenmeye yönelik öğretim amaçlı araç-gereçlerin yer aldığı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Y yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemleri ile anlatılan bilgiler daha kalıcı olduğundan bu tür öğrenme yaratıcılığı, genellemeyi ve problem çözme yeteneğini geliştirir (Soylu, 2004). Etkili ve kalıcı bir öğrenmenin sağlanabilmesi hem göze hem kulağa hitap edebilen görsel-işitsel araçların kullanıldığı öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrencinin araştırma yapmasına imkan verilerek sağlanır. Eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde, insanların ve toplumun geliştirilmesinde öğretmenin rolü çok önemlidir. Günümüzde bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimler toplumun yapısında olduğu gibi eğitimin amaçlarında, yöntemlerinde ve öğretmenlerin rollerinde de değişimler olmaktadır (Ünal, 1995). Ülkemizde eğitim sisteminin kitaba bağlı olduğu öğrenciyi ezberlemeye alıştıran ve öğrenilenlerin kısa sürede unutulduğu herkes tarafından bilinmektedir. Fen öğretiminde öğretmen sadece ders kitabına bağlı kalmamalı değişik kaynaklardan yararlanarak öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlamalıdır.

Fen eğitimi, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları, gelişim düzeyi, çevre imkanları göz önüne alınarak uygun yöntem ve öğretim amaçlı araç-gereçlerle yapılması gereken bir eğitimidir. Bu nedenle öğrencilerin anlamakta en fazla zorlandıkları ve başarısız oldukları derslerin başında fen bilgisi gelmektedir (Bakaç, 2000). Fen bilgisi eğitiminde öğrencinin başarılı olması, etkili, kalıcı ve anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi ancak öğrencinin aktif olduğu ve öğretim amaçlı araç-gereçlerin kullanıldığı öğretim yöntemleri ile sağlanır. Öğretmen yetiştirme konusunda ne yapılırsa yapılsın öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirmeler yapılmadığı sürece, yapılan bütün çalışmalardan istenen yarar sağlanamaz Bunun neticesi olarak mesleğini severek yapmayan isteksiz ve kalitesiz öğretmenler yetişmiş olacaktır.

Ülkemizde öğretmen adaylarının seçimi genel olarak geleneksel eğitim anlayışı ile yapılmakta öğretmen adaylarının seçiminde öğrencinin fiziksel özellikleri yerine öğrencinin girmiş olduğu sınavdaki başarısı dikkate alınmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlara alınacak olan öğretmen adayları sınava girmeden önce öğretmenlik mesleği için öğrencilerden aranacak fiziksel şartlar belirtilmeli ve buna göre öğrenciler tercihte bulunmalıdır. Fiziksel özellikleri bakımından psikolojik olarak sağlıklı olan bireylerin öğretmenlik mesleğindeki verimleri yüksek olacağından, topluma katkıları da o ölçüde yüksek olacaktır. Öğretmen yetiştirme konusu, dünyanın ve ülkemizin en önemli gündem maddesi olarak kalmayı sürdürecektir.

2. MATERYAL VE METOT

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği programında öğretim gören ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerini öğrenci görüşlerinden yararlanarak çeşitli değişkenler açısından karşılaştırarak ortaya koymaktır.

Çalışma, 2007-2008 öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören ikinci sınıflardan 45 ve dördüncü sınıflardan 40 olmak üzere toplam 95 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına toplam 40 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının anket sorularına

objektif cevaplar vermiş oldukları göz önüne alınarak veri sonuçları frekans ve yüzde olarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Fen bilgisi öğretmen adaylarının anket sorularına objektif yanıtlar verdikleri düşünülerek onların görüş ve önerilerinden yararlanılarak yapılan bu çalışmada verilerin değerlendirilmesiyle bazı sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre elde edilen veri sonuçlarına bakıldığında fen bilgisi öğretmenliğini tercih eden öğrencilerin mezun oldukları okullar, kız öğrencilerin %56'sı genel lise., %34'ü Anadolu lisesi. ve %10'u Anadolu öğretmen lisesi den oluşuyor. Erkek öğrencilere baktığımızda %55'i genel lise., %30'u Anadolu lisesi, %9'u Anadolu öğretmen lisesi., %6'sı çok programlı lise den mezun olan öğrencilerden oluşuyor. Bu veri sonuçlarına göre eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliğini tercih eden öğrencilerin çoğunluğunu genel lise mezunu öğrenciler oluşturmaktadır. Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrencilerin eğitim fakültelerini tercih ettiklerinde ek puan almaları ve öğrencilerin eğitim fakültelerine daha kolay yerleşmelerine rağmen tercih eden öğrenci sayısı çok azdır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmede tercih sıralaması ile ilgili sorulan soruya verdikleri cevaplardan , fen bilgisi öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmede erkek öğrenciler ilk 5 tercihlerinde, kız öğrenciler beşinci tercihten sonra yaptıkları görülmektedir. Her ne kadar kız öğrenciler beşinci tercihten sonra tercihlerini yapmış olsalar da bu bölümü seçen kız öğrencilerin fazla olması kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre fen bilgisi öğretmenliğini tercih ettikleri görülmektedir. Buradan öğretmenlik mesleğinin kız öğrenciler için ideal bir meslek olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz sorusuna verdikleri cevaplarda çalışmaya katılan öğretmen adayları bu bölüme kendi tercihleriyle ve isteyerek geldiklerini belirtmişlerdir. Veri sonuçlarına göre kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğini erkek öğrencilerden daha çok istedikleri görülmektedir. Buradan öğretmenlik mesleğinin sevilen bir meslek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarına okumakta olduğunuz bölümde okutulan alan derslerine karşı ilgilerinin nasıl olduğunu açığa çıkarmak için sorulan soruya verilen cevaplara göre araştırmaya katılan 4. sınıf kız ve erkek öğrencilerin yarıdan fazlası derslere karşı ilgili olduklarını belirtirken derslere karşı ilgisiz olan öğrencilerin sayısı da azımsanmayacak orandadır. Öğretmenlik mesleğini severek gelmeleri ve bu mesleği yapabileceklerini belirtmelerine rağmen alan derslerine karşı ilgisiz olmaları araştırılması gereken bir durum olabilir. Öğrencilerin derslere karşı ilgili veya ilgisiz oluşları derslerin anlatılış şekline veya zorluk ve kolaylık durumuna göre açıklanabilir. Bir konuyu bilmek öğretmenlik için gerekli fakat yeterli değildir. Bilginin nasıl öğretilceğini de iyi bilmek öğretmenlik mesleği için bir gerekliliktir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini seçmiş olan öğretmen adaylarına bu mesleği sevdirmek gerekir.

Öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra hemen göreve başlamaları onların en doğal hakkıdır. Ancak bu ülkemiz için mümkün değildir. Çünkü fakülteden mezun olan öğrenciler tekrar sınavlara girmek zorunda kalıyorlar. Bu durum onlarda bazı endişeleri birlikte getiriyor. Öğretmen adaylarına uygulanan KPSS sınavıyla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplara baktığımızda, araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencilerinden kız öğrencilerin %96'sı, erkek öğrencilerin ise %87'si öğretmenlik atamasında yapılan KPSS sınavına karşı olduklarını belirtmektedirler. Bunun sonucu olarak bizler mezun olana kadar o kadar çok sınavdan geçiyoruz diyerek böyle bir sınavın olmasını anlamsız görmektedirler. Gerekçe olarak kendilerine güvenilmediği anlamını çıkarmaktadırlar.

Araştırmaya katılan 4.sınıf öğrencilerinin alan derslerinin anlatımıyla ilgili soruya kız öğrencilerin %48'i ve erkek öğrencilerin %47'si derslerin uygulamalı olarak anlatılmasını isterlerken, kız öğrencilerin %36'sı ve erkek öğrencilerin %33'ü teorik anlatılmasını istemektedirler. Bu sonuca göre yaparak-yaşayarak ve görerek anlatılan konuların daha kalıcı olacağı düşünülmektedir.

Okullarımızda öğretmen merkezli öğretim yerine öğrenci merkezli öğretim yapılmaya çalışıldığına göre, öğretmen adaylarının bu sisteme göre yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlik uygulamaları ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak için öğretmen adaylarına sorulan, öğretmenlik uygulamaları ile ilgili soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar göre araştırmaya katılan, kız öğrencilerin %44'ü yetersiz %36'sı yeterli, erkek öğrencilerin %47'si yetersiz %33'ü yeterli olduğunu görmektedirler. Bu sonuçlar öğretmenlik uygulamasının gerçek anlamda yapıldığını göstermektedir. Buradan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini sevdikleri sonucunu çıkarabiliriz. Öğretmenlik uygulamaları, şekilsel olmaktan çıkarılarak adayların uygulamadaki başarısı gerçek anlamda değerlendirilmelidir.

Öğretmen adaylarına okumakta olduğunuz bölümde anlatılan derslerin ilköğretim müfredat programına uygun olduğunu düşünüyor musunuz diye sorulan soruya verilen cevaplardan elde edilen sonuçlara göre anlatılan konuların ilköğretim müfredatına uygun olup olmadığı sorusuna kız öğrencilerin %36'sı, erkek öğrencilerin %40'ı uygun olduğunu belirtirken öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre anlatılan konuların ilköğretime yönelik olacak şekilde anlatılması gerektiğini söylemek mümkündür. Bu öğrenciler ilköğretimde görev yapacaklarına göre anlatılan derslerinde bu yönde olması gerekir.

Öğretmenlik yapmayı düşünüyor musunuz sorusuna verilen cevapların değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlarda görüldüğü gibi araştırmaya katılan 4. sınıf öğretmen adaylarından, kız öğrencilerin %76'sı, erkek öğrencilerin %73'ü öğretmenlik yapmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu da öğrencilerin öğretmenlik mesleğini severek seçtiklerini gösterirken, kız öğrencilerin %24'ü, erkek öğrencilerin %27'si öğretmenlik yapmayı düşünmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik yapmayı düşünmemelerinin nedeni olarak akademik kariyer yapmak istediklerini belirtmektedirler.

Fen bilgisi öğretmen adaylarına öğretmenlik yapmaya hazır olduğunuzu düşünüyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplarda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından kız öğrencilerin %56'sı, erkek öğrencilerin %67'si öğretmenliğe kendilerini hazır olduklarını ve bu mesleği severek yapabileceklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının öğretmenlik yapma konusunda kendilerine güvendiklerini göstermektedir. Böyle bir sonuç öğretmen adaylarının daha hizmet öncesinden öğretmenliği sevmeleri onların buraya isteyerek geldiklerini göstermekte ve bu da öğretmenlik mesleğinin geleceği bakımından sevindiricidir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Günümüzde öğretmen ve öğretmen yetiştirme, gelişmekte olan dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de sürekli tartışılan konuların başında gelmektedir. Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Eğitim faaliyetlerinde önemli görevlere sahip olan öğretmenlerin nitelikli kişiler arasından seçilen, iyi yetiştirilmiş bireyler olması bir zorunluluktur. Okullarımızda sınıf mevcutlarının kalabalık, araç-gereç bakımından yetersizliklerin olması fen öğretiminde yeni yöntemlerin uygulanmadığı, bilinen klasik yöntemlerle derslerin anlatıldığı tespit edilmiştir. Fen bilgisi derslerinin öğretilmesinde kullanılan araç-gereçler ve karşılaşılan zorlukların nedenlerinin dersin öğretilmesi esnasında kullanılan yöntemlerden, öğretim amaçlı araç-gereçlerin ve laboratuvar olanaklarının yetersizliğinden ileri geldiği bildirilmiştir. Öğretmenin etkili olduğu anlayış yerine öğrencinin odakta olduğu öğrenci merkezli öğrenme süreçleri ve etkinlikleri tercih edilmelidir. Öğretme-öğrenme ortamlarında öğretim amaçlı araç-gereçler kullanılmalıdır.

Yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre genel liseden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçtikleri görülmektedir. Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrenciler eğitimlerini aynı alanda devam etmeleri durumunda kendilerine ek puan verilerek eğitim fakültelerine daha kolay girebilmeleri sağlanmasına rağmen bu liselerden mezun olan öğrencilerin tercihleri genel liseden mezun olan öğrencilere göre çok düşük olduğu görülmektedir. Ülkemizde öğretmen adaylarının seçimi genel olarak geleneksel eğitim anlayışı ile yapılmakta öğretmen adaylarının seçiminde öğrencinin fiziksel özellikleri yerine daha çok sınavlardaki başarısı dikkate alınmaktadır.

Anket verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları öğretmenlik yapmayı sevdiklerini ve bu mesleği isteyerek seçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu mesleği

seçmeleri ve öğretmenlik yapmak istemeleri geleceğin öğretmenleri için olumlu bir gelişme olarak düşünülebilmektedir.

Anket sonuçlarından, öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik yapabilme konusunda hazır olduklarını ve bunun nedeni olarak iyi bir eğitim aldıklarını söylemektedirler. Öğretmen adayları, mezun olduktan sonra öğretmenlik yapabilmek için yapılan KPSS sınavına hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler olumlu bakmamaktadırlar. Bunun neticesi olarak öğretmenliği seven genç öğretmenlerin bu mesleği severek yapabilmeleri için onların önünde duran bu gibi sınav engellerini kaldırmak gerekir. Mezun olur olmaz yapacağı görev bilinciyle ataması yapılarak kendini bu mesleğin içinde bulmalıdır. Bu bilinç içinde olan öğretmen adayı daha hizmet öncesinde iken bu mesleği sevmeye başlar.

Öğretmen adayları, becerilerini geliştirmek ve mesleğinin inceliklerini kavrayabilmek için staj çalışmalarlarıyla bazı davranışları kazanabilmektedirler. Bu nedenle, öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf ortamını yaşadıkları bu süreyi en iyi şekilde değerlendirilmelidir. Öğretmenlik staj çalışmalarının süresinin uzatılarak, öğretmen adaylarının birinci sınıftan itibaren, öğretmenlik mesleğinin ayrıntılarını yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bazı okullarda okul yöneticileri ve uygulamadan sorumlu olan öğretmenler staj konusuna olumlu yaklaşmamaktadırlar. Bu olumsuzlukların ortadan kaldırması ve öğretmenlik uygulamalarının amacına ulaşabilmesi için uygulamadan sorumlu öğretim elemanları ve uygulama okullarındaki öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Eğitim Fakültelerinde yaptırılan öğretmenlik stajlarının yeterli ve başarılı olduğu bu çalışmada görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlik yapmayı düşünmeleri bu meslek için çok sevindirici bir gelişme olmuştur. Fen bilgisi öğretmen adayları ilköğretim müfredatıyla ilgilendiklerini bu çalışmada görmekteyiz. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde ilköğretim fen ve teknoloji konularını da araştırdıklarını ve ilköğretim müfredatına kendilerini hazır hale getirdikleri anlaşıyor. Buradan öğretmen adaylarının daha hizmet öncesindeki ilgileri yeni yetişmekte olan öğretmenlerimiz için önemli bir gelişme olarak görülmüştür. Fen bilgisi kavramlarını anlayarak öğrenme ve öğretme günümüzde gittikçe önem kazanmaktadır. Eğitim sistemimizde yer alan ezber dayalı olan öğrenme ilköğretimden başlayıp üniversite eğitime kadar devam etmektedir. Ezber dayalı öğretimden kurtulmak için öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, yeni öğretim yöntemlerini öğrenip öğrencilerin seviyelerine göre bunları uygulamaları gerekmektedir. İyi alan bilgisine sahip olmak iyi öğretmen olmak için yeterli olmadığından, üniversite sınavında yanlış tercih yapmaları sonucunda istemeyerek öğretmenlik bölümlerine gelen adayların veya bazı öğrencilerin işsiz kalmaları korkusuyla isteksiz kişilerin öğretmenlik yapmaları söz konusu olmaktadır. Öğretmenin iyi yetiştirilmesi ve sürekli hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, uzman desteği sunulması son derece önemlidir. Öğretmenin başarılı olması ve eğitim hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin çalışma koşulları, ücret ve diğer özlük haklarında iyileştirmelerin yapılması zorunludur. Öğretmenlik mesleğinin yalnızca manevi yönden değil, aynı zamanda parasal yönden de çekici hale getirilmesi ve yetişmiş nitelikli öğretmenlerin meslekte tutulması sağlanmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Arslan, M. (2001) İlköğretim Okullarında Fen Bilgisi Öğretimi ve Belli Başlı Sorunlar, IV.Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara
- Bacanak, A., (2002) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Okur Yazarlıkları ile Fen-Teknoloji-Toplum Dersinin Uygulanışını Değerlendirmeye Yönelik Bir Çalışma
- Bakaç, M.,(2000)Fen Eğitiminde Başarının Artırılmasında Amaçların Önemi, Milli Eğitim Der.
- Gültekin,M.,(2002) Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi Kapsamında İlköğretime Öğretmen Yetiştirme, Anadolu Üniversitesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 1-2
- Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni Yetiştirme. Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Korkmaz, H. (2000). Fen Öğretiminde Araç-gereç Kullanımı ve Laboratuvar Uygulamaları Açısından Öğretmen Yeterlikleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Soylu, H. (2004) Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Sönmez, V. (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E., (1991). Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışları kazandırma yönünden etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Ünal, S., (1995) Öğrenci Başarısında Etkili Yöntem, M.Ü. Matbaası Eğitim Bölümü Yay. No : 12

YÖK. (1998). Fakülte-Okul İşbirliği. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara: Bilkent.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİSAYAR KULLANIM BECERİLERİ VE FEN ÖĞRETİMİNDE BİLGİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIMINA İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

A STUDY OF PROSPECTIVE SCIENCE TEACHERS' BASIC COMPUTER SKILLS AND ATTITUDES TOWARDS USING INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGY IN SCIENCE EDUCATION

Yrd.Doç.Dr. Mustafa Özden, Arş.Grv. Esra Açıkgül, Prof.Dr. Servet Ekmekçi
Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi

Özet

Bilgiye ulaşmada büyük kolaylıklar sağlayan, her türlü görsel, işitsel, basılı ve yazılı araçlardan oluşan bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) önemi her geçen gün artmaktadır (Akıllı, 2008). Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının BİT'in fen öğretiminde kullanılmasına ilişkin tutumlarını belirlemek ve temel bilgisayar kullanma becerileri hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde Adıyaman Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde okuyan 144 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak fen öğretiminde BİT kullanımına ilişkin tutum ölçeği (Kubiátko ve Haláková, 2009) ve bilgisayar yeterlik ölçeği (Tekinarslan, 2008) kullanılmıştır. Alt problemlere ilişkin anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca bilgisayar yeterlik ölçeğinin alt başlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının temel bilgisayar kullanma becerilerinin yeterli düzeyde olduğu ve en başarılı oldukları uygulamanın kelime işlemci (Word) olduğu görülmüştür. Yeterlik ölçeğinin alt başlıkları arasında pozitif yönde yüksek ilişki bulunurken erkeklerin temel bilgisayar beceri ortalamaları kızlardan yüksektir.

Anahtar kelimeler: Bilgi iletişim teknolojileri, temel bilgisayar kullanma becerileri, fen bilgisi öğretmen adayları

Abstract

The importance of information communication technology (ICT) providing ease of access to information, consisting of any visual, auditory, print and writing tools is increasing (Akıllı, 2008). The purpose of this study is to determine attitudes towards using ICT in science education and to have knowledge of basic computer skills. The sample of study is 144 prospective science teachers (PSTs) at the Faculty of Education in Adıyaman University. The scale of attitude towards using ICT in science education (Kubiátko ve Haláková, 2009) and computer efficiency scale (Tekinarslan, 2008) were used as the data collection tools. Independent t-test and one-way ANOVA was used in order to determine whether there is a significant difference related to sub-problems. Additionally, the Pearson correlation coefficient was calculated in order to determine the relationship between computer efficiency scale subtitles. The results showed that PSTs are sufficient for basic computer skills and they are most successful in Word. It was found that there was positively strong relationship between subtitles of efficiency scale and the male's basic computer skills average is greater than females.

Keywords: Information communication technology, basic computer skills, prospective science teachers.

Kaynakça

- Akıllı, H. İ. (2008). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Bilgisayar Kullanmanın Öğrencilerin Erişi Düzeyleriyle, Erişideki Kalıcılık ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kubiátko, M. & Haláková, Z. (2009). Slovak high school students' attitudes to ICT using in biology lesson. *Computers in Human Behavior*, 25(3), 743-748.
- Tekinarslan, E. (2008). Eğitimciler İçin Temel Teknoloji Yeterlikleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 186 205.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİSAYAR OKUR-YAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRESERVICE TEACHERS' COMPUTER LITERACY LEVELS

Nazan Sezen, Canan Yanık, Meltem Sarı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi B- Blok, 06800, Beytepe, Ankara
nsezen@hacettepe.edu.tr, canany@hacettepe.edu.tr, meltem-s@hacettepe.edu.tr

Özet

Günümüzde gelişen teknolojiye, bilgisayarların yeri, önemi ve sağladığı avantajlar herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Yaşamın birçok alanında bilgisayarlardan yararlanılması, bu durumu kanıtlar niteliktedir. Bilgisayarın; kişisel, haberleşme, araştırma amaçlı ve mühendislik, eğitim gibi farklı alanlarda kullanımı bunlara örnek olarak verilebilir. Bilgisayarın etkili ve verimli kullanılabilmesi için, bireylerin bilgisayarla ilgili donanım, yazılım, programlama bilgi ve becerilerine sahip olmaları gerekir. Bu açıklamalar genel olarak “bilgisayar okur-yazarlığı” kavramı ile ifade edilebilir. Bu çalışmada, bilgisayarın eğitim amaçlı kullanımı dikkate alınarak, ortaöğretim öğretmen adaylarının, bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri “temel beceriler, yazılım becerileri, programlama ve bilgisayar farkındalığı” boyutlarıyla, anabilim dalı değişkeni açısından incelenmiştir. Araştırmanın verileri, Kay (1990) (Türkçe uyarlama: Kılınç&Salman, 2006) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Okur-Yazarlık Ölçeği” ile elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri, anabilim dallarına göre tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, bilgisayar okur-yazarlığı, ortaöğretim.

Abstract

At present time, the role and the importance of computers in the developing technology is an accepted fact. Widely use of computers for personal, communicative and research purposes, and their use in different areas such as engineering and education support this fact. Individuals should have hardware, software, programming knowledge and skills to be able to use computers effectively and efficiently. This knowledge and skills represent the concept of “computer literacy”. In this study, by taking the educational use of computers into account, the computer literacy levels of preservice teachers with “basic skills, software skills, programming and computer awareness” dimensions were investigated in terms of department variable. Data were collected through “Computer Literacy Scale” which is developed by Kay (1990) (adapted by Kılınç&Salman, 2006). According to the results, the computer literacy level of candidates will be discussed in terms of their departments.

Keywords: Preservice teacher, computer literacy, secondary education.

1. GİRİŞ

Bilgisayarların gündelik hayatımızın önemli bir parçası haline geldiği günümüzde, artan ihtiyaçların karşılanabilmesi için bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeleri düzenli olarak takip etmek bir gereklilik haline gelmiştir. Bilgisayarların, gün geçtikçe eğitim aracı olarak daha yaygın olarak kullanılmaya başlanması ise bu gelişmelerin takibinin yanı sıra meydana gelen değişikliklerin alana adapte edilmesi zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Akkoyunlu (1996) çalışmasında, bilim ve teknolojiye hızlı artışın bilgi ve teknolojilerin geçerlik süresini kısalttığını, bu durumun ise hem eğitim programlarının yeni gereksinimlere göre çeşitlendirilmesini, hem de öğretim programları ve eğitim araçlarının sürekli olarak yenilenmesini zorunlu kıldığını belirtmiştir. Bilgisayarın birçok alanda kullanılmaya başlaması ile birlikte, eğitim alanında yerini alması da bir zorunluluk haline gelmiş ve “bilgisayar destekli eğitim” kavramı literatüre kazandırılmıştır. Bu kavramın üzerinde sıkça durulmasının nedeni, hiç şüphesiz bilgisayarın bir eğitim aracı olarak bizlere sunduğu olanaklardır. Odabaşı (1998), bilgisayar destekli eğitimin yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Bilgisayar Destekli Eğitim öğrencilere kendi hızlarında ve düzeylerinde ilerleyebilme olanağı verir, dolayısıyla bireyselleştirilmiş, öğrenci merkezli bir öğretimin oluşmasına yol açar.
- Bilgisayar Destekli Eğitim etkileşim sağladığı için en sıkıcı çalışmaları bile ilginç kılabilir. Renk ve grafik gibi görsel uygulamalar sayesinde öğrenme etkili kılınır.

- Hem anında dönüt sağladığı için, hem de sağlanan dönüt öğretmeninki gibi herkesin içinde olmadığı için öğrenciye rahatlık sağlar.
- Benzeşimler sayesinde öğrencilere özgün ortamlar sağlar. Öğrenciler benzeşimler yoluyla dış dünyaya açılma şansını bulurlar. Sınıf içinde uygulanması olanaksız ya da tehlikeli olabilecek deneylerin gerçekleştirilmesinde de Bilgisayar Destekli Eğitim yazılımları kullanılabilir.
- Bilgisayar Destekli Eğitim uygulamaları sayesinde öğretmen zamanını daha rahat kullanabilir. Yazı tahtasına yazılarak zaman kaybına yol açan araştırma türü çalışmalar bilgisayar aracılığıyla verilebilir. Öte yandan bir konuyu kaçırın öğrenci öğretmeni rahatsız etmeksizin, aynı konuyu bilgisayardan işleyebilir.

Bilgisayarların bizlere sağladığı bu olanaklardan faydalanabilmek ise temel düzeyde bilgisayar becerilerine sahip olmakla başlayacaktır. Bu durum “bilgisayar okur-yazarlığı” kavramını ortaya çıkarmaktadır. Çünkü teknolojik anlamda okur-yazarlık bilinen anlamının ötesinde sadece temel yazılı metinleri okuma ve çözümleyebilme becerisi değil bunun yanında dijital okur-yazarlık, kültürel okur-yazarlık, görsel okur-yazarlık, ekolojik okur-yazarlık ve bilgisayar okur-yazarlığı şeklinde ifade edilmeye başlanmıştır (Korkmaz& Mahiroğlu, 2009).

Bilgisayar teknolojilerindeki hızlı gelişim ve değişim, bilgisayar okur-yazarlığın sınırlı bir sürede tamamlanabilecek bir eğitim aşaması olmadığını ve bunun yaşam boyu eğitim anlayışı olarak algılanması gerektiğini göstermektedir (Çelik vd., 2008). Stephenson (2007) çalışmasında bilgisayar okur-yazarlığına dair şu noktaları vurgulamıştır: a) Bilgisayar okur-yazarlığı normal okur-yazarlıktan ya da sayma yeteneğinden ayrılamaz, b) Bunlardan herhangi birinin öğretilmesine biraz programlama öğretmek faydalı olacaktır, c) Öğrencilerimize büyük romanları eleştirmeyi yada takdir etmeyi yada yakın dünya tarihini öğretmemiz gibi programlama da genel eğitimin bir parçası olmalıdır.

Literatürde farklı alanlarda çalışan ya da öğrenim gören bireylerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik birçok çalışma yer almaktadır. Karagöz vd. (2006) çalışmalarında, meslek yüksekokullarına sınavsız gelen öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık bilgi düzeylerinin beklenenin altında olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Çelik vd. (2008), çalışmalarında öğretmenlerin eğitim yazılımlarını kullanma yeterliğini yüksek bulurken, bilgisayar kullanım sertifikasına sahip öğretmenlerin bilgisayar yeterliğinin düşük düzeyde olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Çakıroğlu vd. (2008), öğretmenlik deneyiminin, öğretim kademesinin ve öğretmenlerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin bilgisayar kullanımına yönelik inançlar üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Ateş ve Karacan (2009), bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin bireylerin bir web sitesinden beklentilerini anlamlı biçimde etkilediği, bilgisayar eğitimi alan öğrencilerin daha üst düzeyde beklentilere sahip olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Kılınç ve Salman (2006) ise çalışmalarında, öğretmen adaylarının bilgisayar ile ilgili temel becerilerde en yüksek beceri düzeyine sahip iken yazılım becerilerine başvurmada ikinci, bilgisayar farkındalığı konusunda üçüncü ve programlamada ise son sırada yer aldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin bölümlere göre farklılık gösterip göstermedikleri ile bilgisayar-okuryazarlık konusunda öğretmen adaylarının hangi düzeyde becerilere sahip olduklarının ve bunların bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarına Kay (1990) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Okur-Yazarlık Ölçeği” uygulanmış ve aşağıdaki problem durumlarına yanıt aranmıştır

1.1. Problem Durumu

a. Ortaöğretim öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık düzeyleri bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?

b. Ortaöğretim öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık düzeyleri “temel beceriler, yazılım becerileri, programlama ve bilgisayar farkındalığı” boyutlarında hangi düzeydedir ve bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Hacettepe Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 100 (% 18.2) Biyoloji, 119 (% 21.7) Fizik, 141 (% 25.7) Kimya ve 188 (% 34.3) Matematik Eğitimi Bölümü'nde olmak üzere toplam 548 öğrenciden oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Bölüm ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		Biyoloji		Fizik		Kimya		Matematik	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Grup Toplam		100	18.2	119	21.7	141	25.7	188	34.3
Cinsiyet	Kız	82	82.0	83	69.7	94	66.7	113	60.0
	Erkek	18	18.2	36	30.0	47	33.3	75	39.9

Araştırmanın çalışma grubuna katılan öğretmen adaylarının cinsiyetleri incelendiğinde grubun % 67,9' un kız, % 32,1' inin ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Bilgisayar Okuryazarlık Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf, bilgisayar olanağının olup olması vb. gibi bazı kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bilgisayar Okuryazarlığı Ölçeği: Kay (1990) tarafından geliştirilen ve Kılınç ve Salman (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilgisayar Okuryazarlık Ölçeği” öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Likert tipi bir ölçme aracı olan ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Maddeler “1:Tamamen katılıyorum” “2:Katılıyorum” “3:Biraz katılıyorum”, “4:Fikrim yok”, “5:Katılmıyorum”, “6:Pek katılmıyorum”, “7:Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 168, en düşük puan ise 24’ dir. Ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayısı (0.91) olarak hesaplanmıştır. Bilgisayar okuryazarlığı ölçeği, her birinde altı madde bulunan “temel beceriler”, “yazılım becerilerine başvurma”, “programlama” ve “bilgisayar farkındalığı” olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Belirlenen değişkene göre öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık düzeyleri için ölçekten aldıkları toplam puanlar hesaplanmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okuryazarlık Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	ss	Minimum Puan	Maksimum Puan
Bilgisayar okuryazarlık düzeyi	548	73.45	22.65	24	145

Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık düzeyi puan ortalaması 73.45, standart sapması ise 22.65’ dir. Ölçekten alınan en düşük puan 24, en yüksek puan ise 145’ tir.

3.1. Ortaöğretim öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık düzeyleri bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre bilgisayar okuryazarlık düzeyi puan ortalamalarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Bilgisayar Okuryazarlık Düzeyi Puan Ortalamaları

	n	$\bar{X}$	ss
Biyoloji	100	2.95	.73
Fizik	119	3.04	1.07
Kimya	141	3.15	.95
Matematik	188	3.05	.94

Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin bölümlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Bilgisayar Okuryazarlık Düzeyi Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
Grup içi	484,667	544	,891	,956	,413	.005
Gruplar arası	2,555	3	,852			
Toplam	487,222	547				

Varyans analizi tablosu incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin bölümlere göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

3.2. Ortaöğretim öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık düzeylerine ilişkin “temel beceriler, yazılım becerileri, programlama ve bilgisayar farkındalığı” boyutları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre bilgisayar okuryazarlık düzeyinin temel beceriler, yazılım becerilerine başvurma, programlama ve bilgisayar farkındalığı alt boyutları puan ortalamalarına bakılmış ve bölümlerine göre sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adayları Bölümlerine Göre Bilgisayar Okuryazarlık Düzeyinin Temel Beceriler, Yazılım Becerilerine Başvurma, Programlama ve Bilgisayar Farkındalığı Alt Boyutları Puan Ortalamaları

Bilgisayar Okur-Yazarlık Düzeyi Alt Boyutları	BÖLÜMLER	n	$\bar{X}$	ss
Temel beceriler	Biyoloji	100	1,39	,58
	Fizik	119	1,78	1,20
	Kimya	141	1,71	1,01
	Matematik	188	1,55	,78
Yazılım becerilerine başvurma	Biyoloji	100	2,15	1,03
	Fizik	119	2,46	1,33
	Kimya	141	2,45	1,19
	Matematik	188	2,40	1,15
Programlama	Biyoloji	100	4,98	1,32
	Fizik	119	4,52	1,62
	Kimya	141	5,03	1,56
	Matematik	188	5,05	1,55
Bilgisayar farkındalığı	Biyoloji	100	3,27	1,19
	Fizik	119	3,39	1,48
	Kimya	141	3,43	1,32
	Matematik	188	3,21	1,31

Öğretmen adaylarının temel beceriler, yazılım becerilerine başvurma, programlama ve bilgisayar farkındalığı düzeyleri puan ortalamalarının bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tablo 6’da varyans analizi sonuçları verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Temel Beceriler, Yazılım Becerilerine Başvurma, Programlama ve Bilgisayar Farkındalığı Düzeyleri Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

BOYD Alt Boyutları	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
Temel beceriler	Grup içi	466,870	544	,858	4,068	,007*	.022
	Gruplar arası	10,474	3	3,491			
	Toplam	477,344	547				
Yazılım becerilerine başvurma	Grup içi	770,472	544	1,416	1,603	,188	.009
	Gruplar arası	6,809	3	2,270			
	Toplam	777,281	547				
Programlama	Grup içi	1280,185	544	2,353	3,406	,017*	.018
	Gruplar arası	24,043	3	8,014			
	Toplam	1304,228	547				
Bilgisayar farkındalığı	Grup içi	972,099	544	1,787	,932	,425	.005
	Gruplar arası	4,995	3	1,665			
	Toplam	977,093	547				

p*,<.05

Varyans analizi tablosu incelendiğinde bölümlere göre öğretmen adaylarının temel beceriler ve programlama düzeyleri arasında (p<.05) anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Yazılım becerilerine başvurma ve bilgisayar farkındalığı düzeylerinde ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Anlamlı farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tablo 7’de Tukey testi sonuçları verilmiştir. Tukey testine göre bölüm bağımsız değişkeni hem temel beceriler hem de programlama bağımlı değişkenleri için iki alt grup oluşturmuştur.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Bölüm Bağımsız Değişkenine Göre Temel Beceriler ve Programlama Bağımlı Değişkenleri İçin Oluşturulan Alt Gruplara İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Temel beceriler					Programlama				
		n	Alpha=.05				n	Alpha=.05	
			1	2				1	2
Tukey HSD	Biyoloji	100	1.39		Tukey HSD	Fizik	119	4.52	
	Matematik	188	1.55	1.55		Biyoloji	100	4.98	4.98
	Kimya	141		1.71		Kimya	141		5.03
	Fizik	119		1.78		Matematik	188		5.05
p			.507	.180	p			.077	.983

Tukey testi sonuçları incelendiğinde, temel beceriler düzeyinde Biyoloji- Fizik ve Biyoloji – Kimya öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bölümlerin temel beceriler düzeyi ortalamaları incelendiğinde Biyoloji eğitimi bölümü öğretmen adaylarının 1.39 ortalamaya, Matematik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının 1.55 ortalamaya, Kimya eğitimi bölümü öğretmen adaylarının 1.71 ortalamaya ve Fizik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının 1.78 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Dört bölüm ortalamalarının da “1:Tamamen katılıyorum” ve “2:Katılıyorum” kategorileri arasında yer aldığı görülmektedir.

Bölümlerin programlama düzeyi ortalamaları incelendiğinde Fizik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının 4.52 ortalamaya, Biyoloji eğitimi bölümü öğretmen adaylarının 4.98 ortalamaya, Kimya eğitimi bölümü öğretmen adaylarının 5.03 ve Matematik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının 5.05 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Fizik ve Biyoloji eğitimi bölümü öğretmen adaylarının programlama düzeyi ortalamaları “4:Fikrim yok” ve “5:Katılmıyorum” kategorileri arasında; Kimya ve Matematik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ortalamalarının ise “5:Katılmıyorum” ve “6:Pek

katılmıyorum” kategorileri arasında yer aldığı görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının tamamının kendilerini programlama konusunda yeterli görmedikleri söylenilebilir.

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre Tablo 5’de verilen, diğer alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; yazılım becerilerine başvurma düzeyi puan ortalamalarının “2:Katılıyorum” ve “3:Biraz katılıyorum” kategorileri arasında, bilgisayar farkındalığı düzeyi puan ortalamalarının ise “3:Biraz katılıyorum” ve “4:Fikrim yok” kategorileri arasında yer aldığı görülmektedir. Bilgisayar okuryazarlık düzeyi puanlama kuralına göre; yazılım becerilerine alt boyutunda en yüksek beceri düzeyine 2.15 ortalama ile Biyoloji, en düşük beceri düzeyine ise 2.46 ortalama ile Fizik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının sahip oldukları; bilgisayar farkındalığında en yüksek beceri düzeyine 3.21 ortalama ile Matematik, en düşük beceri düzeyine ise 3.43 ortalama ile Kimya eğitimi bölümü öğretmen adaylarının sahip oldukları söylenilebilir.

Genel olarak, ortaöğretim öğretmen adayları kendilerini bilgisayar okur-yazarlığın temel beceriler düzeyinde iyi, ancak programlama düzeyinde yetersiz olarak değerlendirmişlerdir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının tamamı temel beceriler düzeyinde kendilerini yeterli görmektedirler. Bilgisayar okur-yazarlık düzeyi puanlama kuralı dikkate alındığında puanın düşmesi öğretmen adaylarının düzeylerinin yükseldiğini ifade etmektedir. Buna göre temel becerilerde en yüksek beceri düzeyine Biyoloji eğitimi bölümü öğretmen adaylarının, en düşük beceri düzeyine ise Fizik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının sahip oldukları söylenilebilir.

Bulgulara göre bölümlerin programlama düzeyi ortalamaları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu sonuç, bu çalışmadaki ölçeğin kullanıldığı Kılınç ve Salman (2006)’ın elde ettikleri sonuç ile paralellik göstermektedir. Çalışmamızda ise, Kılınç ve Salman’ın çalışmasından farklı olarak, programlama düzeyinde oluşan bu farklılığın Fizik öğretmenliği lehine olduğu görülmektedir. Programlama düzeyi değişkeni açısından bölüm ortalamalarına bakıldığında, öğretmen adaylarının programlama konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucu elde edilmiştir. Programlama boyutunda en yüksek düzeyde Fizik öğretmen adayları bulunurken, en düşük düzeyde Matematik öğretmen adayları bulunmuştur.

Her bir bölümün yazılım becerileri alt boyutunda sahip oldukları ortalamalara bakıldığında ise, bu bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının tamamının bu boyutta yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Bilgisayar farkındalığı alt boyutunda ise bölümlerin birbirine yakın ortalamalara sahip oldukları dikkat çekmektedir. Ancak bu ortalamalara göre, öğretmen adaylarının bilgisayar farkındalığı yönünden yeterli düzeyde olmadıkları söylenilebilir.

Teknolojinin hızla ilerlediği ve hemen her yeniliğin eğitim teknolojilerine adapte edilmeye çalışıldığı günümüzde, öğretmenlerin bu yenilikleri takip edebilmesi ve bu alana hakim olabilmesi önem kazanmaktadır. Bu anlamda, öğretmen adaylarının da meslek yaşamlarına atılmadan önce bu yetkinliğe erişebilmesi, öğretmen yetiştiren kurumların hedefleri arasında yer almalıdır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin yeterli düzeye getirilmesi için yapılacak çalışmalarla mevcut durumu düzenleme ya da değiştirme yoluna gidilmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B., (1996), Bilgisayar Okur Yazarlığı Yeterlilikleri İle Mevcut Ders Programları'nın Kaynaştırılmasının Öğrenci Başarı Ve Tutumlarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 127- 134.
- Ateş, V.& Karacan, H., (2009), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Web Sitesi Kullanılabilirlik Analizi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 2 (2), 33- 38. 04 Nisan 2010 tarihinde <http://www.be.gazi.edu.tr/dergi/sayi/5-4.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çakıroğlu, Ü., Güven, B. & Akkan, Y., (2008), Matematik Öğretmenlerinin Matematik Eğitiminde Bilgisayar Kullanımına Yönelik İnançlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35,38- 52.
- Çelik, F., Kocaman, F.& Önal, A.S., (2008), Burdur İli Merkez İlçe İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Okur- Yazarlık Seviyeleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1- 13. 07 Nisan 2010 tarihinde <http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/haziran2008/dosyalar/01-13.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Karagöz, İ., Yıldız, İ.& Özerçin, U., (2006), Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Gelen Öğrencilerin Bilgisayar Okur Yazarlığı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Akademik Bilişim'07- IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 31 Ocak- 2 Şubat 2007 Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya
- Kılınç, A.& Salman, S., (2006), Fen ve Matematik Öğretmen Adaylarında Bilgisayar Okuryazarlığı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 150- 166. 20 Mart 2010 tarihinde http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd_2006_002_002/pdf/meuefd_2006_002_002_0150-0166_Kilinc_Salman.pdf adresinden erişilmiştir.
- Korkmaz, Ö. & Mahiroğlu, A., (2009), Üniversiteyi Yeni Kazanmış Öğrencilerin Bilgisayar Okuryazarlık Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 983- 1000.
- Odabaşı, F., (1998), Bilgisayar Destekli Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı. 02 Nisan 2010 tarihinde <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/iOLTP/2276/unite08.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Stephenson, C., (2007), Bilgisayar Okur-Yazarlığı Nasıl Öğretilmeli ve Nasıl Öğretilmemeli. *Akademik Bilişim'07- IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 31 Ocak- 2 Şubat 2007 Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİSAYAR OYUNU OYNAMA ALİŞKANLIKLARI VE TERCİHLERİNE YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI

A CASE STUDY RELATED TO TEACHER CANDIDATES' COMPUTER GAME PLAYING CHARACTERISTICS AND PREFERENCES

Hakan TÜZÜN, Fatih ÖZDİNÇ
Hacettepe Üniversitesi

Özet

Bu çalışma öğretmen adaylarının bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarını ve tercihlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu amaçla Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünden 46 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Veri toplamak amacı ile Durdu, Hotamaroğlu ve Çağıltay (2004) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Sonuçlara göre katılımcıların yaklaşık üçte ikisi bilgisayar oyunu oynamakta olup kitlenin tamamına yakını bu oyunları evde oynamaktadır. Oyun oynayanların tamamına yakını erkek, oyun oynamayanların ise beşte dördü kızdır. Eğlenmek, stres atmak ve zeka geliştirmek oyun oynama nedenlerinin başında gelmektedir. Oyun onayanların en çok oynadığı 3 oyunun %27'si futbol, %21'i strateji/rol oynama, %18'i araba yarışı, %14'ü savaş/FPS, %8'i platform ve kalan %11'i de flash, MMORPG, simülasyon ve korku kategorisine girmektedir. Öğretmen adaylarının %72'si bilgisayar oyunlarını zararsız bulduğunu, %90'ı ise bilgisayar oyunlarının eğitim amaçlı kullanılabileceğini belirtmiştir. Çalışma Türkiye'de bu çizgide 2004-2009 yılları arasında yapılan çalışmalara katkıda bulunması ve bu çalışmalardaki bulguları destekleyerek kolektif temaları sağlamlaştırması açısından önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, Bilgisayar oyunları.

Abstract

This study was conducted to find out the computer game playing characteristics and preferences of teacher candidates. Towards this purpose, 46 student from Computer Education and Instructional Technology Department at Hacettepe University participated in the study. Data were collected by a survey instrument developed by Durdu, Hotamaroğlu, and Çağıltay (2004). Results showed that two thirds of the participants played computer games while most of this crowd played games at home. Majority of the participants playing games were boys while one fifth of the participants not playing games were girls. Fun, relieving stress, and improving intelligence were the common reasons to play computer games. When the 3 most-played computer games were analyzed, 27% were soccer games, 21% were strategy/role playing games, 18% were car racing games, 14% were war/FPS games, 8% were board games, and the remaining 11% were flash-based, MMORPG, simulation, and horror games. 72% of teacher candidates found computer games as not harmful, while 90% of them thought computer games could be used for educational purposes. The study is important in that it contributes to this line of research done in Turkey between the years 2004-2009 and it supports the findings of these studies.

Keywords: Teacher candidates, computer games.

1. GİRİŞ

Bu çalışma öğretmen adaylarının bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarını ve tercihlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Çalışma genel olarak Türkiye'de bu çizgide 2004-2009 yılları arasında yapılan çalışmalara katkıda bulunması ve bu çalışmalardaki bulguları destekleyerek kolektif temaları sağlamlaştırması açısından önemlidir. Bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve tercihlerine yönelik literatür incelendiğinde Sherry, deSouza, Greenberg ve Lanchlan (2003); Durdu, Hotamaroğlu ve Çağıltay (2004); Onay, Tüfekçi ve Çağıltay (2005); İnal ve Çağıltay (2005); Tüfekçi (2007) ile MetuTech ve Gfk'nın (2009) çalışmaları öne çıkmaktadır. Bu kısımda ilgili çalışmaların sonuçları kronolojik sırada özetlenmiştir.

Sherry, deSouza, Greenberg ve Lanchlan (2003) çalışmalarında beşinci sınıf, sekizinci sınıf ve üniversiteye devam eden öğrencilerle yaptıkları çalışmada bilgisayar oyunu oynama süresinin beşinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru giderken arttığını ancak üniversite seviyesinde tekrar azaldığını bulmuştur.

Durdu, Hotomaroğlu ve Çağıltay'ın (2004) Türkiye'deki üniversite öğrencileri arasında bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ile oyun tercihlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden 225 öğrenci ile Gazi Üniversitesi'nden 271 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda en çok tercih edilen oyun türlerinin serüven ve keşif türünde oyunlar olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler oyun oynama için ana sebep olarak stres atmayı göstermiştir. ODTÜ'deki erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla oyun oynadığı belirlenirken Gazi Üniversitesi öğrencileri arasında farklılık bulunamamıştır.

Onay, Tüfekçi ve Çağıltay (2005) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin oyun oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri incelenmiştir. Araştırmada erkeklerin kızlara göre daha fazla bilgisayar oyunu oynadığı bulunurken kişilerin gelir durumunun da bilgisayar oyunu oynama alışkanlığını etkilediği görülmüştür. Kişisel bilgisayarı bulunanların bulunmayanlara göre daha fazla bilgisayar oyunu oynadığı da belirlenmiştir.

İnal ve Çağıltay (2005) Türkiye'de ilköğretim öğrencilerinin oyun oynama alışkanlıklarını, bu alışkanlıkları etkileyen faktörleri ve oyun tercihlerini ele aldıkları çalışmalarında Karabük il merkezinden 274 öğrenci ile İzmir'in Ödemiş ilçesinden 281 öğrenciyi araştırma kapsamına almıştır. Araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla oyun oynadığı ve cinsiyet farklılığının oyun oynama alışkanlıklarında etkili olduğu belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik durumları yüksek olan öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama durumlarının sosyo-ekonomik durumları düşük olan öğrencilere göre belirgin şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tüfekçi, (2007) bilgisayar öğretmen adaylarının oyun oynama alışkanlıklarını incelediği çalışmasında Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği Bölümü birinci sınıfında öğrenimini sürdüren 24 öğrenciden anket ile veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bilgisayar kullanmaya başladıkları yıllar ile bilgisayar oyunu oynamaya başladıkları yıllar benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda bilgisayar başında geçen süre arttıkça bilgisayar oyununa ayrılan süre de artmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu (%55,2) tek-kullanıcılı oyunları tercih ederken, grup halinde oyun oynamayı tercih eden öğrenciler en az 4 kişilik gruplarla oyun oynamayı tercih etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha çok bilgisayar oyunu oynamaktadır. Bilgisayar oyunu oynayanların çoğu, oyun oynama nedenini stres atma olarak belirtmiştir.

MetuTech ve Gfk (2009) firmalarının ortaklaşa yaptığı araştırmada Türkiye'de yetişkinlerin oyun oynama alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında 15 yaş üstü 1347 kişi ile yüz yüze görüşülmüş, bilgiler katılımcılardan anket ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 15 yaş üstü her 3 kişiden birinin oyun oynadığı belirtilmiştir. Oyun oynayanların yaş dağılımı incelendiğinde büyük çoğunluğu %35'lik oran ile 18-24 yaş aralığındaki kişiler oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yetişkinler en çok bilgisayarda oyun oynamayı tercih ederken, oyun konsolları ve cep telefonları oyun oynanan diğer platformlar arasında bulunmaktadır. Kadınların %15'i, erkeklerin ise %41'i oyun oynamaktadır. Oyun oynayanların cinsiyetlere göre dağılımı %78 erkekler, %22 kadınlar şeklindedir. Araştırmada oyun oynayanların sosyo-ekonomik seviyeleri yükseldikçe, oyun oynama oranının da yükseldiği görülmüştür.

Quaiser-Pohl, Geiser ve Lehmann (2006) çalışmalarında bilgisayar oyunu tercihleri ve zihinsel döndürme performansları arasındaki ilişkiyi cinsiyetlere göre incelenmiştir. Çalışmada bilgisayar oynama tercihleri; oyun oynamayanlar, aksiyon-simülasyon türünde oyun oynayanlar ve mantık-beceri alıştırmaları türünde oyunlar oynayanlar olmak üzere oyun tercihi anketi sonuçlarına göre 3 grupta toplanmıştır. Cinsiyetin anlamlı olarak etkisi bulunurken erkekler kadınlardan daha yüksek puanlar elde etmiştir. Yaş değişkenine ait anlamlı bir farklılık da ortaya çıkmış ve yaşı büyük olanların daha yüksek zihinsel döndürme puanına sahip olduğu bulunmuştur. Oyun tercihi ve cinsiyet etkileşiminin anlamlı etkisi ortaya çıkmamış, hem aksiyon hem de mantık grubundaki erkeklerin oyun oynamayanlara göre zihinsel döndürmede daha yüksek skorlar elde ettiği bulunmuştur. Diğer yandan kadınlar için oyun tercihi gruplarının hiçbirinde anlamlı fark bulunamamış, tüm gruplardaki zihinsel döndürme becerileri hemen hemen eşit çıkmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma betimsel bir çalışma olup çalışmadaki veriler katılımcıların demografik verilerini, bilgisayar kullanma durumlarını, oyun oynama alışkanlıklarını ve tercihlerini içeren 23 maddelik bir anket ile toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları “Programlama Dilleri II” dersini 2008 Bahar döneminde alan Hacettepe Üniversitesi BÖTE Bölümü 2. sınıf öğrencileridir. Dersi 49 öğrenci almış olup bu öğrencilerin 46 tanesinden anket ile veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

İlgili anket Durdu, Hotomaroğlu ve Çağıltay (2004) tarafından Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Gazi Üniversitesindeki öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ile oyun tercihlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. İlgili araştırmacılar bu anketi Sheery ve Lucas’ın (2001) çalışması ile Can’ın (2003) çalışmasını temel alarak oluşturmuştur. Araştırmacılar bu çalışmalarda anketleri Türkçe’ye çevirmişler ve anketin güvenilirliğini 15 öğrenci ile yapılan bir pilot çalışma neticesinde 0,80 olarak bulmuşlardır.

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan veriler Excel programına girilmiş, betimsel yöntemlerle incelenmiş ve verilerin frekansı hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Katılımcıların Demografik Durumları

Katılımcıların ortalama yaşı 21 olup yaşları 18 ile 24 arasındadır. Katılımcıların 14’ü (%30) kız, 32’si (%70) erkektir. 46 katılımcıdan sadece 2’sinin (%4) evinde bilgisayar olmayıp, 44’ünün (%96) evinde bilgisayar mevcuttur. Katılımcıların not ortalaması 2,66 olup not ortalamaları 1,53 ile 3,49 arasındadır. Katılımcılar ortalama 7 yıldır bilgisayar kullanmakta olup bilgisayar kullanım tecrübeleri 2 yıl ile 15 yıl arasındadır. Katılımcılar ortalama 4,5 yıldır İnternet kullanmakta olup İnternet kullanma tecrübeleri 1 yıl ile 9 yıl arasındadır. Katılımcılar algılanan bilgisayar okuryazarlık düzeyini düşük, orta ve yüksek seviye seçeneklerinden ortalama olarak orta seviye olarak tanımlamışlar, bilgisayar okuryazarlığı seviyesini 2 öğrenci (%4) düşük, 29 öğrenci (%63) orta ve 15 öğrenci de (%33) yüksek olarak tanımlamıştır. Katılımcılar haftada ortalama 10 saatten fazla bilgisayar kullandığını belirtmiş olup 4 öğrenci (%9) haftada 1-5 saat arası, 4 öğrenci haftada 6-10 saat arası (%9) ve 38 öğrenci de (%82) haftada 10 saatten fazla bilgisayar kullandığını belirtmiştir.

Katılımcıların Bilgisayar Oyunu Oynamaları İle İlgili Bulgular

46 katılımcıdan yaklaşık üçte ikisi bilgisayar oyunu oynadığını belirtmiştir. 30 katılımcı (%65) bilgisayar oyunu oynadığını belirtirken 16 katılımcı (%35) bilgisayar oyunu oynamadığını belirtmiştir. Oyun oynamayanlardan 11’i (%69) kız, 5’i (%31) erkek; oyun oynayanlardan 3’ü (%10) kız, 27’si (%90) erkektir. Bilgisayar oyunu oynayan 30 kişiden 27’si (%90) bilgisayar oyunlarını evde oynadığını, 1’i (%3) okulda oynadığını, 2’si (%7) ise arkadaşında oynadığını belirtmiştir.

Bilgisayar oyunu oynayan katılımcılara bunun nedenleri sorulmuştur. 11 katılımcı (%37) eğlenmek amacıyla, 7 katılımcı (%23) stres atma amacıyla, 4 katılımcı (%13) zekalarını geliştirmek amacıyla, 2 katılımcı (%7) boş zamanlarını değerlendirme amacıyla oyun oynadığını belirtirken 6 katılımcı (%20) birden fazla nedenle oyun oynadığını belirtmiştir.

Oyun oynayan katılımcılara en çok oynadıkları 3 bilgisayar oyununun ismi sorulmuştur. 28 katılımcı toplam 73 oyun listelemiştir. Bu oyunların temalara göre gruplandırılmış hali Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: En çok oynanan 3 bilgisayar oyununun temalara göre dağılımı

Oyun teması	f	%
Oyun ismi (f)		
Futbol		
Fifa (12)	20	27
PES (5)		
Football Manager (3)		
Strateji, Rol oynama		
Age of Empires (6)		
Diablo (3)		
Oblivion (2)	15	21
Gate2 (1)		
Medieval Total War (1)		
Strong Hold (1)		
WarCraft (1)		
Araba yarışı		
NFS (9)		
Hard Truck (2)	13	18
F1 formula (1)		
Wos Across America (1)		
Savaş/FPS		
Counter (8)	10	14
Call of Duty (1)		
Unreal Tournament (1)		
Platform (Board)		
Tavla (3)		
Capitalism (1)	6	8
Okey (1)		
Satranç (1)		
Flash oyunları	3	4
MMORPG		
Lord of the rings (1)	3	4
S2 (1)		
Shaiya (1)		
Simülasyon		
Simcity (2)	2	3
Korku		
Silent Hill (1)	1	1
Toplam	73	%100

Oyun oynayan katılımcılara en çok oynadıkları 3 bilgisayar oyununun hangi özelliklerini sevdikleri ya da diğer bir deyişle bu oyunları oynama nedenleri sorulmuştur. 28 katılımcı toplam 46 özellik/neden listelemiştir. Bu oyunları oynama nedenlerinin Tuzun (2004) tarafından ortaya konulan Çoklu-Motivasyon Çerçevesine göre analizi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların oynadıkları oyunları oynama nedenlerinin Çoklu-Motivasyon Kuramı Çerçevesine göre analizi

Çoklu-Motivasyon Kuramı Kategorisi	f	%
İlgili oyunları oynama nedenleri (f)		
Kimlik Sunumu (Identity Presentation)	-	-
Sosyal İlişkiler (Social Relations)	3	7
Çoklu-oynama (3)		
Oynama (Playing)	3	7
Eğlenceli (3)		
Öğrenme/Etkinlik (Learning)		
Strateji (5)		
Düşündürmesi (2)		
Beceri gerektirmesi (2)	13	28
Macera yaşamam (1)		
Yapmak istediklerimin bulunması (1)		
Boş zamanımı geçirmek için (1)		
Dikkat gerektirmesi (1)		
Başarı (Achievement)	1	1
Hedef (1)		
Ödüller (Rewards)	-	-
Oyun kimliği (Identification)		
Görsellik (7)		
Aksiyon (4)		
Etkileşimli (1)	15	33
Karakterler (1)		
Senaryosu (1)		
Gizem (1)		
Aktarılabirlik (Negotiability)		
Heyecan verici (5)		
Hız/Adrenalin (3)	11	24
Yaratıcı (1)		
Bu dünyadan alıp başka ortamlara götürmesi (1)		
Kontrolümün olması (1)		
Toplam	46	100

Bilgisayar oyunu oynayan 30 kişiden 19'u (%63) haftada ortalama 1-5 saat arası, 6'sı (%20) haftada ortalama 6-10 saat arası, 5'i de (%17) haftada ortalama 10 saatten fazla bilgisayar oyunu oynadığını belirtmiştir.

Bilgisayar oyunu oynayan 30 kişiden yarısı (%50) tek-kullanıcı oyunları tercih ederken diğer yarısı da (%50) çok-kullanıcı oyunları tercih ettiğini belirtmiştir. Çok-kullanıcı oyunu oynayan 15 kişiden 10'u (%67) bu tür oyunları arkadaşları ile yerel bir ortamda oynarken 5'i (%33) ise bu tür oyunları İnternet üzerinden başkaları ile oynadıklarını belirtmiştir.

Bilgisayar oyunu oynayan 30 kişiden 13'ünün (%43) ailesi buna izin verirken, 11'inin (%37) ailesi kişinin fazla oynamasına karşı çıkmaktadır. 6 kişinin (%20) ailesinin ise bu duruma ait haberleri yoktur.

Bilgisayar oyunu oynamayan katılımcılara bunun nedenleri sorulmuştur. 7 katılımcı (%44) bilgisayar oyunları ile ilgilenmediğini, 5 katılımcı (%31) oyun oynamak için zamanı olmadığını, 3 katılımcı (%19) oyunların vakit kaybına neden olduğunu düşündüğü için oyun oynamadığını

belirtmiştir. 1 katılımcı (%6) ise oyunu öğrenmeye üşendiği ve oyunu yapamama endişesi olduğu için oyun oynamadığını açık uçlu olarak belirtmiştir.

Katılımcılara bilgisayar oyunlarını zararlı olarak görüp görmedikleri sorulmuştur. 33 katılımcı (%72) bilgisayar oyunlarını zararsız bulurken, 13 katılımcı (%28) bilgisayar oyunlarını zararlı bulduğunu belirtmiştir. Bilgisayar oyunlarını zararlı olarak gören katılımcılar açık uçlu dönütlerinde bunun nedenleri olarak bilgisayar oyunlarının vakit kaybına neden olmasını (7 dönüt), bağımlılık yaratmasını (4 dönüt) ve şiddet öğeleri içermesini (2 dönüt) belirtmiştir.

Katılımcılara bilgisayar oyunlarının eğitim amaçlı kullanılabilirliği sorulmuştur. Sadece 4 katılımcı (%9) bilgisayar oyunlarını eğitim için kullanılabilir görmemiş, 41 katılımcı (%89) ise bilgisayar oyunlarının eğitim amaçlı kullanılabileceğini belirtmiştir. 1 katılımcı (%2) ise bu durum hakkında bir fikri olmadığını belirtmiştir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmen adaylarının bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarını ve tercihlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların yaklaşık üçte ikisi bilgisayar oyunu oynamakta olup kitlenin tamamına yakını bu oyunları evde oynamaktadır. Oyun oynayanların tamamına yakını erkek, oyun oynamayanların ise beşte dördünün kız olması oyun oynama eğilimleri ile cinsiyet arasında literatürde varolan köklü bulguları desteklemektedir.

Eğlenmek, stres atmak ve zeka geliştirmek öğretmen adayları için oyun oynama nedenlerinin başında gelmektedir. Bununla birlikte katılımcıların beşte biri veri toplama aracı buna uygun olmamasına rağmen birden fazla neden göstermiştir. Bu durum Tuzun'un (2004) Çoklu-Motivasyon çerçevesini desteklemektedir. Bu çerçeveye göre eğitsel oyunları oynamak için 13 farklı kategori bulunmuş, bu kategorilerdeki nedenlerin aynı anda varolabileceği vurgulanmıştır. Bu çalışma önceden bulunan bu durumu desteklediğinden yeni durum çalışmaları yapılırken veri toplama araçları bu duruma uygun şekilde tasarlanmalıdır.

Bu araştırmadaki katılımcılardan bilgisayar oyunu oynayanların yaklaşık %40'ı eğlenmek amacı ile yaklaşık %20'si stres atma amacı ile, yaklaşık %10'u da zeka geliştirmek amacı ile bilgisayar oyunlarını oynadığını belirtmiştir. Türkiye'de önceden yapılan benzer çalışmalarda stres atma amacı ile bilgisayar oyunu oynanması tekrarlanan bir bulgudur. Ülkemizde İnternet kafelerdeki yoğun oyun oynama pratiğinin gelecek araştırmalarda bu lensten incelenmesi yararlı olacaktır. Çok-kullanıcılı oyunları oynayanların üçte ikisinin bu pratiği yerel bir ortamda yapması da İnternet kafelerde sıkça gözlemlenen oyun partisi kültürünü destekler niteliktedir.

Çalışma katılımcılarından oyun oynayanların en çok oynadığı 3 oyunun %27'si futbol, %21'i strateji/rol oynama, %18'i araba yarışı, %14'ü savaş/FPS, %8'i platform ve kalan %11'i de flash, MMORPG, simülasyon ve korku kategorisine girmektedir. Bu tablo incelendiğinde araştırmaya konu olan kitlenin sadece yedide birinin şiddet içerikli oyunları ağırlıklı olarak oynadığı görülmektedir. Bu da popüler kültürde oyunların sadece şiddet ile anılmasının bu çalışma bağlamında dayanaksız olduğunu göstermektedir. Bir başka dikkati çeken nokta spor temasını içeren oyunların popülerliğidir; araştırmaya konu olan kitlenin yaklaşık yarısı spor temalı oyunları oynamaktadır. ESA (2009) raporuna göre 2008'de en çok satılan 20 konsol oyununun yaklaşık üçte birinin spor temalı olması çalışmanın bu bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Katılımcıların oynadıkları oyunları oynama nedenlerinin Çoklu-Motivasyon Kuramı Çerçevesine (Tuzun, 2004) göre analizi neticesinde nedenlerin üçte birinin oyunun görsellik, etkileşim, senaryo gibi karakteristik özellikleri ile ilgili olduğu; üçte birinin oyunun etkinlikleri ile ilgili olduğu, dörtte birinin ise oyunun karakteristik özelliklerinden oyuncuların çıkarımı ile ilgili olduğu bulunmuştur. Sosyal ilişkiler nedeninin yaklaşık onda bir gibi düşük bir oranda çıkması dikkat çekicidir; benzer şekilde en çok oynadıkları oyunlar analiz edildiğinde çok-oyunculu olan MMORPG türünde oyunların oynanma oranı %4 olarak bulunmuştur. Bu bulguya zıt olarak 2000 yılından sonraki literatür çok-oyunculu oyunların popülerliğine vurgu yapmaktadır. Katılımcıların ortalama İnternet kullanımı tecrübesinin 4,5 yıl gibi düşük bir miktar olmasının böyle bir sonuca yol açmış olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının %72'si bilgisayar oyunlarını zararsız bulduğunu, %90'ı ise bilgisayar oyunlarının eğitim amaçlı kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu durum önemlidir, çünkü bilgisayar oyunlarının eğitimsel amaçlarla kullanılabileceğini gösteren ve çeşitli pratikleri raporlayan geniş bir literatür mevcuttur. Bu veriler en azından ilgili çalışma grubundaki öğretmen adaylarının bilgisayar oyunlarının eğitim ortamlarında pozitif olarak kullanılabileceği düşüncesine zihinsel olarak hazır olduğunu göstermektedir. Oyun oynamayanların yaklaşık yarısı bilgisayar oyunları ile ilgilenmediğini, yaklaşık üçte biri ise oyun oynamak için zamanı olmadığını belirtmiştir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi yeni ders müfredatında “Eğitsel Bilgisayar Oyunları Tasarımı” isimli ders bölümlerde açılarak bu iki nedenin adreslenebileceği düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Can, G. (2003). *Perceptions of prospective computer teachers toward the use of computer games with educational features in education*. Unpublished master's thesis, METU, Ankara.
- Durdu, P.O., Hotomaroğlu, A. ve Çağıltay, K. (2004). *Türkiye'deki öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: Odtü ve gazi üniversitesi öğrencileri arası bir karşılaştırma*. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Durdu, P., Tüfekçi, A. ve Çağıltay, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: ODTÜ ve gazi üniversitesi öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 66-76.
- Entertainment Software Association (ESA). (2009). Essential facts about the computer and video game industry [Brochure]. Retrieved May 12, 2010, from http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA_EF_2009.pdf
- İnal, Y. ve Çağıltay, K. (2005). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihlerini etkileyen faktörler. *Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Eğitimde Yeni Yönelimler II Eğitimde Oyun Sempozyumu*, Ankara (pp. 71-74).
- Metutech ve Gfk (2009). *Türkiye'de 15 yaş üstü bireylerin oyun oynama alışkanlıkları*. <http://www.slideshare.net/selcuke/turkish-game-market-report> adresinden 9 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir.
- Onay, P., Tüfekçi, A. ve Çağıltay, K. (2005). *Türkiye'deki öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: ODTÜ ve gazi üniversitesi öğrencileri arası karşılaştırmalı bir çalışma*. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Quaiser-Pohl, C., Geiser, C., & Lehmann, W. (2006). The relationship between computer-game preference, gender and mental-rotation ability. *Personality and Individual Differences*, 40, 609-619.
- Sherry, J.L., deSouza, R., Greenberg, B.S., & Lanchlan, K. (2003). *Video games uses and gratifications as predictors of use and game preference among different age cohorts*. Paper presented at Mass Communication Division, International Communication Association Conference, San Diego, CA.
- Sherry, J.L., & Lucas, K. (2001). *Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference*.
- Tuzun, H. (2004). *Motivating learners in educational computer games*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Tüfekçi, A. (2007). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 21, 38-54.

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ TEKNOLOJİLERİ OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Zehra Varış, Şirin Karadeniz

Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi, Bahçeşehir Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin bilgi teknolojileri (BT) okuryazarlık düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada, dinamik BT okuryazarlık modeli esas alınmıştır. Bu modelde BT okuryazarlığı becerileri; genel bilişsel beceriler, teknik beceriler, bu becerileri sürdürülebilirlik ve bu transfer edilebilirlik becerileri olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Genel bilişsel beceriler; problem çözme becerileri, iletişim ve metabilşsel beceriler olmak üzere 2 alt beceri alanını, teknik beceriler ise temel bilgi teknolojileri becerileri, analiz ve üretim becerileri, bilgi ve internet ile ilgili beceriler olmak üzere 3 alt beceri alanını içermektedir. Araştırmada, Markauskaite (2005) tarafından geliştirilen "Genel ve Bilgi Teknolojileri ile İlgili Problem Çözme Becerileri Ölçeği" Türkçe'ye uyarlanarak Ankara ilinde çalışan 22 okulda görev yapmakta olan 459 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin BT okuryazarlık alt faktörlerinden; iletişim ve metabilşsel, bilgi ve internet, analiz ve üretim, sürdürülebilirlik ve transfer etme becerilerinde orta düzeyde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, problem çözme becerileri ile temel bilgi teknolojileri beceri puanlarının ise orta düzeyin üst sınırına çok yakın olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi Teknolojileri, İlköğretim Öğretmenleri, Bilgi Teknolojileri Okuryazarlığı, Dinamik Model

Abstract

In this study, information technology (IT) literacy levels of primary school teachers were determined. Study was based on a dynamic model of IT literacy. This model has 4 subgroups; general cognitive skills, technical skills, sustainability and transferability skills. General cognitive skills have 2 sub-skill areas; problem-solving skills and communication and metacognitive skills. Technical skills have 3 sub-skill areas including basic information technology skills, analysis and production skills, information and skills related to internet. "Problem Solving Skills Related to General and Information Technology Scale" which developed by Markauskaite (2005) was adapted to Turkish and applied to 459 teachers who were working in 22 schools of Ankara. Results of the study have revealed that skill levels of teachers were at the middle level in these sub-skill areas: communication and metacognitive, information and skills related to Internet, analysis and production, and sustainability and transferability skills. Threshers' scores in problem-solving and basic information technology skills were determined to be very close to the upper limit of the middle level.

Keyword: Information Technologies, Elementary School Teachers, Information Technology Literacy, Dynamic Model

1. GİRİŞ

Bilgi teknolojilerinin, toplumda yaygınlaşmaya ve kullanılmaya başlanması ile birlikte eğitim ortamlarına bu teknolojilerin entegrasyonu da kaçınılmaz hale gelmiştir. Bilgi teknolojilerinin etkili bir biçimde eğitime entegrasyonunda öğrenme ortamı ve materyallerinin geliştirilmesinin ve eğitim programlarının güncellenmesinin yanı sıra öğretmen eğitimi boyutunda da çeşitli değişiklikler yapılması gerekmektedir. Eğitimin en önemli amaçlarından birisinin toplumun gereksinimleri doğrultusunda bireyler yetiştirmek olduğu göz önüne alındığında, bilgi çağına ve bilgi toplumunun özelliklerine uygun öğrenciler yetiştirecek olan öğretmenlerin de donanımlı hale getirilmeleri diğer bir deyişle "bilgisayar okuryazarlığı" gibi çeşitli bilgi teknolojileri becerilerinin kendilerine kazandırılmasının oldukça önemli olduğu görülmektedir (Akkoyunlu,1996).

BT Entegrasyonu Temel Araştırması (2007) raporunda, okullarda bilgi teknolojilerinin işlevlerinden birinin de öğretme ve öğrenme ortamlarındaki etkinliklerde iyileştirmeyi sağlaması olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenler, sınıfta bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanarak, öğretim programına entegre edebilirse, öğrencilerde öğrenmeye karşı daha istekli olabilirlerdir. Eğitim-öğretim ortamlarında yer alan tüm paydaşlar (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve veliler) bilgi teknolojilerini kullanarak, internet ve diğer elektronik ortamlarda yer alan çok miktarda bilgi kaynaklarına ve hizmetlere erişebilmekte ve kültürel, sosyal ve mesleki gelişimlerini sağlayabilmektedir. Ayrıca, bilgi teknolojileri, okul içindeki tüm paydaşlar için gerekli bilgi akışının

ve hizmetlerin daha kolay ve verimli sağlanmasında da etkili rol oynamaktadır. Öğretmenler ölçme değerlendirme işlemlerinde, kişisel ve okulla ilgili tüm kayıtların düzenlenmesinde, ders içeriklerini güncellemede bilgi teknolojilerinden faydalanabilirler. Okul yöneticileri de, okulda ihtiyaç duyulan tüm verileri saklamak ve düzenlemek amacıyla bilgisayar yazılımlarını kullanmak ve internet aracılığıyla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullardan istenen bilginin akışını sağlamak durumundadır.

Bir okulda bilgi teknolojilerinden istenilen düzeyde faydalanılabilmesi için öğretmenlere birçok görev düşmektedir. Öğretmenler bilgi teknolojilerini kendi eğitim öğretim etkinliklerinin içine dahil ederek daha verimli eğitim- öğretim ortamları tasarlamasının yanı sıra, kendi kişisel ve mesleki gelişiminde de bilgi teknolojilerini aktif bir şekilde kullanmalı ve eğitim öğretim ortamında yer alan tüm paydaşlara örnek olmalıdır. Öğretmenler, bilgi teknolojilerinin okullara entegre edildiğinde sağladığı avantajları önce kendisi keşfedip kabullenmeli, daha sonra ise bu durumu okullardaki diğer paydaşlarla paylaşmalıdır.

Okulların en iyi bilgi teknolojileri entegrasyon düzeyine ulaşması için; (BT Entegrasyonu Temel Araştırması, 2007)

- Öğretmenler sınıftaki öğretim uygulamalarına bilgi teknolojilerini entegre etmelidir.
- Öğretmenler bilgi teknolojileri kaynaklarını (bilgisayarlar, tarayıcılar dijital kameralar ve eğitim yazılımları vb.) kullanma olanağına ve becerisine sahip olmalıdır.
- Bilgi teknolojilerini, ders materyali geliştirmede kullanmak isteyen öğretmenler için destek olanağı olmalıdır.
- Öğretmenler, bilgi teknolojilerini farklı ortamlarda (kütüphane, çalışma odaları, sınıflar vb.) kullanabilmelidir.

Öğretmenlerin bunları gerçekleştirebilmesi için, bilgi teknolojileri imkânlarının öğretmenlere sunulması, en önemlisi de öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarı olması gerekmektedir.

Bilgi teknolojileri okuryazarlığı ile eş anlamlı olarak kullanılan teknoloji okuryazarlığını, Uluslararası Teknoloji Eğitim Derneği (International Technology Education Association-ITEA, 2000) “teknolojiyi kullanma, yönetme, değerlendirme ve anlama becerisi” olarak tanımlamaktadır. Bilgi teknolojileri okuryazarı olan bir kişi, sürekli artan kişisel gelişimiyle teknolojinin ne olduğunu, nasıl oluşturulduğunu, toplumu nasıl şekillendirdiğini ve karşılığında toplum tarafından nasıl şekillendirildiğini anlayan kişi olarak yorumlanmaktadır.

Penrod ve Douglas (2002) ise bilgi teknolojisi okuryazarlığı becerilerini şu şekilde belirtmişlerdir:

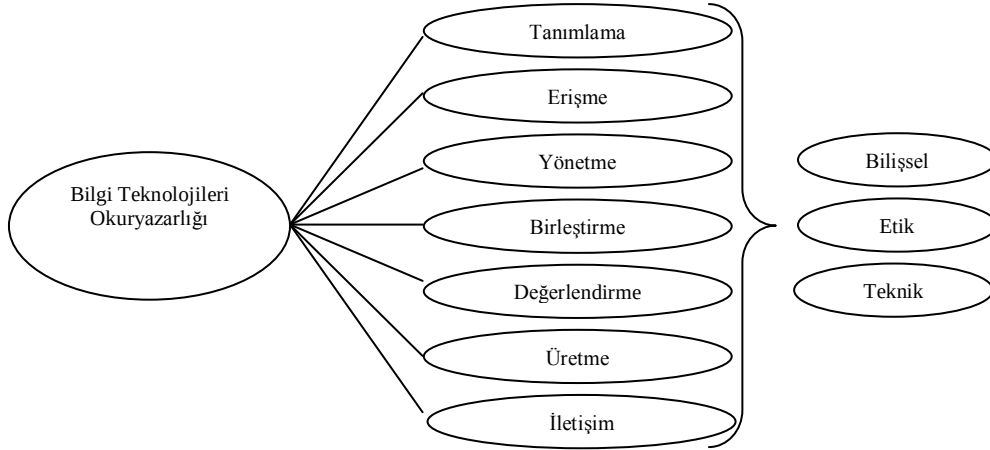
- Teknolojik araçları kullanma,
- Sistemlere ya da ağlara uygun alt sistemlerin nasıl olduğunu anlama,
- Kullanılan yazılımın nasıl çalıştığını anlama,
- Bilgi teknolojisine ait temel jargon ve terminolojiyi anlama,
- Teknolojiyi kullanarak sorunları çözme,
- Değişen bilgi kaynaklarını belirleme ve kullanma; bilgi teknolojisinin geçmiş ve geleceğini tartışma,
- Bilgi teknolojisine ilişkin etik ve yasal sorunlarla ilgili düşüncelere sahip olma.

Uluslararası Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı Paneli (International ICT Literacy Panel, 2002) raporunda ise bilgi teknolojileri okuryazarlığı; dijital teknolojinin, iletişim ve ağ araçlarının, bilgiye erişmede, bilgiyi yönetmede, entegre etmede, değerlendirmede ve bilgiyi üretmede, bilgi toplumundaki işlevini yerine getirmek için etik ve yasal olarak kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu panelde bilgi teknolojileri ile ilgili bireysel becerileri test etmek, bu konudaki ulusal ve uluslar arası değerlendirmeleri yönetmek ve tasarlamak amaçlanmıştır. Raporda, daha önceden bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeylerini ölçmek için birçok çalışma yapıldığı, fakat sadece teknolojinin, bilgi teknolojileri okuryazarlığını tanımlamada yeterli olmadığı belirtilmektedir.

BT okuryazarlığının, geleneksel okuryazarlık ve problem çözme becerilerine, teknolojik ve bilişsel becerilerin entegre edilmesi ile tanımlanabileceği belirtilmektedir.

Eğitim Testleri Servisi (Educational Testing Service-ETS), 2002 yılında bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeyini ölçmek için bilişsel, teknik ve etik beceriler olmak üzere üç tür beceri tanımlamıştır.

Şekil 1. Bilgi Teknolojileri Okuryazarlığı Becerileri (ETS, 2002)

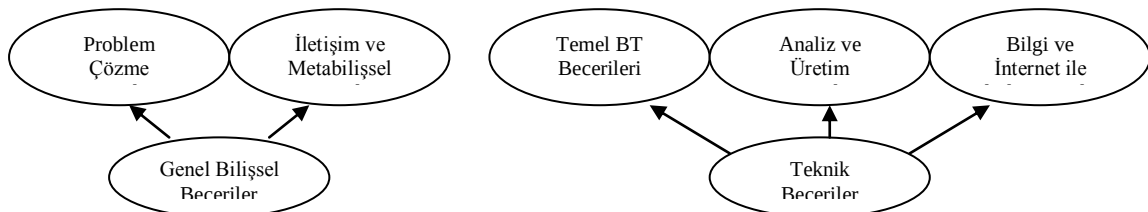


Bilgi teknolojileri okuryazarlığı becerileri; ETS (2002) tarafından, aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

- Tanımlama (Define): BT araçlarını kullanarak bilgi ihtiyacını uygun bir şekilde ifade etme ve bilgi aramayı kolaylaştırma becerisidir.
- Erişme (Access): Elektronik kaynaklardan bilgiyi bulma becerisidir. Uygun elektronik bilgi kaynaklarını tayin etme ve bilgiye bu kaynaklardan erişme becerilerini de içermektedir.
- Yönetme (Manage): Elektronik bilgiyi daha sonra bulabilmek amacıyla var olan organizasyon veya sınıflandırma şemalarına göre düzenleme becerisidir.
- Birleştirme (Integrate): Elektronik bilgiyi ifade etme ve açıklama becerisidir. Farklı elektronik kaynaklardaki bilgiyi özetlemek, sentezlemek, karşılaştırmak için BT araçlarının kullanılması becerisini de içermektedir.
- Değerlendirme (Evaluate): Belirli bir amaç için bulunan elektronik bilginin kullanılabilirliği, yeterliliği ve kalitesi ile ilgili yargıya varma becerisidir.
- Üretme (Create): Bilgi teknolojileri ortamlarında, bilgiyi uyarlayarak, uygulayarak, tasarlayarak üretme becerisidir.
- İletişim (Communicate): Bilgi teknolojileri ortamlarında, bilginin uygun şekilde kendi bağlamında kullanılması için bilginin iletilmesi becerisidir.

Teknik ve genel bilişsel becerilerin her ikisinin de bilgi teknolojileri alanında eşit öneme sahip olduğunu belirten ETS'nin yaklaşımına göre; problem çözme becerileri ile teknik ve bilişsel beceriler arasında yatay bir ilişki söz konusudur. Markauskaite (2005), ETS (2002)'nin bilgi teknolojileri okuryazarlığı modelini çeşitli bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, problem çözme becerileriyle birleştirerek harmanlanmış ve bir bilgi teknolojileri okuryazarlık modeli geliştirmiştir.

Şekil 2. Bilgi Teknolojileri Okuryazarlık Modeli (Markauskaite, 2005)



Genel bilişsel beceriler; problem çözme becerileri, iletişim ve metabilişsel beceriler olmak üzere 2 alt beceri alanını, teknik beceriler ise temel bilgi teknolojileri becerileri, analiz ve üretim becerileri, bilgi ve internetle ilgili beceriler olmak üzere 3 alt beceri alanını içermektedir. Harmanlanmış modele göre, her bir becerinin alt bileşenleri aşağıda verilmektedir.

Problem çözme becerilerinin bileşenleri: Planlama, bulma, yönetme, birleştirme, değerlendirme ve üretmeden oluşmaktadır. Bunlar bir araştırmayı sonuçlandırmak için plan yapma, bir problemin çözümünde bilgiye ulaşma ve uygun araçları seçme, bir problemin çözümünde toplanan veya üretilen bilgileri düzenleme, bilgiyi entegre etme, bilgileri ve problemin çözümünü değerlendirme, bir problem için çözüm üretme becerilerini kapsamaktadır.

İletişim ve metabilişsel becerilerin bileşenleri; işbirliği, sonuca ulaşma, yargı ve yansıtma oluşmaktadır. Bunlar, farklı konularda değişik insanlarla iletişime geçme ve işbirliği yapma, bir problemin çözümünü farklı kişilere değişik biçimlerde aktarma, sonuçta çıkacak ürün ile ilgili yargıya varma, kendi probleminin çözüm sürecini yansıtma gibi becerilerden oluşmaktadır.

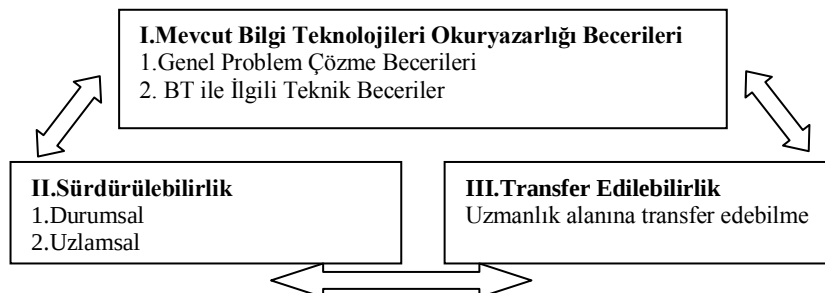
Temel BT becerilerinin alt bileşenleri; bilgisayarı çalıştırma, dosya yönetimi, temel ve gelişmiş görevler, temel kelime işlemci özellikleri, e-posta işlemleridir. Bunlar, bir bilgisayarı ve yazılımı çalıştırma, dosya ve klasörleri düzenleme, bilgisayara depolama işlemleri yapma, bir bilgisayarın bakımını yapma, yazılımların birçoğunda ortak olan temel özellikleri kullanma, yazılımların birçoğunda ortak olan gelişmiş özellikleri kullanma, kelime işlemci programlarının temel görevlerini yapma becerilerini kapsamaktadır.

Analiz ve üretim becerilerinin bileşenleri; gelişmiş kelime işlemci işlemleri, hesaplama ve tablolama işlemleri, veritabanı ve sunum işlemlerinden oluşmaktadır. Bunlar, gelişmiş doküman biçimlendirme görevlerini yapma, hesaplama ve tablolama programlarını kullanarak basit veri düzenlemesi yapma, hesaplama ve tablolama programlarını kullanarak verileri işlemek ve değişik problemleri çözme, mevcut veritabanlarını kullanma, kendi veritabanını tasarlama ve oluşturma, bilgisayarda basit slayt gösterileri hazırlama, çoklu ortam (Multimedia) elemanları (ses,video vb.) kullanarak slayt tasarımı yapma gibi becerilerden oluşmaktadır.

Bilgi ve internet ile ilgili becerilerin alt bileşenleri ise resim ve grafik, internette gezinti ve arama, kalite değerlendirme, web sayfaları oluşturma, gelişmiş ağ araçları, işbirliği araçları, kişisel yönetim araçları ve karar verme araçları ile ilgili işlemlerden oluşmaktadır. Bunlar, bilgisayarda basit çizimler yapma, bilgisayarda grafik düzenleme ve tasarımı yapma, internette gezinme ve diğer elektronik kaynaklara ulaşma, internet ve diğer elektronik kaynaklardan araştırma yaparak bilgileri bir araya getirip düzenleme, elektronik kaynakların ve bilginin işe yararlılığını ve kalitesini değerlendirme gibi becerilerdir. Ayrıca, basit bir web sayfası oluşturma, çok sayfalı bir web sitesi oluşturma ve bakımını sağlama, e-posta ve diğer ağ araçlarını kullanarak başkaları ile iletişim kurma, bir araştırmanın sonuçlarını verme ve yayınlama için bilgi teknolojileri sunum araçlarından ve ağ araçlarından yararlanma, çeşitli BT araçlarını başkaları ile işbirliği yapmak için kullanma, kişisel yönetim araçlarını kullanma, planlama ve karar-destek araçlarını kullanma gibi becerileri de kapsamaktadır.

Bu kuramsal temel çerçevede; günümüzde, BT okuryazarlığının ölçülmesi daha karmaşık bir hal almıştır. Sadece bilgi teknolojileri ile ilgili bilişsel, teknik becerileri ölçmek yeterli değildir. Aynı zamanda bilgi teknolojileri okuryazarlığı becerilerinin etkililiğini, bakış açısını, içerikle olan bağlantısını ölçen bileşenlere de bakmak gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, Markauskaite tarafından sosyal-bilişsel kurama dayanan Dinamik BT Okuryazarlığı modeli geliştirilmiştir (Markauskaite, 2007a).

Şekil 3.BT Okuryazarlığı Dinamik Modelinin Ana Bileşenleri



Dinamik modele göre (Markauskaite, 2007a);

I. Mevcut Bilgi Teknolojileri Okuryazarlık Becerileri

1. Genel problem çözme becerileri; planlama, bulma, yönetme, birleştirme, değerlendirme, üretme, işbirliği, sonuca ulaşma, yargı ve yansıtma becerilerinden oluşmaktadır.

2. Bilgi teknolojileri ile ilgili teknik beceriler ise; bilgisayarı çalıştırma, dosya yönetimi, temel ortak görevler, gelişmiş ortak görevler, temel kelime işlemci özellikleri, e-posta işlemleri, gelişmiş kelime işlemci işlemleri, hesaplama ve tablolama işlemleri, veritabanı ve sunum işlemleri, resim ve grafik, internette gezinti ve arama, kalite değerlendirme, web sayfaları oluşturma, gelişmiş ağ araçları, işbirliği araçları, kişisel yönetim araçları ve karar verme araçları ile ilgili işlemlerden oluşmaktadır.

II. Sürdürülebilirlik

1. Durumsal (Situational): Daha önceden karşılaşılmayan bir bilgi teknolojileri bağlantılı bir problemle başa çıkma, bilgi teknolojileri araçları ile ilgili gelişmeleri öğrenme becerileridir.

2. Uzlamsal (Longitudinal) : Sahip olunan bilgi teknolojileri becerilerini farklı alanlara aktararak kullanabilme becerisidir.

III. Transfer Edilebilirlik

Bilgi teknolojileri becerilerini kendi uzmanlık alanına aktarabilme becerisidir.

Belirtilen bu dinamik BT okuryazarlık modeline göre; stajyer öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarlığı üzerinde cinsiyetin rolünün incelendiği araştırmada, erkek ve kadınların önceki BT deneyimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna rağmen, erkeklerin bilgisayarla haftada çalıştıkları saat ortalaması, kadınlardan daha fazla çıkmıştır. Araştırmada, erkeklerin BT ile ilgili teknik becerilerinin ve sürdürülebilirlik becerilerinin kadınlarınkinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Markauskaite, 2007b).

Akdur, Ünal ve Kocasaraç tarafından (2006), öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi araçlarını etkin ve verimli kullanmalarını sağlayacak bir hizmet içi eğitim programının hazırlanmasını amaçlayan bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada bilgi ve deneyim sahibi öğretmenlerin görüşlerini de kullanarak öğretmenlerin bilgi teknolojilerini derslerine entegre etmeleri için sahip olması gereken bilgi ve becerilere karar vermişlerdir. Öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeylerinin ortaya konulması, bu tarz hizmet içi programların içeriğinin hazırlanmasında oldukça faydalı olacağı belirtilmektedir.

Demiraslan ve Koçak Usluel (2005) tarafından bilgi teknolojilerinin, öğrenme öğretme sürecine entegrasyonunda öğretmenlerin durumunu inceleyen bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin bilgisayar kullanma durumları, BT uygulamalarını kullanım düzey ve sıklıkları, BT'nin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonu ile ilgili durumları konusunda öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun bilgisayar kullanabilmesine karşın, BT'nin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonu ile ilgili herhangi bir etkinlikte bulunmadıkları ve alışageldikleri yöntemleri kullanmayı tercih ettikleri bulunmuştur.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlerin bilgi teknolojilerini kullanım düzeyleri ve bilgi teknolojilerinin eğitim öğretim ortamına entegrasyonu ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat öncelikle öğretmenlerin, kendilerinin bilgi teknolojileri okuryazarı olması gereklidir. Öğretmenler, kendileri bu konuda tüm eğitim-öğretim ortamındaki paydaşlarına model olmalı ve eğitim-öğretim ortamlarına bilgi teknolojilerini entegre edebilmelidir. Bu amaçla da; öncelikle öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeylerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu sayede eğer gerekiyorsa düzeylerine uygun hizmet içi eğitimlerin hazırlanması ve verilmesi sağlanabilecektir. Öğretmenler öncelikle kendileri bilgi teknolojileri okuryazarı olduktan sonra bilgi teknolojilerinin eğitim ve öğretim ortamlarındaki gerekliliğini ve sağladığı kolaylıkları görebilecekler ve bu ortamlara bilgi teknolojilerini

entegre etmek için kendileri çaba sarf edebileceklerdir. Ancak öğretmenlerin bilgi teknolojileri okur yazarlık düzeylerinin belirlendiği araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü de 2006 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri kılavuzunu yayınlamıştır. MEB tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada BT ile ilgili performans göstergeleri incelendiğinde, öğretmenlerin BT ile ilgili gelişmeleri izlemeleri, mesleki ve kişisel gelişimleri için BT'den yararlanmaları, BT'den yararlanarak farklı öğrenme ortamları ve materyaller tasarlamaları, veri analizi ve yorumlamasında BT kullanmaları kısacası BT okuryazarı olmaları beklenmektedir. Bunun için öncelikle, öğretmenlerin mevcut BT okuryazarlık düzeyleri tespit edilmeli ve sonuçlar doğrultusunda gerekli eğitimler verilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan bu kılavuzda yer alan, BT ile ilgili performans göstergeleri, öğretmenlerin BT okuryazarlık düzeylerini ortaya koyan bir çalışmaya ihtiyaç olduğunu çok net bir biçimde göstermektedir. Ayrıca BT'nin eğitim ortamlarına entegrasyonu konusunda öğretmenlerin çok önemli bir rolü olduğu da asla unutulmamalıdır. Eğitim-öğretim ortamlarına BT'yi entegre etmek ve BT'den en etkili şekilde faydalanmak için öğretmenlerin BT okuryazarı olması gerektiği çok açık görülmektedir. Ancak ülkemizde; öğretmenlerin BT ile ilgili yeterlilik durumlarını günümüz değişen BT okuryazarlık kavramı ile betimleyen bir çalışmanın eksik olduğu belirlenmiştir. Dinamik BT okuryazarlık modelini esas alarak öğretmenlerin BT okuryazarlık düzeylerini ortaya koyan bir araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, öğretmen yetiştirme alanı açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerle bu araştırmanın problemi; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dinamik BT okuryazarlık modeline göre bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeylerini belirlemektir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin de belirlenmek üzere incelendiği ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, Ankara ili ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında, 2007-2008 öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Ankara ilinden örneklem seçilirken basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Bu örnekleme yönteminde, evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk v.d., 2008). Bu çalışmada kullanılan basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evren birimlerinin listelendiği küme örnekleme ve örnekleme biriminin eleman olduğu eleman örnekleme olmak üzere 2 farklı şekilde uygulanmıştır.

Birinci aşamada, küme örnekleme ile Ankara'nın ilçelerinden 2'si il merkezine yakın, 2'si il merkezine daha uzak olmak üzere toplam 4 ilçe seçilmesine karar verilmiştir. Bu şekilde seçilen ilçeler, Çankaya, Keçiören, Sincan ve Çubuk'tur. Daha sonra çalışmaya katılacak okullar; seçilen ilçelerdeki Bilgi Teknolojileri Sınıf sayısı 1, 2, 3 ve 4 olan okullara küme örnekleme tekrar uygulanarak seçkisiz olarak belirlenmiştir.

İkinci aşamada ise belirlenen okullardan eleman örnekleme yöntemiyle öğretmenler seçkisiz olarak belirlenmiştir. Eleman örnekleme yapılırken, öğretmenlerin çalışmaya katılmaya gönüllü olmaları esas olarak alınmıştır. Sonuç olarak, çalışmanın örnekleme 459 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Markauskaite (2005) tarafından ETS (2002)'nin bilgi teknolojileri becerilerini temel alan, özgün adı "General and ICT-related problem-solving capabilities" olan "Genel ve Bilgi Teknolojileri ile İlgili Problem Çözme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, bu çalışmada veri toplama aracı olarak, yazarından e-posta yolu ile izin alınarak kullanılmıştır. Özgün ölçek; problem çözme becerileri (6 madde), iletişim ve metabilşsel beceriler (4 madde), temel bilgi teknolojileri becerileri (6 madde), analiz ve üretim becerileri (7 madde), bilgi ve internet ile ilgili beceriler (12

madde) olmak üzere 35 maddeden oluşmaktadır. Markauskaite (2007a) tarafından ölçeğin kuramsal temellerinde belirtilen son faktör olan ancak özgün ölçekte yer almayan sürdürülebilirlik ve transfer edilebilirlik becerileri adlı faktör maddeleri (3 adet) araştırmacı tarafından ölçeğin kuramsal temelleri dikkate alınarak eklenmiştir. Ölçek bu hali ile 6 faktör ve 38 maddeden oluşmaktadır.

Ölçekte yer alan maddeler; “Becerim Yok (0), Kesinlikle Güvenmiyorum (1), Çok Güvenmiyorum (2), Kararsızım (3), Oldukça Güveniyorum (4) ve Kesinlikle Güveniyorum (5)” şeklinde 6’lı Likert tiptedir.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması için öncelikle Türkçe’ye çevrilerek, çeviri eşdeğerliğine bakılmıştır. Ölçek, yabancı dil alanından 2 uzmana incelenilerek görüşleri alınmış ve buna uygun olarak düzenlenmiştir. Ölçek ile ilgili çeviri çalışmasından sonra, ölçek 20 öğretmene incelenilerek maddelerin anlaşılır olup olmadığı test edilmiştir. Ölçekte yer alan madde ve faktörlerin, ölçülmek istenen özelliği ne derecede temsil ettiğinin belirlenmesi amacıyla kapsam geçerliği çalışması, geliştirilen “Uzman değerlendirme formu” aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Uzman değerlendirme formunda; maddelerin ölçülmek istenen amaç için uygun olup olmadığına ilişkin uzman cevapları Likert tipte 3’lü derecelendirme ölçeği “Hiç uygun değil (1), Kısmen uygun (2), Tamamen uygun (3)” kullanılarak elde edilmiştir. Eğitim teknolojisi alanından 8 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda ölçeğe son hali verilerek 6 faktör ve 38 maddeden oluşan ölçeğin deneme formu elde edilerek ilgili örneklemde (n=459) uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları faktörler bazında şu şekildedir; Problem Çözme Becerileri faktörü için .94, İletişim ve Metabilişsel Beceriler faktörü için .90, Temel Bilgi Teknolojileri Becerileri faktörü için .92, Analiz ve Üretim Becerileri ve Bilgi ve İnternet İle İlgili Beceriler faktörü için .95, Sürdürülebilirlik ve Transfer Etme Becerileri faktörü için .94. Ölçekte alt faktörlerde yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından bireyleri ayırt etmedeki yeterlilikleri düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları hesaplanarak belirlenmiştir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları; Problem Çözme Becerileri faktörü için .783-.875, İletişim ve Metabilişsel Beceriler faktörü için .730-.814, Temel Bilgi Teknolojileri Becerileri faktörü için .644-.852, Analiz ve Üretim Becerileri faktörü için .785-.874, Bilgi ve İnternet İle İlgili Beceriler faktörü için .682-.827 ve Sürdürülebilirlik ve Transfer Etme Becerileri faktörü için de .861-.901 arasında değişmektedir. Aynı zamanda, toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27’lik grupların, alt faktör ve madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmış ve $p < .01$ bazında tüm t-testi sonuçlarının anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ölçek, 6’lı likert tiptedir; her bir madde için alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan ise 5’tir. Her bir alt faktör için alınabilecek minimum ve maksimum puanlar ise o faktördeki madde sayısı ile çarpılarak elde edilmiştir. Bu şekilde elde edilen maksimum ve minimum değer arasındaki fark 3’e bölünerek, 3 farklı düzey için puanlar elde edilmiştir. Bu düzeyler ise düşük, orta ve yüksek olarak adlandırılmıştır. Bu puanlar her bir alt faktör için hesaplandığında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Ölçekte BT okuryazarlık alt faktörlerinden Problem Çözme Becerileri alt faktöründe 6 madde yer almaktadır. Bu alt faktör için ölçekten alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan ise 30’dur. Dolayısıyla bu alt faktör için BT okuryazarlık düzeyi 0-9.99 arası düşük, 10-19.99 arası orta, 20-30 arası ise yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Ölçekte BT okuryazarlık alt faktörlerinden İletişim ve Metabilişsel Beceriler alt faktöründe 4 madde yer almaktadır. Bu alt faktör için ölçekten alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan ise 20’dur. Dolayısıyla bu alt faktör için BT okuryazarlık düzeyi 0-6.66 arası düşük, 6.67-13.32 arası orta, 13.33-20 arası ise yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Ölçekte BT okuryazarlık alt faktörlerinden Temel Bilgi Teknolojileri Becerileri alt faktöründe 6 madde yer almaktadır. Bu alt faktör için ölçekten alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan ise 30’dur. Dolayısıyla bu alt faktör için BT okuryazarlık düzeyi 0-9.99 arası düşük, 10-19.99 arası orta, 20-30 arası ise yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Ölçekte BT okuryazarlık alt faktörlerinden Analiz ve Üretim Becerileri alt faktöründe 7 madde yer almaktadır. Bu alt faktör için ölçekten alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan ise 35’dur.

Dolayısıyla bu alt faktör için BT okuryazarlık düzeyi 0-11.66 arası düşük, 11.67-23.32 arası orta, 23.33-35 arası ise yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Ölçekte BT okuryazarlık alt faktörlerinden Bilgi ve İnternet İle İlgili Beceriler alt faktöründe 12 madde yer almaktadır. Bu alt faktör için ölçekten alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan ise 60'dır. Dolayısıyla bu alt faktör için BT okuryazarlık düzeyi 0-19.99 arası düşük, 20-39.99 arası orta, 40-60 arası ise yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Ölçekte BT okuryazarlık alt faktörlerinden Sürdürebilme ve Transfer Etme Beceriler alt faktöründe 3 madde yer almaktadır. Bu alt faktör için ölçekten alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan ise 15'dir. Dolayısıyla bu alt faktör için BT okuryazarlık düzeyi 0-4.99 arası düşük, 5-9.99 arası orta, 10-15 arası ise yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin, BT okuryazarlık düzeyleri ile ilgili olarak elde edilen bulgularla ilgili yorumlar yukarıda elde edilen düzeylere göre yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik ölçek formları ile toplanan verilerin hepsi kodlanarak bilgisayara girilmiştir. Gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS programından yararlanılmıştır.

Verilerin analizinde; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (s) gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Tablo 1'de alt faktörler bazında öğretmenlerin BT okuryazarlık düzeyleri verilmektedir. Her bir alt faktörden alınabilecek minimum ve maksimum puanlar ile her bir alt faktörün madde ortalamalarının toplamı verilmiştir.

Tablo 1. BT Okuryazarlık Düzeyleri

BT Okuryazarlık Alt Faktörleri	Madde No	Madde Ortalamaları	Faktör Min.Puan	Faktör Mak. Puan	Faktör Toplam Puanı
Problem Çözme Becerileri	1	3.17	0	30	19.74
	2	3.40			
	3	3.38			
	4	3.29			
	5	3.28			
	6	3.22			
İletişim ve Metabilişsel Beceriler	7	3.22	0	20	12.83
	8	3.12			
	9	3.25			
	10	3.23			
Temel Bilgi Teknolojileri Becerileri	11	3.79	0	30	19.73
	12	3.66			
	13	2.36			
	14	3.42			
	15	3.12			
	16	3.39			
Analiz ve Üretim Becerileri	17	3.08	0	35	20.63
	18	3.04			
	19	2.73			
	20	2.94			
	21	2.58			
	22	3.30			
	23	2.97			

Tablo 1. Devamı

BT Okuryazarlık Alt Faktörleri	Madde No	Madde Ortalamaları	Faktör Min.Puan	Faktör Mak. Puan	Faktör Toplam Puanı
Bilgi ve İnternet İle İlgili Beceriler	24	3.28			
	25	2.90			
	26	3.57			
	27	3.34			
	28	3.18			
	29	2.29	0	60	35.26
	30	2.02			
	31	3.40			
	32	2.90			
	33	2.72			
	34	2.92			
	35	2.73			
Sürdürebilme ve Transfer Etme Becerileri	36	2.44			
	37	2.70	0	15	7.86
	38	2.72			

Tablo1’de öğretmenlerin BT okuryazarlık alt faktörlerinden problem çözme becerilerinin toplam puanına (19.74) bakıldığında, öğretmenlerin bu alt faktöre ait becerilerinin, orta seviyenin üst sınırında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iletişim ve metabilşsel becerilerinin 12.83 değerindeki puan toplamıyla, orta seviyede olduğu görülmektedir. Temel bilgi teknolojileri becerilerinin toplam puanına (19.73) bakıldığında ise öğretmenlerin bu becerilerinin orta düzeyin üst sınırına çok yakın oldukları görülmektedir. Analiz ve üretim becerileri toplam puanın (20.63), öğretmenlerin bu becerilerinin orta düzeyde olduğunu gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve internet ile ilgili becerilerinin toplam puanı (35.26) ise bu becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Son olarak sürdürebilme ve transfer etme becerilerine bakıldığında, toplam puan (7.86) öğretmenlerin bu becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin BT okuryazarlık alt faktörlerinden; iletişim ve metabilşsel beceriler, bilgi ve internet ile ilgili beceriler, analiz ve üretim becerileri, sürdürebilme ve transfer etme becerilerinde orta düzeyde oldukları görülmektedir. Fakat öğretmenlerin, problem çözme becerileri ile temel bilgi teknolojileri becerilerinin diğer alt faktörlerden farklı olarak toplam puanlarının, orta düzeyin üst sınırına çok yakın oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, Markauskaite’nin (2005) çalışması ile tutarlılık göstermektedir. Markauskaite’nin çalışmasında da öğretmen adaylarının problem çözme becerileri orta düzeyde olduğu fakat temel bilgi teknolojileri ile ilgili becerilerde öğretmen adayları kendilerine oldukça güvendiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin BT okuryazarlık alt faktörleri bazında düzeylerine bakıldığında, iletişim ve metabilşsel beceriler, bilgi ve internet ile ilgili beceriler, analiz ve üretim becerileri, sürdürebilme ve transfer etme becerilerinde orta düzeyde oldukları görülmektedir. Fakat öğretmenlerin, problem çözme becerileri ile temel bilgi teknolojileri becerileri diğer alt faktörlerden farklı olarak daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin, iletişim ve metabilşsel becerileri, bilgi ve internet ile ilgili becerileri, analiz ve üretim becerileri, sürdürebilme ve transfer etme becerilerinin orta düzeyde olduğunun bulunması nedeniyle, öğretmenlere bu becerilerinin düzeylerini artıracak hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Akdur, T.E., Ünal, D.P., Kocasaraç, H. (2006). Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerini Öğretim Süreçlerine Entegre Edebilmelerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Kurs Programı Önerisi. **VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, 07-09 Eylül. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Akkoyunlu, B. (1996). **Bilgisayar Okur Yazarlığı Yeterlilikleri ile Mevcut Ders Programları'nın Kaynaştırılmasının Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 127-134.
- Demiraslan, Y., Koçak Usluel Y. (2005). **Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Entegrasyonunda Öğretmenlerin Durumu**. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 4(3).
- ITEA (International Technology Education Association). (2000). **Technology for All American Project; Standards For Technological Literacy: Content for The Study of Technology**. Reston, Virginia.
- ETS (Educational Testing Service). (2002). **Succeeding in the 21st Century What Higher Education Must Do to Address the Gap in Information and Communication Technology Proficiencies**.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**. Ankara: MEB Yayını.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2007). **Temel Eğitim Projesi II.Fazı BT Entegrasyonu Temel Araştırması**. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Markauskaite, L. (2005). **Exploring the Structure of Trainee Teachers' ICT Literacy: The Main Components of, and Relationships Between, General Cognitive and Technical Capabilities**. Association for Educational Communications and Technology.
- Markauskaite, L. (2007a). **From a Static to Dynamic Concept: A Model of ICT Literacy and an Instrument for Self-Assessment**. Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies
- Markauskaite, L. (2007b). **Exploring differences in trainee teachers. ICT literacy: Does gender matter?**, <www.gap.lt/get.php?f.3052> (16 Mayıs 2008 tarihinde erişilmiştir).
- Penrod, J.I., Douglas J. V.(2002). **Information Technology Literacy: A Definition**. Kent, Allen, ed. Encyclopedia of Library and Information Science(Ed. Allen Kent), 40, 76-107.
- Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*
16-18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA

AZERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİSAYAR OKURYAZARLIK ALGILARI VE İNTERNET KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARI

AZERBAIJANI TEACHERS CANDIDATES' PERCEIVED COMPUTER LITERACY AND ATTITUDES TOWARDS THEIR INTERNET USAGE

Canan YANIK

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi B- Blok, 06800, Beytepe, Ankara
canany@hacettepe.edu.tr

Özet

Çağdaş toplumların bilgi ve iletişim teknolojileri bakımından ileri düzeyde oldukları bilinen bir gerçektir. Bu nedenle bilgi ve iletişim teknolojileri bilgi toplumlarının eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahiptir. Eğitimde en çok kullanılan bilgi ve iletişim araçları ise bilgisayar ve internettir. Bu çalışmada Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi'nde (ADPÜ) öğrenim gören Azeri öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ve internet kullanımına yönelik tutumları bölüm, bilgisayar olanağı ve internetten yararlanma değişkenleri açısından ele alınmıştır. Öğretmen adaylarına "Kişisel Bilgi Formu", "İnternet kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Bilgisayar Okuryazarlık Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda Azeri öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları üzerinde bölüm, bilgisayar olanağı ve internetten yararlanma değişkenlerinin önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan başka öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutumları üzerinde bilgisayar olanağı ve internetten yararlanma değişkenlerinin önemli bir etkisinin olduğu, bölüm değişkeninin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ve öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ile internet kullanımına yönelik tutumları arasında pozitif ilişki olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: bilgisayar okuryazarlığı, internet kullanımı, öğretmen adayı, teknoloji, tutum, algı

Abstract

It is known fact that in terms of information and communication technology of a contemporary society they advanced. Therefore information and communication technology have a important state in information societies' educational systems. Information and communication instrument which are used most widely in education are computer and internet. This study investigated perceived computer literacy and attitudes towards their internet usage of the Azerbaijani teachers candidates' studying at the Azerbaijan State Pedagogical University (ASPU) in terms of department, computer ownership at home and make use of the internet variables. "Personal Information Form", "Attitude towards the Internet Usage Scale" and "Computer Literacy Scale" were applied to the teacher candidates. As a result of the findings obtained from the study, it was concluded that the variables of department, computer ownership at home and make use of the internet had a significant effect on the perceived of the Azerbaijani teacher candidates computer literacy. Moreover it was concluded that the variables of computer ownership at home and make use of the internet had a significant effect on the attitudes of the Azerbaijani teacher candidates towards their internet usage, whilst the department variable did not have a significant effect. And the result indicate that Azerbaijani teachers candidates' have positive corelation between perceived their computer literacy and attitudes towards their internet usage.

Keywords: computer literacy, internet usage, teacher candidates, technologies, attitudes, perceptions

1. GİRİŞ

Özyeterlik ve algı bireylerin özelliklerini açıklarken sıklıkla kullanılan kavramlardır. Albert Bandura (1997) "bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları"nı özyeterlik algısı olarak tanımlamıştır (Bandura, 1986:391). Öz yeterlik, Banduranın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan bir kavramdır. Bandura'ya göre özyeterlik, bireyin kendisine verilen işi organize edebilme ve başarabilme yeteneği ile ilgili yargılarıdır. (Akt. Akkoyunlu, Orhan, Umay, 2005). Buna göre bireyin bir durum karşısında ne yapabildiği ya da ne yapamadığı konusunda kendisini değerlendirebilmesi gerekir. Burada bireyler yapamadıkları olası durumlar için henüz yeterli bilgiye sahip değillerdir.

Eğitimde öne çıkan kavramlardan bir diğeri de tutumdur. Bloom'a (1972) göre, ilgi ve tutum bir derse karşı olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik olarak belirtilmiştir (Akt. Demirci, 2006). Buna göre olumsuz tutum bireyin daha önceden

bilgi sahibi olduğu bir duruma karşı gelişmiştir. Bu nedenle bireyde oluşan olumsuz tutumların olumlu tutuma dönüşmesinin sağlanması eğitimin önemli hedefleri arasında yer almaktadır.

Çağdaş toplumların bilgi ve iletişim teknolojileri bakımından ileri düzeyde oldukları bilinen bir gerçektir. Bu nedenle bilgi ve iletişim teknolojileri bilgi toplumlarının eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahiptir. Eğitimde en çok kullanılan bilgi ve iletişim araçları ise bilgisayar ve internettir.

Bilgi ve düşüncenin hızlı akışını sağlayan teknolojik araçlara “Bilgi ve İletişim teknolojileri” adı verilir. Bilgi ve İletişim Teknolojileri, bilgiye ulaşılmasını ve bilginin oluşturulmasını sağlayan her türlü görsel, işitsel, basılı ve yazılı araçlardır. En eski bilgi teknolojileri kitaplar ve basılı yayınlardır. Günümüz dünyasında hızla gelişen ve değişen teknolojiler telgraf, telefon, basın, radyo, televizyon, uydu, veri iletişimi ve bilgisayar teknolojileri, veri tabanları, yerel ve geniş alan ağları ve internet gibi yeni tanımları ve yeni kavramları da beraberinde getirmiştir (Çavaş vd.; <http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=4551>). Buna göre bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerine karşı algıları ve tutumları önem kazanmaktadır.

Modern toplumlarda bilgisayar teknolojilerinin kullanımı her meslek dalı için kaçınılmaz hale gelmiştir. Bunun sonucunda bilgisayar okuryazarlığı becerileri modern toplumun bireyleri için kritik önemi olan beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayar teknolojileri sadece öğrenme ve öğretmede kullanılacak araçlar değil aynı zamanda bilgiyi bulma ve iletmede de kullanılan araçlardır. Geer, White ve Barr (1998), bu araçları etkin ve etkili bir şekilde kullanabilmek için kişilerin / bireylerin kendilerini bu araçların kullanımında yetkin ve güvenli hissetmeleri gerektiğini, eğer böyle hissetmiyorlarsa söz konusu araçları verimli bir şekilde kullanamayacaklarını hatta belki de hiç kullanmayacaklarını vurgulamaktadır (Akt. Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Burada bireylerin öz yeterlik inançları önemli bir yere sahiptir.

Gelecek nesilleri bilgisayar okuryazarı bireyler olarak yetiştirme ve bilgisayarın bir öğrenme öğretme aracı olarak kullanılmasının yaygınlaştırılmasında itici güç olma sorumlulukları ile bilgisayar öğretmenlerinin, öğretmenlik öz yeterlik inançlarının yüksek olması, bilgi toplumunun özelliklerine uygun bireyler yetiştirmek ve buna uygun öğrenme ortamları sağlayabilmek için bir zorunluluktur (AI bion, 2000). Bilgisayar öz-yeterlik inancı, "bireyin bilgisayar kullanma konusunda kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Karsten ve Roth, 1998, s. 62). Bu konuda yapılan çalışmalar, bilgisayar öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin bilgisayara ilişkin etkinliklere katılmada daha istekli olduklarını ve bu tür çalışmalardan beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu bireyler bilgisayar konusunda her hangi bir güçlükle karşılaştıklarında söz konusu güçlükle baş etmeleri daha kolay olmaktadır (Karsten ve Roth, 1998; Compeau ve Higgins, 1995; Hill, Smith ve Mann, 1987) (Akt. Akkoyunlu, Orhan, Umay, A, 2005).

O halde, bireylerin kendilerini bilgisayar öz-yeterlik algısı konusunda yeterli bulmaları iletişim teknolojilerini kullanmada başarılı olmaları bakımından da önemli olacaktır. Özellikle de internetin eğitim öğretim ortamlarında kullanımına karşı eğitimci ve öğrencilerin olumlu tutum göstermeleri sonucunu doğuracaktır.

İnternet her türlü bilginin bireyin paylaşımına sunulması açısından kütüphane özelliği taşıması, dünya çapında bir erişim sağlaması, insanların birbirleriyle iletişim kurup bilgi paylaşımına izin vermesi açısından insan hayatında önemli bir yer kaplar. Bu bağlamda günlük yaşamda, eğitim yaşamında ve iş yaşamında geniş olanaklar ve kolaylıklar sunar. İnternetin iletişim, bilgi erişimi, araştırma ve eğitim/öğretimde kullanım alanları: elektronik posta, haber grupları, bilgi erişimi, araştırma, bilgi depolama, dosya iletirme, uzaktan erişim ve eğitim, ölçme-değerlendirme, bilgi sunma - paylaşma, basın yayın, world wide web...vb. olarak belirtilebilir. İnternetin eğitim öğretim ortamında kullanılmasının gerekliliği düşünüldüğünde, internet teknolojisini yukarıda belirtilen alanlarda kullanacak bireyleri yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin internet kullanımına ilişkin tutumlarının önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinde internet kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin olumlu tutuma sahip olmaları gerekmektedir (Tavşancıl ve Keser, 2002).

Eğitimde bilgisayar öz-yeterlik algısı ve internet kullanımına yönelik tutuma ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Akkoyunlu ve Kurbanoglu'nun (2003) çalışmalarında, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının İlköğretim Matematik ve İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin algılarından daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Yılmaz vd. (2006) çalışmalarında Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin bilgisayara ilişkin öz-yeterlik inançlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Tavşancıl ve Keser'in (2001) çalışmalarında, bilgisayar olanağı olan grubun internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamasının olmayanların ortalamasından yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Benzer sonuca, Demirci'nin (2006) Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi "Bilgisayar Programcılığı" bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerine yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında da ulaşıldığı görülmüştür. Çalışmada bilgisayar olanağı olanların internet kullanımına yönelik tutumlarının olmayanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Mertoğlu ve Öztuna'nın (2004) çalışmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutumlarının orta değerlerde olduğunu belirtilmiştir. Çavaş vd. (2009) çalışmalarında ise ilköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının belirlenmesine ilişkin bir araştırma yapılmış ve öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının bilgisayar olanaklarına göre değiştiği saptanmıştır.

1.1. Azerbaycan Eğitim Sistemi,

Bu çalışmada Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi'nde (ADPÜ) öğrenim gören Azeri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ile internet kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle Azerbaycan'da öğretmen eğitimi ve bilgisayar eğitimi kısaca özetlenecektir.

Azerbaycan'da Öğretmen Eğitimi

Azerbaycan eğitim sisteminin genel esaslarını, 1992 yılında Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclis'i tarafından kabul edilen "Tahsil Kanunu" belirlemektedir (Ergün,1997). Azerbaycan'da zorunlu eğitim 1995 yılında kabul edilen Anayasanın 42/b maddesine göre dokuz yıldır. Azerbaycan'da öğretmen adayları Pedagoji Üniversite'lerinde alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür derslerinin eğitimini almaktadır. Pedagoji üniversitesi öğrencileri eyani veya giyabi şubesi olmak üzere iki grupta öğrenim görmektedirler. Bunlardan eyani şubesindeki öğrenciler öğrenim gördükleri anabilim dallarından dört yılda, giyabi şubesindekiler ise beş yılda mezun olmaktadır. Eyani şubesi öğrencilerinin eğitim öğretim süreci 14-16 haftalık iki sömestrden oluşurken, giyabi şubesi öğrencilerinin eğitim öğretim süreci yılın 1 ay 10 günlük sürecini kapsamaktadır. Giyabi şubesindeki öğrenciler eyani şubesindeki öğrencilerden farklı olarak öğrenimlerinin büyük kısmını kendi çabaları ile üniversite dışında çalışarak telafi etmektedirler (Durmuşoğlu, Yanık, Akkoyunlu,2009) .

ADPÜ'nde Bilgisayar Eğitimi

ADPÜ'nde Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı Yüksek İhtisas Eğitiminin Devlet Standardı'na göre Biyoloji eyani, Fizik eyani ve Kimya eyani şubesinde öğrenim gören öğrenciler "Bilişim ve Eğitimde İKT" isimli bilgisayar dersini; Matematik şubelerinde öğrenim gören öğrenciler ise "EHM ve Programlama" isimli bilgisayar dersini almaktadırlar (İKT: Bilişim ve Bilgisayar Teknolojisi; EHM: Elektronik Hesaplama Makinesi, Bilgisayar). Bilgisayar derslerinin içerikleri ise genel olarak; "bilişim bilimi ve bilişim hakkındaki anlayış; sayı sistemleri ve onların türleri, bilgisayarda hesaplama kuralları; bilgisayarın donanımı ve yapısı; hesaplama kuralları, çözüm modelleri; algoritma ve programlama; yüksek düzeyde programlama dilleri, Basic ve Pascal dilinin kuruluşu ve bu dillerde problemlerin çözümünün programlanması ve EHM'de gerçekleştirilmesi; veri tabanları, programın güvencesi ve programlama teknolojisi; uzmanlığa uygun bilgi ve güncel sistemlerin oluşturulması; Word, Exel, Power Point ofis programlarının uzmanlık problemlerinin çözümüne uygulanması; internet ve arama sistemleri; programlamanın modern teorisi; bilişim teknolojisi, onun matematikle ilgisi ve teknik tabanı; bilişim biliminin halk tasarrufu, temel ve uygulamalı ilim gibi gelişmesi"; başlıklarından oluşmaktadır (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi, Ali İxtisas Təhsilinin Dövlət Standartı).

1.2. Problem Durumu

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutumları hangi düzeydedir? Bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ve internet kullanımına yönelik tutumları bilgisayar olanaklarına göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ve internet kullanımına yönelik tutumları internetten yararlanmalarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ile internet kullanımına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi'nde öğrenim gören 268 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetleri incelendiğinde 231'i (% 86.2) kız, 37'si (% 13.8) erkektir. Öğrencilerin bölümlere göre dağılımlarına bakıldığında ise 48'inin (% 17.9) Biyoloji eyani şubesinde; 30'unun (%11.2) Fizik eyani şubesinde; 40'ının (%14.9) Kimya eyani şubesinde; 74'ünün (% 27.6) Matematik eyani şubesinde ve 76'ının (% 28.4) Matematik giyabi şubesinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Çalışmadaki tablolarda, Biyoloji eyani şubesi yerine "BİÖ-E"; Fizik eyani şubesi yerine "FİÖ-E"; Kimya eyani şubesi yerine "KİÖ-E"; Matematik eyani şubesi yerine "MTÖ-E" ve Matematik giyabi şubesi yerine de "MTÖ-G" kısaltmaları kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Bilgisayar Okuryazarlık Algısı Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" öğretmen adaylarının bazı kişisel bilgilerini yaş, cinsiyet, bölüm ve bilgisayar olanağının olup olması gibi özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada Tavşancıl ve Keser (2002) tarafından geliştirilen "İnternet Kullanımı Tutum Ölçeği" öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi için kullanılmıştır. Likert tipi bir ölçeğe olan ölçek yirmibeş olumlu ve altı olumsuz olmak üzere toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler "5:Kesinlikle Katılıyorum", "4:Katılıyorum", "3:Kararsızım", "2:Katılmıyorum", "1:Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde puanlama ters yönde yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 155, en düşük puan ise 31'dir. Ölçek, internetin "öğretimde kullanımı", "araştırmada kullanımı", "sosyal etkileşimde kullanımı", "iletişimde kullanımı", "bilgi paylaşımında kullanımı" ve "öğretimde kullanımından hoşlanma" olmak üzere altı faktör altında toplanmıştır. Ölçek Azeri öğrenciler için dil uzmanı kişiler tarafından Azericeye çevrilmiştir. Azerice ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayısı (0.89) olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ayrıca Kay (1990) tarafından geliştirilen ve Kılınç ve Salman (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilgisayar Okuryazarlık Algısı Ölçeği" öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Likert tipi bir ölçeğe olan ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Maddeler "7:Tamamen katılıyorum" "6:Katılıyorum" "5:Biraz katılıyorum", "4:Fikrim yok", "3:Katılmıyorum", "2:Pek katılmıyorum", "1:Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 168, en düşük puan ise 24'dür. Bilgisayar okuryazarlık algısı ölçeği, her birinde altı madde bulunan "temel beceriler", "yazılım becerilerine başvurma", "programlama" ve "bilgisayar farkındalığı" olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Ölçek Azeri öğrenciler için dil uzmanı kişiler tarafından Azericeye çevrilmiştir. Azerice ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayısı (0.95) olarak hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algılarının ve internet kullanımına yönelik tutumlarının belirlenen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için varyans analizi ve t testi kullanılmış; bilgisayar okuryazarlık algısı ve internet kullanımına yönelik tutum arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir.

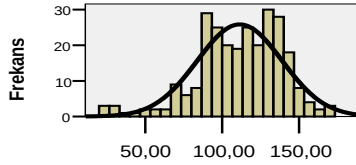
3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ve internet kullanımına yönelik tutumları için ölçeklerden alınan toplam puanlara bakılarak, sonuçlar aşağıda Tablo 1 ve Şekil 1'de gösterilmiştir.

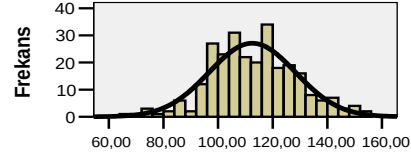
Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okuryazarlık Algısı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	ss	Minimum Puan	Maksimum Puan
Bilgisayar Okuryazarlık Algısı	268	111,39	27,58	24	168
		4.64	1.15	1	7
İnternet Kullanımına Yönelik Tutum	268	112,52	15,78	67	155
		3.63	0.51	2.16	5.00

Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algısı puan ortalaması 111,39, standart sapması ise 27,58'tür. Ölçekten alınan en düşük puan 24 , en yüksek puan da 168'dir. İnternet kullanımına yönelik tutum puan ortalaması 112,52, standart sapması 15,78'dir. Ölçekten alınan en düşük puan 67, en yüksek puan da 155'dir. Ayrıca Şekil 1'de ölçeklere ilişkin puanların dağılımları gösterilmektedir.



Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algısı puanlarının dağılımı



Öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutum puanlarının dağılımı

Şekil – 1

3.1. Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?

Bilgisayar okuryazarlık algısı ölçeğinden elde edilen ortalamalara bakılmış ve ortalamaların bölümlere göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okuryazarlık Algısı Puan Ortalamalarının Bölümlere Göre Dağılımı

Bölümler	N	$\bar{X}$	ss
BİÖ-E	48	4,60	,93
FİÖ-E	30	4,71	,94
KİÖ-E	40	5,06	,96
MTÖ-E	74	4,26	1,27
MTÖ-G	76	4,79	1,23
Genel	268	4,64	1,15

Tablodan görülebileceği gibi öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algısı düzeylerinin genel ortalaması 4.64'dür. Öğrencilerin ortalamaları sırasıyla Biyoloji eyani şubesi için 4,60, Fizik eyani şubesi için 4,71, Kimya eyani şubesi için 5,06 ve Matematik eyani şubesi için 4,26 ve Matematik giyabi şubesi için 4,79'dur. Belirlenen ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve çoklu karşılaştırmalar için de Scheffe testi sonuçlarına bakılarak elde edilen sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4'de sunulmuştur. Tek yönlü varyans analizinin temel varsayımı olan, varyansların homojenliği testinin sonucuna göre $p=.229>.05$ olduğundan varyanslar homojendir. Bu sonuca göre, varyans analizinden elde edilecek verilerin sağlıklı olacağı söylenilebilir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Bilgisayar Okuryazarlık Algısı Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F	p	Eta kare	Anlamlı Fark
Bilgisayar Okuryazarlık Algısı	Grup içi	333,128	263	1,267	3,843	,005*	.055	MTÖ-E : KİÖ-E
	Gruplarası	19,472	4	4,868				
	Toplam	352,600	267					

$p* < .05$

Tablo 3'deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının bölümlerine göre bilgisayar okuryazarlık algısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($F(4-263)=3.843$, $p=.005<.05$) farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda farka Kimya eyani şubesi ve Matematik eyani şubesi öğretmen adaylarının ortalamalarının neden olduğu anlaşılmaktadır, çoklu karşılaştırmalarda

elde edilen sonuçlardan aralarındaki ortalama farkın 0.795 ve anlamlılık düzeyinin.05'in ($p=.013$) altında olduğu görülmüştür.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Bölüm Bağımsız Değişkenine Göre Bilgisayar Okuryazarlık Algısı Bağımlı Değişkeni İçin Oluşturulan Alt Gruplara İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Bilgisayar Okuryazarlık Algısı	n	Alpha=.05	
		1	2
MTÖ-E	74	4,26	
BIÖ-E	48	4,60	4,60
FIÖ-E	30	4,71	4,71
MTÖ-G	76	4,79	4,79
KİÖ-E	40		5,06
p		,271	,423

Tablo 4'deki alt gruplara ilişkin Scheffe testinin sonuçlarına göre 5,06 ortalama Kimya eyanı şubesi öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algı düzeylerinin 4,26 ortalama Matematik eyanı şubesi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca; Biyoloji eyanı şubesi, Fizik eyanı şubesi ve Matematik giyabi şubesi öğretmen adaylarının hem Kimya eyanı şubesi hem de Matematik eyanı şubesi öğretmen adayları ile benzer özellikler gösterdikleri söylenilebilir.

3.2. Öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutumları hangi düzeydedir? Bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?

İnternet kullanımına yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ortalamalara bakılmış ve ortalamaların bölümlere göre dağılımına Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Puanları Ortalamalarının Bölümlere Göre Dağılımı

Bölümler	N	$\bar{X}$	ss
BIÖ-E	48	3,68	,51
FIÖ-E	30	3,65	,40
KİÖ-E	40	3,65	,52
MTÖ-E	74	3,51	,50
MTÖ-G	76	3,69	,55
Genel	268	3,63	,51

Tablodan da görülebileceği gibi öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutum düzeylerinin genel ortalaması 3,63'dir. Öğrencilerinin ortalamaları sırasıyla Biyoloji eyanı şubesi için 3,68, Fizik eyanı şubesi için 3,65, Kimya eyanı şubesi için 3,65 ve Matematik eyanı şubesi için 3,51 ve Matematik giyabi şubesi için 3,69'dir. Gözlenen ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla aşağıda varyans analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur. Tek yönlü varyans analizinin temel varsayımı olan, varyansların homojenliği testinin sonucuna göre $p=.685>.05$ olduğundan varyanslar homojendir. Bu sonuca göre, varyans analizinden elde edilecek verilerin sağlıklı olacağı söylenilebilir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F	p	Eta kare
İnternet kullanımına yönelik tutum	Grup içi	67,687	263	,257	1,439	,222	.021
	Gruplarası	1,481	4	,370			
	Toplam	69,168	267				

$p*<.05$

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı ($F(4-263)=1.439$, $p=.222>.05$) görülmektedir.

3.3. Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ve internet kullanımına yönelik tutumları bilgisayar olanaklarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının bilgisayar olanaklarına göre bilgisayar okuryazarlık algısı ve internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamaları arasında fark olup olmadığına ilişkin analiz t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Olanaklarına Göre Bilgisayar Okuryazarlık Algısı Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Bilgisayar olanağınız var mı?		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	Eta Kare
Bilgisayar okuryazarlık algısı	Evet	103	5,13	,92	6,149	266	,000*	,113
	Hayır	165	4,34	1,18		253,208		
İnternet kullanımına yönelik tutum	Evet	103	3,76	,54	3,436	266	,001*	,042
	Hayır	165	3,55	,47		197,200		

p* < .05

Tablo 7’deki t testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilgisayar olanaklarına göre hem bilgisayar okuryazarlık algısı puan ortalamaları arasında hem de internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamaları arasında ($t(253.208)=6.149$, $p=.000<.05$; $t(266)=3.436$, $p=.001<.05$) anlamlılık şartının sağlandığı görülmüştür. Bu nedenle bilgisayar okuryazarlık algısı puan ortalamaları ve internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu söylenilebilir. Bilgisayar olanakları olanların bilgisayar okuryazarlık algısı puan ortalamaları 5.13 iken olmayanların 4.34 çıkmıştır. İnternet kullanımına yönelik tutum puan ortalamaları ise bilgisayar olanağı olanlarda 3.76, olmayanlarda ise 3.55 olarak belirlenmiştir. Tablodaki eta kare (.113) değeri de bilgisayar olanağının olup olmamasının, özellikle bilgisayar okuryazarlık algısı üzerinde etkisinin büyük olduğunu göstermektedir.

Bilgisayar olanaklarına göre bilgisayar okuryazarlık algısı ve internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamalarına bölümler bazında bakılmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okuryazarlık Algısı (BOYA) ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutum (İKYT) Puan Ortalamalarının Bilgisayar Olanaklarına Göre Dağılımı

Bilgisayar olanacağınız var mı?			N	BOYA		İKYT	
				$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
BÖLÜMLER	BiÖ-E	Evet	21	5,15	,73	3,72	,44
		Hayır	27	4,18	,84	3,66	,56
	FiÖ-E	Evet	10	4,87	1,15	3,61	,45
		Hayır	20	4,63	,84	3,67	,38
	KiÖ-E	Evet	24	5,23	,84	3,81	,56
		Hayır	16	4,80	1,10	3,42	,35
	MTÖ-E	Evet	19	4,98	,86	3,62	,49
		Hayır	55	4,01	1,30	3,47	,50
	MTÖ-G	Evet	29	5,22	1,07	3,90	,61
		Hayır	47	4,53	1,26	3,56	,46

Tablo 8 incelendiğinde, genel olarak bilgisayar olanağı olan öğretmen adaylarının hem bilgisayar okuryazarlık algısı puan ortalamalarının hem de internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamalarının bilgisayar olanağı olmayanlardan yüksek olduğu görülmektedir. Yalnız Fizik eyanı şubesi öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutum puan ortalaması bilgisayar olanağı olmayanlarda olanağı olanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

3.4. Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ve internet kullanımına yönelik tutumları internette yararlanmalarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının internette yararlanmalarına göre bilgisayar okuryazarlık algısı ve internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamaları arasında fark olup olmadığına ilişkin analiz t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının İnternette Yararlanmalarına Göre Bilgisayar Okuryazarlık Algıları Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

İnternette yararlanıyor musunuz?		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	Eta kare
Bilgisayar okuryazarlık algısı	Evet	126	5,18	0,99	8,021	266	,000*	.195
	Hayır	142	4,16	1,07		265,331		
İnternet kullanımına yönelik tutum	Evet	126	3,82	,51	6,311	266	,000*	.130
	Hayır	142	3,46	,44		247,351		

p* < .05

Tablo 9'daki t testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının internetten yararlanmalarına göre hem bilgisayar okuryazarlık algısı puan ortalamaları arasında hem de internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamaları arasında ($t(266)=8.021$, $p=.000<.05$; $t(266)=6.311$, $p=.000<.05$) anlamlılık şartının sağlandığı görülmüştür. Bu nedenle bilgisayar okuryazarlık algısı puan ortalamaları ve internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu söylenilebilir. İnternette yararlananların bilgisayar okuryazarlık algısı puan ortalamaları 5.18 iken yararlanmayanların 4.16 çıkmıştır. İnternet kullanımına yönelik tutum puan ortalamaları ise internetten yararlananlar için 3.82, yararlanmayanlar için de 3.46 olarak elde edilmiştir. Eta kare ((.195) ve (.130)) değerleri de internetten yararlanıyor olmanın hem bilgisayar okuryazarlık algısı üzerinde hem de internete yönelik tutum üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

İnternette yararlanma durumuna göre bilgisayar okuryazarlık algısı ve internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamalarına bölümler bazında bakılmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okuryazarlık Algısı (BOYA) ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutum (İKYT) Puan Ortalamalarının İnternette Yararlanmalarına Göre Dağılımı

İnternette yararlanıyor musunuz?			N	BOYA		İKYT	
				$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
BÖLÜMLER	BİÖ-E	Evet	21	4,83	,86	3,86	,48
		Hayır	27	4,42	,95	3,55	,49
	FİÖ-E	Evet	11	5,44	,50	3,77	,40
		Hayır	19	4,29	,88	3,58	,39
	KİÖ-E	Evet	28	5,33	,85	3,81	,51
		Hayır	12	4,42	,93	3,28	,31
	MTÖ-E	Evet	28	5,15	1,06	3,74	,54
		Hayır	46	3,72	1,07	3,37	,42
	MTÖ-G	Evet	38	5,21	1,19	3,89	,55
		Hayır	38	4,37	1,14	3,49	,46

Tablo 10 incelendiğinde, internetten yararlanan öğretmen adaylarının hem bilgisayar okuryazarlık algısı puan ortalamalarının hem de internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamalarının yararlanmayanlardan yüksek olduğu görülmektedir.

Son iki analizin sonuçlarına göre; bilgisayar olanağının olması ve internetten yararlanıyor olma birlikte değerlendirildiklerinde; hem bilgisayar okuryazarlık algısı üzerinde hem de internet kullanımına yönelik tutum üzerinde ikisinin de etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle de internetten yararlanmanın etkisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna nedenle öğretmen adaylarının internetten daha iyi faydalanabilmeleri için, uygun yer ve koşullarda özellikle de öğrenim gördükleri üniversitede internet olanağına ulaşabilmelerinin sağlanması durumunda öğretmen adayları bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin yükselebileceği ve bunun sonucunda da daha yüksek algıya sahip olabilecekleri söylenilebilir.

3.5. Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ile internet kullanımına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu soruya yanıt bulmak için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Bilgisayar Okuryazarlık Algısı ile İnternet Kullanımına Yönelik Tutum

Arasındaki İlişkinin Korelasyon Katsayısı

Bölümler	N	r	p
BiÖ-E	48	.380**	.008
FiÖ-E	30	.179	.345
KiÖ-E	40	.552**	.000
MTÖ-E	74	.275*	.018
MTÖ-G	76	.526**	.000
Genel	268	.414**	.000
* < .05 , ** < .01			

Tablo 11 incelendiğinde, bilgisayar okuryazarlık algısı ve internet kullanımına yönelik tutum arasındaki ilişki düzeyinin .414 olduğu görülmektedir. Bu pozitif ve yüksek bir ilişkidir, öğretmen adaylarının söz konusu bilgisayar okuryazarlık algıları ya da internet kullanımına yönelik tutumlarından birinin artması diğerinin de artmasına yol açmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Söz konusu ilişki bölümler açısından ele alındığında Kimya eyani şubesi öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutum ve bilgisayar okuryazarlık algısı korelasyon katsayısının (.552) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Matematik giyabi şubesi öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutum ve bilgisayar okuryazarlık algısı korelasyon katsayısının (.526) yüksek olduğu görülmektedir. Matematik eyani şubesi ve Biyoloji eyani şubesi öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutum ve bilgisayar okuryazarlık algısı korelasyon katsayıları ise (sırasıyla .275 ve .380) pozitif olmasına karşın Kimya eyani şubesi ve Matematik giyabi şubesi öğretmen adaylarının ki kadar yüksek değildir. Burada özellikle Matematik eyani şubesi öğretmen adaylarının hem internet kullanımına yönelik tutumlarının hem de bilgisayar okuryazarlık algılarının Kimya eyani şubesi ve Matematik giyabi şubesi öğretmen adaylarına göre daha düşük olması ilişki düzeyinin düşük olma sebebini açıklamaktadır. Fizik eyani şubesi öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutumları ve bilgisayar okuryazarlık algıları arasındaki ilişki düzeyinin ise .179 olduğu görülmektedir. Ancak bu ilişki oldukça düşük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Buna göre Fizik Bölümü öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutumları ve bilgisayar okuryazarlık algıları arasında bir ilişki olmadığı söylenilebilir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ile internet kullanımına yönelik tutumları arasında pozitif ve yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre bilgisayar okuryazarlık algısı ya da internet kullanımına yönelik tutumdan birinin artması durumunda diğerinin de artacağı sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adayları ayrı ayrı ele alındığında ise, bilgisayar okuryazarlık algısı ve internet kullanımına yönelik tutum arasında en yüksek ilişki Kimya eyani şubesi öğretmen adaylarında en düşük ilişki ise Matematik eyani şubesi öğretmen adaylarında görülmüştür. Fizik eyani şubesi öğretmen adaylarının ise bilgisayar okuryazarlık algıları ve internet kullanımına yönelik tutumları arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Bulgular neticesinde çalışma kapsamına alınan beş bölüm (şube) arasında, öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları bakımından bir fark görülürken, internet kullanımına yönelik tutumları arasında bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi neticesinde bilgisayar okuryazarlık algısı bakımından en yüksek seviyeye Kimya eyani şubesi öğretmen adaylarının en düşük seviyeye ise Matematik eyani şubesi öğretmen adaylarının sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ortalamaları dikkate alındığında Biyoloji eyani, Fizik eyani, Matematik eyani ve Matematik giyabi şubeleri öğretmen adayları kendilerini bilgisayar okuryazarlığı bakımından yeterli bulmazken, Kimya eyani şubesi öğretmen adaylarının kendilerini biraz yeterli buldukları görülmüştür.

Çalışma kapsamındaki öğretmen adaylarının tamamı dikkate alındığında, bilgisayar olanaklarına göre hem bilgisayar okuryazarlık algıları hem de internet kullanımına yönelik tutumları arasında bir fark saptanmıştır. Bilgisayar olanağının olmasına göre bilgisayar okuryazarlığı bakımından en yüksek algı düzeyine Kimya eyani şubesi öğretmen adaylarının en düşük algı düzeyine de Biyoloji eyani şubesi öğretmen adaylarının sahip oldukları belirlenmiştir. İnternet kullanımına yönelik tutumda ise bilgisayar olanağının olmasına göre en yüksek tutuma Matematik giyabi şubesi öğretmen adayları, en düşük tutuma ise Fizik eyani şubesi öğretmen adaylarının sahip oldukları anlaşılmıştır. Burada öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutum puan ortalamaları

incelendiğinde, ortalamaların birbirine yakın olması öğretmen adaylarının benzer tutumlara sahip olduklarını göstermiştir.

Bulgular neticesinde saptanan bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının internetten yararlanmalarına göre hem bilgisayar okuryazarlık algıları hem de internet kullanımına yönelik tutumları arasında bir fark olduğu sonucuna ulaşılmasıdır. İnternetten yararlanma durumlarına göre bilgisayar okuryazarlık algısı bakımından en yüksek seviyeye Kimya eyani şubesi öğretmen adaylarının, en düşük seviyeye ise Biyoloji eyani şubesi öğretmen adaylarının sahip oldukları belirlenmiştir. İnternetten yararlanma durumlarına göre de, ortalamalar dikkate alındığında öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik benzer tutumlar gösterdikleri anlaşılmıştır.

Araştırmanın geneline bakıldığında uygulanan ölçeklerin puanlama kuralına göre öğretmen adaylarının ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının bölümlerine, bilgisayar olanaklarına ve internetten yararlanmalarına göre aralarında üstünlükler görülse de, genel olarak tamamının bilgisayar okuryazarlık algısı düzeylerinin ve internet kullanıma yönelik tutumlarının yeterli düzeyde olmadığı söylenilebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ADPÜ’nde

- bilgisayar ve bilgisayar eğitimi konusunda yeterli donanımına sahip yeterli sayıda öğretim elemanının sağlanması,
- internet bağlantısının da olduğu bilgisayar laboratuvarlarının sayısının artırılması,
- internet tabanlı laboratuvarlarda öğrencilerin her an anlamadıkları ya da karşılaştıkları bir sorun hakkında danışabilecekleri bilgisayar uzmanlarının bulundurulması,
- yılın belli dönemlerinde alanında uzman kişiler aracılığıyla, internet erişimi de sağlanarak özel sunular hazırlanması ve dünyadaki bilgi ve iletişim teknolojileri bakımında öğretmen adaylarının genelinin bir anda bilgilendirilmesinin sağlanması önerilmektedir.

Buna göre; öğretmen adaylarının alanında uzman kişiler tarafından, düzenli olarak bilgisayar eğitimi ve uygulamasını birlikte yürütmeleri sağlanabilirse, bilgisayar özyeterlik algıları ve internet kullanımına yönelik tutumlarının daha olumlu seviyeye getirilebileceği düşünülebilir. Akkoyunlu (2002) çalışmasında; günümüzde okulların, öğrencilere araştırma yapma ve bireysel ya da ekip halinde çalışma olanakları sağlayacak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı aynı çalışmada, öğrenme ortamlarının öğrencilerin araştırma becerilerini, teknoloji kullanımını dolayısıyla teknoloji becerilerini; eleştirel ve analitik düşünme, sentez yapma, karar verme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini; ekip halinde çalışma yapabilme gibi becerilerini ön plana çıkaracak şekilde tasarlanması gerektiğini de vurgulamıştır.

5. KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. (2002). *Öğretmenler ve öğretmen adayları için eğitimde internet kullanımı*. İstanbul: BİTAV ve CEREN Yayın-Dağıtım.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). *Bilgisayar öğretmenleri için “Bilgisayar Öğretmenliği Özyeterlik Ölçeği”* geliştirme çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education) 29: 1-8. [Çevrim-içi: <http://193.140.216.63/200529BUKET%20AKKOYUNLU.pdf>] (Erişim tarihi: 28 Nisan 2010).
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar özyeterlik algıları üzerine bir çalışma*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24.1-10. [Çevrim-içi: <http://193.140.216.63/200324BUKET%20AKKOYUNLU.pdf>] (Erişim tarihi: 28 Nisan 2010).
- Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi, *Ali İxtisas Təhsilinin Dövlət Standartı, Təhsil İxtisasları Qrupu, TİQ-Biologiya, Fizika, Kimya və Riyaziyyat Müəllimliyi İxtisası Üzrə Bakalavr Hazırlığının Məzmununa Səviyyəsinə Qoyulan Məcburi Minimum Dövlət Tələpləri*, Ali İxtisas Təhsilin Birinci Pilləsi. Bakı 2009.
- Bloom, Benjamin S. (1976), *Human Characteristicis and School Learning*, USA, McGraw-Hill Book Company.

- Demirci, H.G. (2006). *Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Liseleri Bilgisayar Programcılığı Bölümü Öğrencilerinin internete yönelik tutumları ile “internet ve ağ sistemleri” dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. [Çevrim-içi: <http://library.cu.edu.tr/tezler/6068.pdf>]. (Erişim tarihi: 28 Nisan 2010).
- Çavaş, B., Çavaş, P., Karaoğlu, B. ve Kışla, T. (2009). *A study on science teachers' attitudes toward information and communication Technologies in education*. The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET April 2009 ISSN: 1303-6521 volume 8 Issue 2 Article 2. [Çevrim-içi: <http://www.tojet.net/articles/822.pdf>] (Erişim tarihi: 28 Nisan 2010).
- Çavaş, B., Kışla, T. ve Twining, P. *Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Bir Araştırma: dICTatEd Yaklaşımı*. [Çevrim-içi: <http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=4551>] (Erişim tarihi: 28 Nisan 2010).
- Durmuşoğlu, M.C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). *Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U.Journal of Education) 36:76-86. [Çevrim-içi: <http://193.140.216.63/200936M%C4%B0NE%20CANAN%20DURMU%C5%9EO%C4%9ELU.pdf>](Erişim tarihi: 28 Nisan 2010).
- Ergün, M. (1997). *Azerbaycan eğitim sistemi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 12, 499-514.
- Geer, R., White, B., & Barr, A. *The effect of an information literacy subject on teacher education students computing self efficacy*. <http://www.cegsa.sa.edu.au/conference/acec98/acec98.htm>. [8Nisan 2003].
- Kay, R. (1990). *The relation between locus of control and computer literacy*. Journal of Research on Computing in Education, 22 (2), 464-474.
- Kılınç, A. ve Salman, S. (2006). *Fen ve matematik alanları öğretmen adaylarında bilgisayar okuryazarlığı*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, Aralık 2006, ss. 150-166. [Çevrim-içi: http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd_2006_002_002/pdf/meuefd_2006_002_002_0150-0166_Kilinc_Salman.pdf]. (Erişim tarihi: 28 Nisan 2010).
- Mertoğlu, H. ve Öztuna, A. (2004). *Bireylerin teknoloji kullanımı problem çözme yetenekleri ile ilişkili midir?*. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET January 2004 ISSN: 1303-6521 volume 3 Issue 1 Article 12. . [Çevrim-içi: <http://www.tojet.net/articles/3112.pdf>]. (Erişim tarihi: 28 Nisan 2010).
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). *“Development of a Likert Type Attitude Scale Towards Internet Usage”*, Eğitim Bilimleri ve Uygulama I, Cilt 1, Sayı 1, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2001) *İnternete Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt34, sayı 1-2. s.45-60. [Çevrim-içi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/135/932.pdf>] (Erişim tarihi: 28 Nisan 2010).
- Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P. ve Soran, H (2006), *Hacettepe Üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 278-287. [Çevrim-içi: <http://193.140.216.63/200630M%C4%B0RA%C3%87%20YILMAZ.pdf>] (Erişim tarihi: 28 Nisan 2010).

2. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

BİLGİ TOPLUMU SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK ROLLERİ LEADERSHIP ROLES OF THE TEACHERS IN THE PROCESS OF KNOWLEDGE- BASED SOCIETY

Ömer AKAR, Nimet AKBEN

Öğretmen, Nenehatun İlköğretim Okulu Çankaya-ANKARA
Öğr. Gör. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD,

Özet

Bilgi toplumunun temel hedefi bilgili insandır. Bilgi toplumunda eğitim; öğrenci merkezli ve onların yeni gelişmelere uyum sağlamalarını kolaylaştırıcı davranış kazandıran, yeniliklere olumlu tepkiler gösteren ve bunları uygulamaya dönüştürebilen, değişime öncülük eden, demokratik bir çerçevede şekillenmelidir. Bu yapıda bir eğitim ortamının oluşturmada okulun gelişimi, değişimi ve sürdürülebilirliğinde öğretmenlerin liderlik rolü (rolü de) büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin lider rolünü üstlenmesi ve bunu sürdürebilmesinde vizyon, yapı, zaman ve beceriler gibi temel koşullar gerekmektedir. Öğretmenlik davranışlarına gerçek liderlik rollerini yansıtmak, öğretmenlerin etkililiğini artıracaktır. Bu amaçla bu çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerini ve branş öğretmenlerinin lider rolüne ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya 262, 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler anketi sınıf ve branş öğretmenlerini için ayrı ayrı yanıtlamışlardır. Anket sonuçlarına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin liderlik rollerinin “yapıyı kurma” alt boyutunda anlamlı bir fark bulunamazken, “anlayış geliştirme” alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark vardır.

Anahtar Sözcükler: Bilgi toplumu, Liderlik, Öğretmen

Abstract

The main goal of the knowledge-based society is knowledgeable person. Education in knowledge-based society should take form in a democratic framework which is student-centered and gains them behavior facilitating to adapt new progresses, shows positive reactions to novelties and may convert these to activation, leads to change. Leadership role of the teachers (also) has a significant importance in building up such an education environment and in progress, change and sustainability of the school. The main conditions such as vision, structure, time and skills are required in which that teachers accept the leadership role and are able to maintain this. Reflecting actual leadership roles to teaching attitudes would increase the effectiveness of the teachers. For this purpose the views of 5th grade students which regarding the leader role of their class teachers and branch teachers were studied to determine in this study. Participants of the study were 300, 5th grade students. Students answered the survey separately for their class and branch teachers. The results of the t-test performed with the taken survey were shown meaningful difference in favor of the classroom teacher in “set up the structure”. According to the t-test results there aren't meaningful differences in “showing the understanding”.

Keywords: Knowledge-based society, Leadership, Teacher

1. GİRİŞ

21. yüzyıla girdiğimiz şu dönemde, bu yüzyılın bizlere neler getireceği konusunda çeşitli varsayımlar ortaya atılsa da, en önemli özelliğinin değişim olduğu vurgulanmaktadır. Bu değişimde de en önemli rolü bilgi üstlenmiştir. Bilgi toplumunun temel hedefi bilgili insandır. Bilgili insan ise “davranış değiştirme mühendisliği” olarak adlandırılan eğitimin bir ürünüdür. Bilgi toplumunun okulu, kendini yeni gelişmelere sürekli açık tutmak zorundadır. Bilgi toplumunda okulun sahip olduğu örgütsel kültür, bilimsel gelişme ve yeniliğe açık, insan kaynaklarına değer veren ve bireyin kendini gerçekleştirmesini önemseyen bir örgütsel kültür olmalıdır.

Bilgi toplumunda eğitim; öğrenci merkezli ve onların yeni gelişmelere uyum sağlamalarını kolaylaştırıcı davranış kazandıran, yeniliklere olumlu tepkiler gösteren ve bunları uygulamaya dönüştürebilen, değişime öncülük eden, demokratik bir çerçevede şekillenecektir. Okullar, esnek bir yapılanmaya kavuşacak: okul binalarının dışında yeni eğitim alanları oluşacaktır. Bilgisayar kullanımına dayalı bireysel eğitim teknikleri, okulun, çizilmiş mevcut sınırlarının dışına çıkılmasını

gerekli kılacaktır. Çağı yaşamak da ancak bu gelişmeler doğrultusunda organize edilecek bir eğitim sistemi ve okul sayesinde olacaktır. Bu eğitim sisteminde de geleceğin liderlerinin yetişmesinde rol alacak öğretmenlerin de liderlik rolünü üstlenmeleri gerekecektir.

Lider olarak öğretmen düşüncesi yeni değilken, öğretmenin hem eğitimsel ve hem de örgütsel seviyelerde artan bir şekilde liderlik işlevlerini kabul etmesinden, dağılımlı liderliğin doğasının öğretmen liderliğindeki gibi olmasından kaynaklanır. "Lider olarak öğretmen" düşüncesi, son yıllarda yalnızca geniş çaplı bir popülerite elde etmemiş, ayrıca artan bir şekilde örgütsel değişim ve gelişimle ilgili tartışmalara da girmiştir (Harris, 2005). Son otuz yılda literatürün büyük bir kısmı, öğretmen liderliği ile ilgili araştırma ve uygulamalara odaklanmıştır.

Liderlik İçin Gerekli Koşullar

Öğretmenlik davranışlarına gerçek liderlik rollerini yansıtmak öğretmenlerin etkililiğini artıracaktır. Ancak öğretmenleri liderlik pozisyonunda tutmak ve onları desteklemek için çeşitli koşullar gereklidir. Lieberman (1992)'a göre, vizyon, yapı, zaman ve beceriler yeni öğretmen rolleri ve sorumlulukları için temel koşullardandır (Dimock ve Mc Gree, 1995).

Vizyon: Öğretmen liderlik rolleri, öğretmelerin liderliğe katılımını kabul eden ve bekleyen bir dizi değer ve genel vizyonun bir parçası olmalıdır. Yeni roller öğretmen katılımının geniş vizyonu ile ilgisiz olduğunda, öğretmen liderler başarı ve değişim için gerekli sistematik desteği alamazlar. Bu amaçla her kademedeki yöneticilerin liderlik davranışlarını sergilemeleri için öğretmenleri desteklemeleri beklenmektedir.

Yapı: Öğretmenlerin çalışmaları için uygun örgütsel yapıya ihtiyaçları vardır. Yapının okul ve toplum gerçeklerine göre değişebilmesine rağmen, yapının yeni rollerle yasallık kazanması, bilgili ve yetkin öğretmenlerin liderliği sağlayabilecekleri anlayışını da kolaylaştırması gerekir.

Zaman: Deney, düşünme ve yaratıcılık açısından zaman, öğretmenler için esastır. Diğer öğretmenlerle konuşmak, materyal geliştirmek, uyumsuzluklarla ilgilenmek ve işbirlikçi ilişkiler kurmak için yeterli zamana ihtiyaç duyulmaktadır.

Beceriler: Açık, paylaşılabılır bir vizyon oluşturmak, değişime önyak olmak, program uyarlamaları, gelişmeleri ve analizleri yapmak, toplum ve aile desteği sağlamak, engeller karşısında direnmek gibi becerileri içermektedir.

Liderlik davranışlarıyla ilgili diğer farklı bir yaklaşım ise liderlik davranışlarını iki farklı boyutta ele alınmasıdır. Bunlar "yapıyı kurma" ve "anlayış gösterme" davranış boyutlarıdır. Yapıyı kurma; grubun üyeleri ile liderin kendisi arasındaki ilişkiyi betimlemedeki ve organizasyonu iyi tanımlama örüntülerini, iletişim kanallarını ve işlem yöntemlerini oluşturmadaki lider davranışını ifade ederken anlayış gösterme; dostluğu arkadaşlığı, karşılıklı güveni, saygıyı ifade etmektedir (Monagan & Hengst, 1982).

Eğitim sistemimizde öğretmenin liderlik rolünün artan bir öneme sahip olması nedeniyle bu çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sınıf ve branş öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

5. sınıf öğrencilerinin, sınıf ve branş öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 5 sınıf öğrencilerinin, sınıf öğretmenlerinin yapıyı kurma alt boyutundaki liderlik davranışına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. 5 sınıf öğrencilerinin, branş öğretmenlerinin yapıyı kurma alt boyutundaki liderlik davranışına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. 5 sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin yapıyı kurma alt boyutu arasında fark var mıdır?

4. 5 sınıf öğrencilerinin, sınıf öğretmenlerinin anlayış geliştirme alt boyutundaki liderlik davranışına ilişkin görüşleri nelerdir?

5. 5 sınıf öğrencilerinin, branş öğretmenlerinin anlayış geliştirme alt boyutundaki liderlik davranışına ilişkin görüşleri nelerdir?

6. 5 sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin anlayış geliştirme alt boyutu arasında fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2009-2010 öğretim yılında Ankara ilinin, Çankaya ilçesinde 4 okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, bu okulların 5. sınıflarında öğrenim gören 262 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Liderlik Davranışını Betimle Ölçeği” kullanılmıştır. Türkçeye ilk kez Önal (1979), tarafından kazandırılan ölçek, “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” olarak iki bölümden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 30 sorunun ilk 15’i sınıf ve branş öğretmenlerinin iletişim kurallarını ve iş yapma yollarını içeren “yapı kurma” özelliklerini içermektedir. Son 15 soru ise, sınıf ve branş öğretmenlerinin liderlik davranışlarını içeren “anlayış gösterme” özelliklerini içermektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerden toplanan anket verileri SPSS 13,0 paket programıyla değerlendirilmiştir. 5’li derecelendirme ölçeğinden uygulanan anketlerden elde edilen 5. sınıf öğrencilerinin sınıf ve branş öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

5 sınıf öğrencilerinin, sınıf öğretmenlerinin yapıyı kurma alt boyutundaki liderlik davranışına ilişkin görüşlerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir. Tablodaki değerler incelendiğinde özellikle üç davranışa ait yüzde değerleri oldukça dikkat çekicidir. Öğrencilerin % 87’si tek söz sahibi olarak öğretmenin kendisini gördüğünü belirtirken, % 83,2’si de öğretmenlerinin plan yapmaksızın çalıştığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 55’i sınıftaki görev dağılımında sınıf öğretmenlerinin söz sahibi olduğunu ve onların karar verdiğini açıklamıştır.

Tablo 1: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik (Yapıyı Kurma) Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Sınıf Öğretmenine Yönelik Algı	Her Zaman	Çoğu Zaman	Arasıra	Nadiren	Hiçbir Zaman	X _{ort}
	f	f	f	f	f	
	%	%	%	%	%	
1 Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyar.	138	42	38	14	30	3,93
	52,7	16	14,5	5,3	11,5	
2 Yeni fikirlerini öğrencilerle birlikte dener.	194	54	10	2	2	4,66
	74	20,6	3,8	0,8	0,8	
3 Tek söz sahibi kendini görür.	228	22	12	-	-	1,18
	87	8,4	4,6			
4 Eksik ve yetersiz işleri eleştirir.	66	42	66	34	54	3,12
	25,2	16	25,2	13	20,6	
5 Fikirlerini tereddüte yer bırakmayacak biçimde ifade eder.	156	40	38	14	14	4,18
	59,5	15,3	14,5	5,3	5,3	
6 Sınıftaki görevleri kimlerin yapması gerektiğine kendisi karar	144	68	50	-	-	1,64
	55	26	19,1			

	verir.						
7	Plan yapmaksızın çalışır.	218 83,2	28 10,7	16 6,1	- -	- -	1,23
8	Yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına dikkat eder.	200 76,3	50 19,1	4 3,1	2 0,8	2 0,8	4,64
9	Ödevlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına özen gösterir.	212 80,9	26 9,9	14 5,3	4 1,5	6 2,3	4,66
10	Görevlerin yapılmasında birbirine benzer çalışmaların yapılmasını teşvik eder.	132 50,4	72 27,5	36 13,7	8 3,1	14 5,3	4,15
11	Öğretmen olarak okuldaki yerinin, rolünün öğrencilerce anlaşılmasını sağlamaya çalışır.	26 9,9	8 3,1	12 4,6	24 9,2	192 73,3	4,33
12	Öğrencilerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymasını ister.	174 66,4	44 16,8	20 7,6	4 1,5	20 7,6	4,33
13	Öğrencilere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğini açıkça belirtir.	170 64,9	50 19,1	26 9,9	12 4,6	4 1,5	4,41
14	Öğrencilerin kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yapar.	196 74,8	32 12,2	28 10,7	6 2,3	-	4,6
15	Öğrencilerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yapar.	210 80,2	38 14,5	8 3,1	4 1,5	2 0,8	4,71

Branş öğretmenlerinin yapıyı kurma alt boyutundaki liderlik davranışına ilişkin öğrenci görüşlerinin frekans ve yüzde değerlerinin verildiği Tablo 2 incelendiğinde sonuçların sınıf öğretmenlerine ilişkin değerlerden çokta farklı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin % 74.8'i branş öğretmenlerinin tek söz sahibi olduğuna inanırken, %65.6'sı branş öğretmenlerinin plansız çalıştığına inanmaktadır. Öğrencilerin % 48.9'da sınıftaki görev dağılımında öğretmenin söz sahibi olduğunu belirtmiştir

Tablo 2: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Branş Öğretmenlerinin Liderlik (Yapıyı Kurma) Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Branş Öğretmenine Yönelik Algı		Her Zaman	Çoğu Zaman	Arasıra	Nadiren	Hiçbir Zaman	X _{ort}
		f %	f %	f %	f %	f %	
1	Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyar.	124 47,3	40 15,3	48 18,3	14 5,3	36 13,7	3,77
2	Yeni fikirlerini öğrencilerle birlikte dener.	160 61,1	66 25,2	24 9,2	8 3,1	4 1,5	4,41
3	Tek söz sahibi kendini görür.	196 74,8	34 13,0	32 12,2	-	-	1,40
4	Eksik ve yetersiz işleri eleştirir.	108 41,2	36 13,7	58 22,1	26 9,9	34 13	3,06
5	Fikirlerini tereddüte yer bırakmayacak biçimde ifade eder.	158 60,3	38 14,5	32 12,2	20 7,6	14 5,3	4,16
6	Sınıftaki görevleri kimlerin	128	86	48	-	-	1,64

	yapması gerektiğine kendisi karar verir.	48,9	32,8	18,3			
7	Plan yapmaksızın çalışır.	172 65,6	62 23,7	28 10,7	-	-	1,23
8	Yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına dikkat eder.	176 67,2	44 16,8	24 9,2	8 3,1	10 3,8	4,40
9	Ödevlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına özen gösterir.	194 74	38 14,5	20 7,6	4 1,5	6 2,3	4,56
10	Görevlerin yapılmasında birbirine benzer çalışmaların yapılmasını teşvik eder.	142 54,2	58 22,1	40 15,3	14 5,3	8 3,1	4,19
11	Öğretmen olarak okuldaki yerinin, rolünün öğrencilerce anlaşılmasını sağlamaya çalışır.	174 66,4	38 14,5	30 11,5	8 3,1	12 4,6	4,35
12	Öğrencilerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymasını ister.	162 61,8	48 18,3	24 9,2	16 6,1	12 4,6	4,27
13	Öğrencilere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğini açıkça belirtir.	164 62,6	52 19,8	28 10,7	12 4,6	6 2,3	4,35
14	Öğrencilerin kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yapar.	188 71,8	44 16,8	20 7,6	4 1,5	6 2,3	4,54
15	Öğrencilerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yapar.	180 68,7	38 14,5	28 10,7	8 3,1	8 3,1	4,42

5 sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin yapıyı kurma alt boyutundaki liderlik davranışları arasında fark olup olmadığını araştırmak üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Sonuçlar 5. sınıf öğrencilerinin, sınıf ve branş öğretmenlerinin yapıyı kurma alt boyutundaki liderlik davranışlarını birbirinden anlamlı derecede farklı bulmadığını göstermektedir.

Tablo 3 : İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Algısıyla Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin “Yapıyı Kurma” Alt Boyutundaki Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması için t –testi sonuçları

Alt Boyut	Görev	N	X	Ss	T	df	p
Yapıyı Kurma	Sınıf Öğret.	262	65,73	6,67	2,174	261	,032
	Branş Öğret.	262	64,54	8,09			

Tablo 4: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik (Yapıyı Kurma) Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Sınıf Öğretmenine Yönelik Algı (Anlayış Geliştirme)				Her Zaman	Çoğu Zaman	Arasıra	Nadiren	Hiçbir Zaman	X _{ort}
				% f	% f	% f	% f	% f	
16	Öğrencilerine kişisel yardımda bulunur.			162 61,8	60 22,9	26 9,9	6 2,3	8 3,1	4,38

17	Öğrencilerin okulundan memnun olmalarını sağlamaya çalışır.	206 78,6	34 13	12 4,6	4 1,5	6 2,3	4,64
18	Kolay ve anlaşılır bir öğretmen olduğuna inanır.	186 71	32 12,2	28 10,7	6 2,3	10 3,8	4,44
19	Öğrencileri dinlemeye zaman ayırır.	208 79,4	32 12,2	6 2,3	4 1,5	12 4,6	4,60
20	Sınıfta etkinlikleri yaparken öğrencilere herhangi bir açıklama yapma gereği duymaz.	216 83,2	24 9,2	20 7,6	-	-	1,24
21	Öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir.	148 56,5	50 19,1	30 11,5	14 5,3	20 7,6	4,11
22	Yaptığı davranışlarının nedenlerini açıklamaz.	160 61,1	64 24,4	38 14,5	-	-	1,53
23	Eğitimle ilgili konularda öğrencilere danışmadan faaliyete geçebilir.	178 67,2	54 20,6	32 12,2	-	-	1,46
24	Yeni fikirleri kolay kabullenmez.	146 55,7	76 29	40 15,3	-	-	1,59
25	Bütün öğrencilere arkadaş gibi davranır.	174 66,4	42 16	20 7,6	10 3,8	16 6,1	4,33
26	Değişiklikler yapmaya isteklidir.	160 61,1	54 20,6	32 12,2	8 3,1	8 3,1	4,33
27	Diğer insanların onunla kolaylıkla ilişki kurmasına yatkındır.	188 71,8	34 13	18 6,9	14 5,3	8 3,1	4,45
28	Görüşmelerinde, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.	188 71,8	32 12,2	24 9,2	6 2,3	12 4,6	4,44
29	Öğrencilerce yapılan önerileri uygulamaya çalışır.	192 73,3	40 15,3	14 5,3	10 3,8	6 2,3	4,53
30	Eğitimle ilgili konularda işe başlamadan önce öğrencilerin fikirlerini alır.	188 71,8	32 12,2	26 9,9	6 2,3	10 3,8	4,46

5 sınıf öğrencilerinin, sınıf öğretmenlerinin anlayış geliştirme alt boyutundaki liderlik davranışına ilişkin görüşlerin frekans ve yüzde değerlerinin verildiği Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin %83,2'nin öğretmenlerinin sınıftaki etkinliklerde bir açıklama yapmadığına inandığını göstermektedir. Bu değer branş öğretmenleri içinde çok farklı değildir. Tablo 5'deki branş öğretmenleri için verilen değerlerde de bu davranışa ait yüzde değerinin % 64,9 olduğu görülmektedir.

Tablo 5 : İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Branş Öğretmenlerinin Liderlik Davranışlarına (Anlayış Geliştirme) İlişkin Görüşleri

Branş Öğretmenine Yönelik Algı (Anlayış Geliştirme)		Her Zaman	Çoğu Zaman	Arasıra	Nadiren	Hiçbir Zaman	X _{ort}
		% f	% f	% f	% f	% f	
16	Öğrencilerine kişisel yardımda bulunur.	138 52,7	38 14,5	50 19,1	24 9,2	12 4,6	4,02
17	Öğrencilerin okulundan memnun	178	38	32	10	4	4,43

	olmalarını sağlamaya çalışır.	67,9	14,5	12,2	3,8	1,5	
18	Kolay ve anlaşılır bir öğretmen olduğuna inanır.	148	58	34	12	10	4,23
		56,5	22,1	13	4,6	3,8	
19	Öğrencileri dinlemeye zaman ayırır.	152	50	28	22	10	4,19
		58	19,1	10,7	8,4	3,8	
20	Sınıfta etkinlikleri yaparken öğrencilere herhangi bir açıklama yapma gereği duymaz.	170	52	40	-	-	1,50
		64,9	19,8	15,3			
21	Öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir.	124	40	48	28	22	3,82
		47,3	15,3	18,3	10,7	8,4	
22	Yaptığı davranışlarının nedenlerini açıklamaz.	156	48	58	-	-	1,40
		59,5	18,3	22,1			
23	Eğitimle ilgili konularda öğrencilere danışmadan faaliyete geçebilir.	156	60	46	-	-	1,58
		59,5	22,9	17,6			
24	Yeni fikirleri kolay kabullenmez.	130	70	62	-	-	1,72
		49,6	26,7	23,7			
25	Bütün öğrencilere arkadaş gibi davranır.	134	54	32	24	18	4,00
		51,1	20,6	12,2	9,2	6,9	
26	Değişiklikler yapmaya isteklidir.	142	54	36	16	14	4,12
		54,2	20,6	13,7	6,1	5,3	
27	Diğer insanların onunla kolaylıkla ilişki kurmasına yatkındır.	160	50	22	16	14	4,24
		61,1	19,1	8,4	6,1	5,3	
28	Görüşmelerinde, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.	166	40	34	14	8	4,30
		63,4	15,3	13	5,3	3,1	
29	Öğrencilerce yapılan önerileri uygulamaya çalışır.	164	52	24	14	8	4,34
		62,6	19,8	9,2	5,3	3,1	
30	Eğitimle ilgili konularda işe başlamadan önce öğrencilerin fikirlerini alır.	162	56	18	10	16	4,29
		61,8	21,4	6,9	3,8	6,1	

Öğrencilerin % 61.1'i sınıf öğretmeninin yaptığı davranışlarının nedenlerini açıklamadığını belirtirken bu davranış branş öğretmenleri için % 59.9'dur. Benzer olarak öğrencilerin % 67.2'si sınıf öğretmenlerinin eğitimle ilgili konularda öğrenciye danışmadığını belirtirken, % 59.9'da branş öğretmenlerinin aynı davranışı gösterdiğine inanmaktadır. Tablo 4 ve 5'deki değerler öğrencilerin sınıf ve branş öğretmenlerinin yeni fikirleri kabul etmediklerine inandıklarını göstermektedir.

Tablo 6 : İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Algısıyla Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin “Anlayış Geliştirme” Alt Boyutundaki Davranışlarının Karşılaştırılması için t –testi sonuçları

	Gör	N	X	Ss	T	df	p
	Sınıf Öğret.	262	66,91	7,4	4,84	261	,000
Anlayış Geliştirme	Branş Öğret.	262	63,54	9,3			

Sınıf ve branş öğretmenlerinin anlayış geliştirme alt boyutundaki davranışlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan t –testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerine ait ortalama değer 66.91, branş öğretmenleri içinse 63.54 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin anlayış geliştirme alt boyutundaki davranışlarının ile branş öğretmenlerinin davranışları arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmaktadır.

4. SONUÇLAR

İlköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin bilgi toplumu sürecinde liderlik rollerine ilişkin olarak öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıda özetlenen sonuçlara ulaşılmıştır.

5. sınıf öğrencileri çoğunlukla, sınıf ve branş öğretmenlerinin “yapıyı kurma” alt boyutundaki ideal liderlik davranışlarını gösterdiğini düşünmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrenenlerle;

Sağlıklı bir iletişim kurdukları,

İlişkilerinde sistemdeki ve düzenli bir temel oluşturdıkları,

Sınıf içi kuralların herkes tarafından bilinmesi sağlayarak, herkese eşit düzeyde uygulandıkları düşünülmektedir.

Öğrenciler, “anlayış geliştirme” alt boyutunda ise sınıf ve branş öğretmenlerinin, “yapıyı kurma” alt boyutunda olduğu gibi liderlik rollerini çoğu zaman göstermediklerini düşünmektedirler. Bu alt boyutta sınıf öğretmenlerinin anlayış geliştirme düzeyleri çok az bir farkla branş öğretmenlerinden daha fazladır. Bu durum öğrencilerin, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilişkilerini; arkadaşlık, güven ve saygı temeline yürütmede branş öğretmenlerine göre daha başarılı olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

5. KAYNAKLAR

- Dimock, V. B. and Kathleen M. McGree (1995). *Leading change from the classroom: teachers as leaders*. SDL Issues..about Change, 4. [Çevrim-içi: <http://www.sedl.org/change/Issues/Issues44.html>] (Erişim tarihi: 30.05.2006).
- Harris, A. (2005). *Teacher leadership: more than just a feel-good factor?*. Leadership and Policy in Schools, 4:201-219.
- Lieberman, A. (1992). *Teacher leadership: what are we learning?*. In C. Livingston (Ed.), Teachers as leaders: Evolving roles. NEA School Restructuring Series. Washington, D. C.: National Education Association.
- Monahan,W.G. and Hengst, H.R. (1982). *Contemporary educational administration*, New York: Macmillan Pub. Co., Inc .

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ YETERLİKLER AÇISINDAN KENDİLERİNİ DEĞERLENDİRMELERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

TEACHERS' SELF-EVALUATION IN TERMS OF COMPETENCIES IN TEACHING and LEARNING PROCESS

Dr. Özge Oskay, Dr. Emine Erdem, Dr. Buket Akkoyunlu, Dr. Haluk Soran, Dr. Ayhan Yılmaz

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMA Bölümü, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMA Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Öğretmen yeterlikleri "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik "Özel Alan Yeterlikleri" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. "Öğretmen Yeterlikleri" Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, Öğretmenlerin seçiminde, Öğretmenlerin iş başarılarının, performanslarının değerlendirilmesinde, Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde ölçütler takımı olarak kullanılmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, "Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim", "Öğrenciyi Tanıma", "Öğretme ve Öğrenme Süreci", "Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme", "Okul-Aile ve Toplum İlişkileri" ve "Program ve İçerik Bilgisi" olmak üzere 6 ana yeterlik" bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu araştırma da öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin 7 alt yeterlik ve 57 performans göstergesi açısından değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, özel alan yeterlikleri.

Abstract

Teacher competencies include two parts as "Teaching Profession General Competencies" and "Special Field Competencies" for elementary education. "Teacher Competencies" are used as a criteria in order to determine Teacher Education Policies, to plan pre-service and in-service teacher training programs, to evaluate teacher performances and teachers' self knowledge and professional development. Teaching Profession General Competencies" include 6 main competencies, 31 sub-competencies and 233 performance indicators such as "Personal and Professional Values- Professional Development", "Student Recognition", "Teaching and Learning Process", "Learning Evaluation and Monitoring", "School-Family and Society Relationship" and "Program and Content Knowledge". In this study, teachers' competencies in teaching and learning process were assessed in terms of 7 sub competencies and 57 performance indicators..

Keywords: teacher competencies, teaching profession general competencies, special field competencies.

1. GİRİŞ

Günümüzde tüm birey, toplum ve hatta meslekler süregelen ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir. Toplumlar, katlanarak artan bilgi, değişen iş ortamları, gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ile teknoloji tabanlı iletişim devriminin ortasındadır. Söz konusu değişimler, bugünün toplumlarının yeniden yapılanması gereğini gündeme getirmiştir. Gelişmelere ayak uydurmak tüm toplum bireyleri ve kurumları için zorunlu hale gelmiştir. Söz konusu gelişmeler sayısız fırsatı beraberinde getirirken, üretken bir yaşam için bireylerin gereksinim duyacakları bilgi ve becerilerin büyük ölçüde değişmesine de neden olmuştur. Eleştirel düşünme", "problem çözme", "karar verme" 21. yüzyıl bireylerinin sahip olmaları beklenen beceriler olarak sıralanabilir. Bilişsel beceriler arasında yer alan bu üç beceri "öğrenmeyi öğrenme" için temel o an becerilerdir. "Öğrenmeyi öğrenme", bilgi toplumlarında, bireysel, toplumsal ve ekonomik başarı için vazgeçilmezdir. (SCANS, 1991; Doyle, 1994). Öğrenmeyi öğrenme, öğrendiklerimizin bir anlamda bir çeşit düzenlenmesi ve yeniden anlamlandırılmasıdır. Öğrendiklerimize yeni bir bakışla bakabilmek, şimdiye kadar öğrendiklerimizi yeni bir süzgeçten geçirip, bundan sonra öğreneceklerimize alt yapı oluşturmak demektir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi çağında başarının ve yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir (Doyle, 1994). Ayrıca, günümüzde, değişimin sürekliliği ve hızı, eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin zaman içinde yetersiz

kalmasına neden olmakta, bir başka deyişle yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Bu hızlı değişimle başa çıkabilmenin en iyi yolu yaşam boyu öğrenmedir. *Formal* eğitimin sınırlarının dışına çıkan ve her türlü *in-formal* eğitimi de içine alan yaşam boyu öğrenme bilgi ve yeterliliklerin gelişimine olanak yaratarak bireylerin bilgi toplumuna uyumunu sağlar (Candy, 2002). Avrupa Birliği (2001), yaşam boyu öğrenmeyi “bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü” olarak tanımlamaktadır (Breivik, 2000). *Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri* incelendiğinde; meraklı, yeni gelişmelerle ve konularla ilgili, bilgi okuryazarı, örgütlenme becerilerine sahip ve öğrenme becerilerine sahip olarak sıralandığı görülmektedir (Shuman ve ark., 2005). Bunlardan da görülebileceği gibi, yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşam sürelerinin içinde bulunacakları her türlü rol, ortam ve çevre için gereksinim duyacakları tüm bilgi, değer ve becerileri sağlamalarına olanak tanıyan bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenme insanlara bilgilerini güncelleştirme; yaşamlarını etkileyen ve değiştiren önemli gelişmeleri anlama ve kavrama; ufuklarını genişletme; kişisel, mesleki ve entellektüel düzeylerini bilinçli bir şekilde genişletme olanağı tanır.

Eğitimde benimsenen yaşam boyu öğrenme yaklaşımının gerçekleştirilmesi için “öğrenmeyi öğrenme” becerisinin ve bunun kaçınılmaz sonucu ve ön şartı olarak bilgi okuryazarlığı becerilerinin okullarda öğrencilere kazandırılması zorunluluk haline gelmiştir. Günümüzde okulların öğrenciler için çok kanallı, teknoloji kullanımına ve işbirliğine olanak yaratan öğrenme ortamları düzenlemeleri gerekmektedir. Öğrenme ortamlarının öğrencilerin çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşabilecekleri; bilgiyi problem çözme, karar verme ve planlama amacıyla kullanabilecekleri; bilgiyi günlük yaşama transfer edebilecekleri; teknolojiyi bilgiye erişim aracı olarak kullanabilecekleri ortamlar olarak tasarlanması beklenmektedir. Tüm bu değişimler eğitim sistemlerinde değişikliği zorunlu kılmıştır. Öğrenme artık, daha etkili ve kalıcı olmak zorundadır. Bu zorunluluk ilköğretim programlarında değişiklik yapma gereksinimini ortaya koymuş ve 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yeni öğretim programları hazırlanmıştır. İlköğretim Programları incelendiğinde, “her öğrencinin öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu, bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması, öğrencilerin, düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi, öğrencinin, öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına fırsat verilmesi, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi” anlayış ve ilkelerin esas alındığı görülmektedir. Ayrıca, programlar, tüm dersler için sekiz ortak beceri belirlenmiştir. Bunlar, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma – sorgulama, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçe’yi doğru ve etkin olarak kullanma becerileridir (Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010).

Yeni öğretim programları incelendiğinde etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli olmaktan çıkarılıp, öğrenci merkezli hale getirildiği de görülmektedir. Günümüzde, artık, farklı öğretim ortamlarında farklı materyallerin tasarlanması ve farklı amaçlar için kullanılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Farklı öğrenme ortamları düzenleyebilecek, ilköğretim programlarını uygulayabilecek öğretmenlerin de farklı becerilere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin rolü “her şeyi bilen ve anlatan”dan çıkarak, “öğrencisi ile öğrenen ve onları yönlendiren”e dönüşmüştür. Bu rol, beraberinde öğretmenlerin meslektaşlarıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarını da gerektirmektedir. MEB (2008a) “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” tarafından öğretmenin kendi gelişim alanlarını belirleyip, bu alanda gelişimlerini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri” geliştirilmiş ve 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onay ile yürürlüğe konulmuştur. Özel Alan Yeterlikleri’nden Öğrenme ve Öğretme süreci ana yeterliğinin, Öğrenme ve Öğretme Ortamı ve Gelişim yeterlik alanı;

“gelişim ve öğrenme ile ilgili kavram ve ilkeler, öğrencilerin gelişim dönemlerine göre özelliklerini izleme ve öğrenme - öğretme süreçlerine yansıtma, öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme, bireysel farklılıkları, özel gereksinimli öğrencileri ve öğrenme stillerini dikkate alarak esnek öğrenme ortamları hazırlama, öğrencileri öğrenen bireyler olarak tanıma ile öğrenme – öğretme süreçlerini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilme, uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerilerini benimseyebilme, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme uygulamalarını kapsamaktadır.” olarak belirlenmiştir (MEB, 2008b).

Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmenlik mesleğinde yeterlilik öğretmenin yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır. Öğretmenlik mesleği özel bir mesleki yeterlilik gerektirir. Öğretmenlerin mesleklerini başarı ile sürdürebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlilikler, MEB (2008a) “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” tarafından geliştirilmiş ve 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onay ile yürürlüğe girmiştir. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenin kendi gelişim alanlarını belirleyip, bu alanda gelişimlerini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarını içermektedir. Öğretmen yeterlikleri "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik "Özel Alan Yeterlikleri" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

“Öğretmen Yeterlikleri”nin, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir (MEB, 2008a)

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, “Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma”, “Öğrenme ve Öğretme süreci”, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul-Aile ve Toplum İlişkileri” ve “Program ve İçerik Bilgisi” olmak üzere 6 ana yeterlik” bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde, seçiminde, iş başarımlarının ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılmak üzere yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2008a).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi sürecinin ardından temel eğitim kademesi öğretmenlerinin 16 alanda (Okul Öncesi Öğretmenliği Yeterlikleri, Sınıf Öğretmenliği Yeterlikleri, Türkçe Öğretmenliği Yeterlikleri, Matematik Öğretmenliği Yeterlikleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yeterlikleri, Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri, Yabancı Dil Öğretmenliği Yeterlikleri, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Yeterlikleri, Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Yeterlikleri, İşitme Engelli Öğrenciler İçin Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Yeterlikleri, Görme Engelli Öğrenciler İçin Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Yeterlikleri, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği Yeterlikleri, Beden Eğitimi Öğretmenliği Yeterlikleri, Görsel Sanatlar Öğretmenliği Yeterlikleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Yeterlikleri, Bilgisayar Öğretmenliği Yeterlikleri) özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. Özel alan yeterliklerinin belirlenmesinde konu alanı, kapsam, yeterlik ve temel, orta, ileri düzey performans göstergeleri çalışmada kullanılan temel kavramlar olarak özel alan yeterlikleri sistematüğini oluşturmuştur. Konu Alanı, belli bir özel alanda birbiri ile ilişkili beceri, asıl konu, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapılar olarak ele alınmıştır (MEB 2008b). Öğretmenlerin söz konusu yeterliklere sahip olabilmesi ise hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerle mümkün olacaktır.

Bu çalışmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunlarının öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilikler açısından kendilerini değerlendirmeleri incelenmiş, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilikleri;

- Dersi Plânlama, Materyal Hazırlama, Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, Zaman Yönetimi ve Davranış Yönetimi boyutlarında ne düzeydedir?

- Dersi Plânlama, Materyal Hazırlama, Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, Zaman Yönetimi ve Davranış Yönetimi boyutlarında deneyime göre farklılık göstermekte midir?
- Söz konusu yeterlikleri hizmet öncesi dönemde kazanıp kazanmadıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesinden mezun olan 224 Sınıf, Okul Öncesi, Bilgisayar, İlköğretim Matematik, İlköğretim Fen Bilgisi ve Yabancı Dil Öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi ve branşlarına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Deneyim ve Branşlarına Göre Dağılımı

Deneyim	n	%	Branş	n	%
6 ay – 3 yıl	131	58,5	Bilişim Teknolojileri	53	23,7
4 – 6 yıl	58	25,9	Okul Öncesi	29	12,9
7 - +	35	15,6	Sınıf Öğrt.	41	18,3
Toplam	224	100,0	Fen ve Teknoloji	31	13,8
			İngilizce	33	14,7
			Matematik	37	16,5
			Toplam	224	100,0

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 58.5’i 6 ay ile 3 yıllık deneyime sahip iken, % 15.6’sı 7 yıllık deneyime sahiptir. Öğretmenlerin % 23.7’si Bilişim Teknolojileri, % 14.7’si ise İngilizce öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Veriler Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden Öğrenme ve Öğretme sürecindeki yeterlilikler ve alt boyutları dikkate alınarak 7’li Likert türü ölçek ile toplanmıştır. Ölçek 67 maddeden oluşmaktadır. Dersi Plânlama (10 madde), Materyal Hazırlama (20 madde), Öğrenme Ortamlarını Düzenleme (9 madde), Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme (6 madde), Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme (8 madde), Zaman Yönetimi (3) ve Davranış Yönetimi (11) alt boyutlarından oluşmaktadır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin analizi ile hesaplanan güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları açısından güvenirlik katsayısı ise sırasıyla .93, .79, .88, .89, .84, .86’dır.

7’li Likert tipi ölçekte ortalama puanlar 1 – 3 aralığında = kendime güvenmiyorum, 4= kararsızım, 5 – 7 aralığında ise kendime güveniyorum’a karşılık gelmektedir. Ayrıca, ölçekte “Söz konusu yeterlikleri Üniversite Eğitiminiz sırasında ne derece kazandığınızı düşünüyorsunuz?” şeklinde açık uçlu bir soru da bulunmaktadır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırma sorularına göre ele alınmıştır.

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilikleri Dersi Plânlama, Materyal Hazırlama, Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme, Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, Zaman Yönetimi ve Davranış Yönetimi boyutlarında ne düzeydedir?

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilik ortalamaları Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretme Ve Öğrenme Sürecindeki Yeterlilik Ortalamaları

	n	$\bar{x}$	ss
Dersi Plânlama	224	5,21	,937
Materyal Hazırlama		4,99	,637
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme		5,06	,818
Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme		4,90	1,010
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme		3,21	,375
Zaman Yönetimi		5,26	,793
Davranış Yönetimi		5,06	,782
Genel		4,81	,571

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilik ortalaması 4.81'dir. Kararsızım ile kendime güveniyorum aralığında yer almaktadır. Tablo 2 den de görülebileceği gibi, en yüksek ortalamanın Zaman Yönetimi ($\bar{x} = 5.26$) ile Dersi Planlama ($\bar{x} = 5.21$) boyutunda, en düşük ortalamanın ise kendime güvenmiyorum ile Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme ($\bar{x} = 3.21$) boyutunda olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilikleri, Dersi Plânlama, Materyal Hazırlama, Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, Zaman Yönetimi ve Davranış Yönetimi boyutlarında deneyime göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin deneyimlerine göre öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilik ortalamalarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 ten de görülebileceği gibi, öğretmenlerin deneyimi arttıkça öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilik ortalamaları yükselmektedir. En yüksek ortalamanın 7 yıllık deneyime sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre Öğretme Ve Öğrenme Sürecindeki Yeterlilik Ortalamaları

n = 224	6 ay – 3 yıl		4 – 6 yıl		7 - +	
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Dersi Plânlama	5,04	1,01	5,32	,774	5,64	,679
Materyal Hazırlama	4,93	,610	4,84	,678	5,46	,434
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	4,96	,773	5,12	,773	5,35	,547
Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme	4,88	,678	4,90	,945	4,92	1,12
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	3,19	,333	3,13	,353	3,41	,484
Zaman Yönetimi	5,21	,869	5,15	,544	5,61	,763
Davranış Yönetimi	4,96	,804	4,98	,543	5,08	,663
Genel	4,73	,591	4,80	,544	5,15	,405

Öğretmenlerin deneyimlerine göre öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilik ortalamalarının deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre Öğretme Ve Öğrenme Sürecindeki Yeterliliklerinin Dersi Plânlama, Materyal Hazırlama, Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, Zaman Yönetimi Ve Davranış Yönetimi Boyutları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Ders Planı					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Gruplar arası	10,920	2	5,460	6,527	,000
Grup içi	184,886	221	,837		
Toplam	195,806	223			
Materyal Hazırlama					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Gruplar arası	9,509	2	4,755	12,962	,000
Grup içi	81,066	221	,367		
Toplam	90,576	223			
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Gruplar arası	4,402	2	2,201	3,358	,067
Grup içi	144,853	221	,655		
Toplam	149,256	223			
Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Gruplar arası	,046	2	,023	,022	,978
Grup içi	227,614	221	1,030		
Toplam	227,660	223			
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Gruplar arası	1,795	2	,898	6,699	,001
Grup içi	29,616	221	,134		
Toplam	31,412	223			
Zaman Yönetimi					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	P
Gruplar arası	5,369	2	2,684	4,398	,197
Grup içi	134,879	221	,610		
Toplam	140,247	223			

Davranış Yönetimi					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	P
Gruplar arası	7,402	2	3,701	6,336	,876
Grup içi	129,084	221	,584		
Toplam	136,486	223			
Genel					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Gruplar arası	4,946	2	2,473	8,039	,000
Grup içi	67,981	221	,308		
Toplam	72,927	223			

P < .05

Tablo 4 ten de görülebileceği gibi, Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilikleri deneyimlerine göre genel ortalama, Dersi Plânlama, Materyal Hazırlama ve Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme boyutlarında farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır (Tablo 5).

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilikleri deneyimlerine göre genel ortalama, Dersi Plânlama, Materyal Hazırlama ve Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın 7 yıllık öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 5: Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre Öğretme Ve Öğrenme Sürecindeki Yeterliliklerinin Dersi Plânlama, Materyal Hazırlama Ve Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Boyutları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin Tukey Analizi Sonuçları

Genel	n	1	2	Materyal Hazırlama	n	1	2
6 ay – 3 yıl	131	4,73		4 – 6 yıl	58	4,84	
4 – 6 yıl	58	4,80		6 ay – 3 yıl	131	4,93	
7 - +	35		5,15	7 - +	35		5,46
p		,763	1,00	P		,701	1,00
Ders Planı	n	1	2	Birey.Fark. Dik.Alarak Öğret.Çeşit.	n	1	2
6 ay – 3 yıl	131	5,04		4 – 6 yıl	58	3,13	
4 – 6 yıl	58	5,32		6 ay – 3 yıl	131	3,19	
7 - +	35		5,64	7 - +	35		3,41
p		,249	,146			,728	1,00

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilikleri hizmet öncesi dönemde kazanıp kazanmadıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlere, söz konusu yeterlilikleri üniversite eğitimleri sırasında ne derece kazandıkları sorulmuş ve açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 6 da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmenlerin Üniversite Eğitimleri Boyunca Öğrenme ve Öğretme Yeterliklerini Ne Derece Kazandıklarına İlişkin Görüşleri

Branşı	Öğretmenlik Deneyimi	Söz konusu yeterlikleri Üniversite Eğitiminiz sırasında ne derece kazandığınızı düşünüyorsunuz?
İlköğretim Matematik	1 yıl	Üniversite eğitimim esnasında bu yeterliliklerin çoğunu kazandığımı düşünüyorum Bireysel farklılıkları dikkate alma konusunda kendimi yetersiz hissediyorum, okuldaki eğitimimiz sırasında buna değinilmedi. Ne üniversite eğitimi ne de uygulamada öğrenilenler tek başına yeterli değil. İkisi zaman geçtikçe birbiriyle bir bütün oluşturmaktalar.
Fen ve Teknoloji	2 yıl	Hacettepe Üniversitesi'nin farkını çalıştığım her ortamda görüyorum. Zaten üniversite yıllarındaki hocalarımın yazdığı kitapları ders kitabı olarak kullanıyorum. Fakat sıkıntı çektiğim zamanlar da oluyor. Ben Siirt'in Pervari ilçesinde çalıştığım için bize derslerde gösterilen pek çok şeyi oradaki ortamda gerçekleştiremiyorum. Fark ettiğim bir konu da biz daha çok akademik olarak yetiştirilmişiz bu konunun sıkıntı yarattığı zamanlar oluyor. Merkeze öğrenci almak istesen de öğrencilerin donanımı çok az olduğu için yine büyük iş bize düşüyor. Bu konuda sıkıntı yaşıyoruz bunu daha çok sorunlarla karşı karşıya kaldıkça çözmeyi öğreniyoruz. Ben materyal hazırlamayı ve ders planı yapmayı ve dersi o şekilde anlatmayı kesinlikle üniversitede öğrendiğim şekilde gerçekleştiriyorum. Fakat geri kalan rehberlik ve sınıf düzeni gibi konuları kendi deneyimlerimle çözmeye çalışıyorum. Ama bence üniversitede ders anlatılırken sadece büyük şehirleri değil ülkenin büyük bir kısmını oluşturan sorunlu bölgelerdeki öğrenciler ve koşullarda göz önüne alınmalı.
Sınıf Öğretmeni	3 yıl	Üniversite eğitimimiz uygulamadan uzak, çok kuramsal. Kalabalık sınıflarda özellikle bireysel farklılıklara göre ders ortamının ve ders öğretiminin nasıl olması gerektiği, nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda yeterli becerilere sahip değiliz. Ayrıca, problem çözme, herhangi bir sorun karşısında çözüm bulma becerilerine sahip değiliz.
Fen ve Teknoloji	2 yıl	Üniversite eğitimim sırasında söz konusu yeterlilikler ile teorik olarak donanımlı mezun olduğumu düşünüyorum fakat uygulama bakımından çok eksik yanlarımız var. Örneğin veli ve öğretmen ilişkileri hakkında fazla bir bilgimiz yok, tahmin ettiğimizden fazla sorunlu öğrenci var, öğrendiklerimiz uygulamak devlet okullarında oldukça zor, öğrencileri bireysel farklılıklarına göre değerlendirmek, onlarla ilgilenmek ve ders anlatmak hepsine birden vakit yetmiyor çok fazla öğrenci var ama kendimizi sevdirdiğimiz zaman güvenlerini kazandığımız zaman bize hemen bağlanıyorlar ve sözümüzü dinlemeye başlıyorlar. Bazılarının ailevi sorunları var ve bunlar öğrenmesinde çok etkili. Yetersiz hissediyorum kendimi. Derslerimizde hazırladığımız alternatif etkinlikler, ders planları, kavram haritaları ve slâytlar çok işimize yaradı. Ama şu bir gerçek ki öğretmenliğe başladıktan sonra üniversitede ne öğrendiysem bir o kadar da MEB'de öğrendim. Deneyimim artıkça da kendimi daha yeterli hissedeceğimi düşünüyorum.
Sınıf Öğretmeni	3 yıl	Üniversiteden mezun olunca öğrendiklerimle öğretmenlik için kendimi yeterli hissediyordum. Ama öğretmenlik hayatının üniversitede aldığım eğitimle çok farklı olduğunu düşünüyorum. Yani bize verilen eğitimle öğretmenlik yaptığım yerdeki imkânlar çok farklı olduğu için ister istemez verdiğim eğitimi buradaki imkânlarla göre düzenliyorum. Bu yüzden bazen zorlanıyorum. Şimdiye kadar okulda öğrendiklerimi uygulamaya çalışıyorum. Yani öğretmenliği yaşayarak öğrenmeye çalışıyorum. Tabii ki üniversitede öğrendiğim bilgileri de kullanıyorum. Ama bazen bu öğrendiklerimin yeterli olmadığını fark edersen kendimi eksik kaldığım yönde yetiştirmeye çalışıyorum. Üniversitede aldığım eğitim bence çok kaliteliydi. Ama aldığım eğitim birazda köy şartlarına uygun olsaydı daha iyi olabilirdi. Yani aldığım eğitim merkezi yerler için uygundu ama eğitim için imkânları olmayan yerler için(bazı köy okulları) uygun değildi.
İngilizce	1 yıl	Her ne kadar üniversite hayatım boyunca birçok şey öğrenmiş olsam da gerçek yaşamda uygulamak gerçekten çok zor oluyor. Bence önemli olan üniversitede öğrencilere daha çok uygulama imkânı verilmeli. Sadece bilgi yükleyerek değil yüklenen bu bilgileri kullanabilecekleri ortamlar yaratarak

		gerçek hayata hazırlanmaları sağlanmalıdır.
Fen ve Teknoloji	1 yıl	Bu ölçekte geçen yeterliklerin çoğu üzerine üniversite eğitimim sırasında öğrendik. Ayrıca bireysel farklılıklar öğrencilerin süreç içerisinde izlenebilmesi/değerlendirilmesi, öğrencilerle sözel iletişim ve özel durumu olan öğrenciler için neler yapılabileceği konularında kendimi yeterli hissetmiyorum.
İngilizce	1 yıl	Üniversitede aldığımız okul deneyimi ve uygulama derslerinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Derslerimiz kuramsal olsa da çok şey öğrenmişiz. Üniversitede aldığımız eğitimle okullardaki uygulamanın tam olarak da örtüşmediğini düşünüyorum. Yaptıklarımız çok önemli ancak öğrencilere nasıl hitap edilmesi gerektiği, onların ilgilerinin nasıl canlı tutabileceği, dersi verdiği yaş grubunun duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor özellikleri, çatışma çözme onların ihtiyaçlarını belirleme konusunda eksik kaldığımızı düşünüyorum.
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2 yıl	Sınıflarımız çok kalabalık, kuramsal olarak neler yapabileceğimizi biliyorum ama uygulamada bunları gerçekleştirmek çok zor. Öğrenciliğimizde farklı gruplarda uygulamalar ve sorun çözme becerilerimiz artırılabilir.
Bilgisayar öğretmenliği	1 yıl	Üniversitemizde aldığım eğitimin ne kadar nitelikli olduğunu diğer öğretmen arkadaşlarımı gördüğümde anlıyorum. Her şey için teşekkürler. Saygılarımla

4. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilikleri (Dersi Plânlama, Materyal Hazırlama, Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, Zaman Yönetimi ve Davranış Yönetimi) ile söz konusu yeterlikleri hizmet öncesi dönemde kazanıp kazanmadıklarına ilişkin görüşleri incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterliliklere ilişkin genel ortalamaları 4.81'dir. En yüksek ortalamanın Zaman Yönetimi ve Dersi Planlama, en düşük ortalamanın ise Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme boyutlarında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde genellikle dersi planlama konusunda kendini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Ben materyal hazırlamayı ve ders planı yapmayı ve dersi o şekilde anlatmayı kesinlikle üniversitede öğrendiğim şekilde gerçekleştiriyorum.”

“Derslerimizde hazırladığımız alternatif etkinlikler, ders planları, kavram haritaları ve slâytlar çok işimize yaradı.”

Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar da bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme konusunda da kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmektedirler. Bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Bireysel farklılıkları dikkate alma konusunda kendimi yetersiz hissediyorum, okul eğitimimiz sırasında buna değinilmedi.” ya da “Kalabalık sınıflarda özellikle bireysel farklılıklara göre ders ortamının ve ders öğretiminin nasıl olması gerektiği, nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda yeterli becerilere sahip değiliz.”

Öğretmenlerin deneyimlerine göre öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilik ortalamaları incelendiğinde ise, öğretmenlerin deneyimi arttıkça öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilik ortalamalarının yükseldiği görülmektedir.

- Öğretmenlerin deneyimlerine göre öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlilik ortalamalarının deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, Dersi Plânlama, Materyal Hazırlama ve Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın 7 yıllık öğretmenler lehine anlamlı olduğunu göstermektedir.

Hem bu sonuç hem de öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar yukarıdaki bulguyu destekler niteliktedir.

“Şu bir gerçek ki öğretmenliğe başladıktan sonra üniversitede ne öğrendiysem bir o kadar da MEB’de öğrendim.”

“Ne üniversitesi eğitimi ne de uygulamada öğrenilenler tek başına yeterli değil, ikisi zaman geçtikçe birbiriyle bir bütün oluşturmaktalar.”

Öğretmenlerin “söz konusu yeterlikleri Üniversite Eğitiminiz sırasında ne derece kazandığınızı düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin düşünceleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Daha çok akademik olarak yetiştirildiklerini, bu konunun sıkıntı yarattığı zamanlar olduğunu, üniversite eğitimlerinin uygulamadan uzak ve çok kuramsal olduğunu bu nedenle, uygulamanın yetersiz kaldığını ve uygulama ders saatlerinin artırılmasını, uygulamada köy okulları, alt yapısı bulunmayan okullar için daha fazla örnek sunulmasını, kuramsal eğitimden çok, bunları uygulayabilecek ortamlar yaratarak gerçek yaşama hazırlanmaları gerektiğini,
- Üniversitede aldıkları eğitimin özellikle bireysel farklılıklara göre ders ortamının ve ders öğretiminin nasıl olması gerektiği, nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda etkili olmadığını, kalabalık sınıflarda özellikle bireysel farklılıklara göre ders ortamının ve ders öğretiminin nasıl olması gerektiği, nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda yeterli becerilere sahip olmadıklarını, öğrencileri bireysel farklılıklarına göre değerlendiremediklerini,
- Problem çözme, çatışma çözme ya da herhangi bir sorun karşısında çözüm bulmakta zorlandıklarını ve öğrencilikleri sırasında farklı gruplarda uygulamalar ile sorun çözme becerilerinin artırılabilceğini belirtmektedirler.

5. ÖNERİLER

- Öğretmen Yetiştiren kurumlar, öğretmen yeterliklerini dikkate alarak ders içerikleri ya da öğretim programlarını yeniden gözden geçirebilir,
- Hazırlanan programlarla gelişmeleri takip eden, kendini sürekli yenileyen, sosyal öğretmenler yetiştirilmesine özen gösterilebilir,
- Öğretmen adaylarının bireyi tanıma teknikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme konusunda daha çok bilgi ve deneyim kazanmaları sağlanabilir,
- Lisans eğitiminde teorik eğitimin yanında pratik uygulamalı eğitime daha fazla yer verilebilir,
- Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek öğrenme öğretme sürecindeki yeterliklerini sürekli geliştirmeleri sağlanabilir.
- Bu çalışmada sadece Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretmen ve öğrenme sürecindeki yeterlilikler açısından kendilerini değerlendirmeleri incelenmiştir. Başka bir çalışmada daha geniş bir örneklem grubu ile diğer yeterlik alanları da ele alınabilir.

6. KAYNAKLAR

- Breivik, P.S. (2000). *Information literacy for the sceptical library director*. IATUL Conference Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia 3rd - 7th July, 2000.
- Candy, P. C. (2000). *Mining in Cyberia: Researching information literacy for the digital age*. In C. S. Bruce & P. C. Candy (Eds.), *Information literacy around the world: Advances in programs and research*. Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.

Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. New York: Syracuse University.

SCANS (1991). *What work requires of schools: a SCANS report for America 2000*. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U. S. Department of Labor. <<http://www.uni.edu/darrow/frames/scans.html>> (10.3. 2007).

ShumanL. J., Besterfield-Sacre, M., & McGourty, J. (2005). The ABET "professional skills" - can they be taught? can they be assessed? *Journal of Engineering Education*, 94(1), 41-55.

Şahhüseyinoğlu, D. & Akkoyunlu, B. (2010). İlköğretim (3 – 5. Sınıf) öğrencilerine Araştırma becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *İlkoğretim Online*, 9(2), 587- 600, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

ÖĞRETMEN YETERLİĞİNİN GÜNCEL SORUNSAĞI: BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ

CURRENT PROBLEMATIC OF THE ADEQUACY OF TEACHER: INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Ceyda ALPARSLAN

Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi

Özet

Seçmiş olduğum mesleğin gereği olan öğretmek, bilginin aktarılmasıyla mümkündür. Bilgiyi aktarabilmek ise, sadece konuya hakimiyetle mümkün olmamaktadır. Aktarımın sıralaması şu şekilde olmalıdır: 1- Ham bilgiyi edinme, 2-Analiz etme ve kurgudaki yerini tespit etme, 3-Aktarılacak gruba iletme, 4-Aktarılan bilginin çıktıları alma.

İşte tam da bu 3. maddede devreye giren iletme yetisinin, bir nevi liderlik vasfı gerektirdiği düşüncesindeyim. Sunum tekniklerinden, vizyonu ortaya koyabilmeye kadar, bilgiyi en sağlıklı biçimle aktarabilmek ve yine bilginin hayata adaptasyonunu sağlayabilmek; izlenebilir bir duruş gerektirmektedir. Öğrenci tarafından takip edilebilirlik, işte bu noktaların oluşturduğu bütünle mümkün olabilmektedir. Bir öğretmen olarak; sertliğin değil, netliğin önemini bilmek ve buna değer vermek, mesleğin gereklerindendir. Eğitimde söz konusu netlikse, iletişimin sağlamlığıyla paraleldir.

Gereken; insanlığa ışık tutabilecek, yol gösterici, gereğince dürüst ve donanımlı bir öğretmen olabilmekse eğer; mesleki eğitimde verilen temel bilgiler üzerine, bilgi ve iletişim tasarımlarındaki yeni açılımları da takip ederek, uygulamalardaki edinimleri de koymak yerinde olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Bilgi tasarımı, iletişim tasarımı, bilgi aktarımı, izlenebilirlik

Abstract

'Teaching', which is the fundamental entailment of the profession I chose is only possible by the transmission of knowledge. This transmission is not only possible by comprehending the subject matter. The sequencing should be designed as follows: 1. Gathering the raw data, 2. Analysing and determining its place in the construct., 3. Transferring to the receptor group, 4. Recording the output.

I believe that the ability which is activated in the 3rd step , requires a kind of leadership qualification. It necessitates an observable attitude from presentation techniques, to exhibiting the vision; in order to transfer the knowledge with maximum efficiency and also providing the adaptation of knowledge to life. 'Traceability' as a student, can only be possible by a whole, consisted of these components. Knowing the importance of clearness instead of hardness, and appreciating this concept as an instructor; is one of the necessities of this profession. The clearness by the means of education is paralel with the stability of the communication.

Regarding the truth that it is a virtue to become an instructor enlightening the humanity, guiding, honest and equipped as possible; superposing the practical acquisitions on the vocational basic knowledge by tracing the new expansions on information and communication design

Keywords: Information design, communication design, information transfer, traceability

ÖĞRETMEN YETERLİĞİNİN GÜNCEL SORUNSAĞI: BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ

Öğrenmek; her bir birey için, ömür boyu sürdürülebilir bir eylemdir. Yaşam boyunca devam eden öğrenmenin sisteme oturtulduğu, tercih edilen alanların teknik olarak pekiştirilip geliştirildiği ve tüm bunların yanında çocukluktan itibaren oluşturulan toplumsal yaşam gereklerinin yine ortak alanlarda uygulamalı olarak model oluşturulduğu yerler, yani okullardır öğrenimde en etkin olan. Yukarıda saydığımız durumlar, ve bu durumlarla iç içe bir eğitim alan öğrenciler ile okullar arasındaki bağı kurmadaki en büyük sorumluluk, öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenledir ki;

üzerinde en çok durulması, gelişimi ve gerekleri üzerine en çok eğilinmesi gereken kişiler, öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin, geleceğin öğretmenlerini yetiştirdiğini düşünüldüğünde; öğretmen eğitiminin ele alınacağı tek bir başlangıç noktası olmadığı gerçeğini de kabul etmiş oluyoruz. Bu konu, öğretmen-öğrenci-okul üçgeni içerisinde genel bir iyileştirme ve farkındalık yaratma durumunu gerektirmektedir. Günümüzde, kanunlar çerçevesinde, devletin güvencesinde ve millî birlik duygularıyla harmanlanan bir eğitim-öğretim sistemi yürütülmektedir. Bu verilerden hareketle, mevcut öğretmen yetiştirme politikalarımız içerisinde, ideal öğretmeni resmetmek üzere hazırlanmış olduğum sunumumu sizlerle paylaşmaktan onur duyuyorum.

Bu sunumun amacı, değişik teknikler sunmak ya da yeni yöntemler ortaya koymak değildir. Amaç; eğitimde yaşanan değişim sürecinden bir kesiti, siz değerli uygulayıcıların yararına sunmaktır.

Yeryüzünde gerçekleşen her bir hareket, birbirini iten dalgalar şeklinde güncel yaşamın tam göbeğinde kendini göstermektedir. Denizaşırı bir ülkenin savaşa girmesiyle sarsılan ekonomik durumunun çöküşünün, birey olarak mesleğimizi icra etmemizi zorlayacak durumları ortaya çıkarması ve yaşam standardımızı aşağı çekebilmesi gibi. Öğretmenlik de bu durumdan fazlasıyla etkilenen meslek grupları arasında yer almaktadır. Buna rağmen ve de bu nedenle öğretmenlerimizin gelecek üzerine etkilerinin farkında olmaları beklenmektedir.

Başka bir deyişle; ekonomik çöküşün sık sık yaşandığı, çevre sorunlarının artık insana doğrudan yansımalarıyla yüzleştığımız şu zamanlarda, bir kurtarıcıyı beklemek yerine, o kurtarıcıları yetiştirmek üzerine yoğunlaşmak gerekmektedir. Yaygın bir serzeniş örneği olan; “üç kuruş maaşla karın tokluğuna çalışan emekçilerden ne kadar verim bekleyebilirsiniz ki” düşüncesini biraz kazırsak eğer; belki de “emeğin karşılığının tam olarak alınmadığı şu zamanlarda; eğitim üzerine biraz daha eğilebilirsek, bir sonraki nesile refah düzeyi yüksek bir yaşam sağlayabiliriz” görüşü ortaya çıkabilir.

Ulusal eğitim çizgimizin sürekli değişmesi, eğitimi uzun vadede insan yetiştirmeye yönelik yapıdan yoksun bırakmıştır diyor Olcay Tekin Kırısoğlu. Bu durumda çizgimizi korumak gerektiği doğrudur. Ancak çizgimizi koruma adına gelişime de eğitim sistemimizi kapatamayız, kapatmamalıyız. Bu da eğitimci profilinde görünür bir denge gerektirmektedir. Gereken; insanlığa ışık tutabilecek, yol gösterici, gereğince dürüst ve donanımlı bir öğretmen olabilmekse eğer; mesleki eğitimde verilen temel bilgiler üzerine, bilgi ve iletişim tasarımlarındaki yeni açılımları da takip ederek, uygulamalardaki edinimleri de koymak yerinde olacaktır.

Biliyorum ki sağduyulu ve deneyimli öğretmenlerimiz, çeşitli sorunlara rağmen, okullarda geçerli bir eğitim ortamı yaratmak konusunda son derece yetkindir. Bu sunumun bilgi vermekten öte, durum saptaması olarak ele alınmasını arzu etmem bu yüzdendir.

Bu esnekliği gösterebilen bir eğitim anlayışımız olmasaydı; her şeyden önce çocuk merkezli bir pedagojik anlayışa dayanan, çocuğun ilgisini temel prensip olarak ele alan çağdaş pedagojik yaklaşımlarını bugün uygulamak mümkün olamazdı.

Öğretmenlerden alınan bilgi üzerine çalışmalar yapan öğrenci, ek bilgilere ulaşma, mevcut bilgiyi pekiştirme gibi nedenlerle girdiği arayışlarında teknolojiyi fazlasıyla kullanmaktadır. Teknoloji bilgiyi hazır ve zenginleştirilmiş bir biçimde öğrenciye ulaştırabildiği gibi, az zamanda çok bilgiye ulaşmayı da sağlamaktadır. Ancak zaman zaman bu bilgilerin tamamıyla ☺ doğruluğundan ve tarafsızlığından emin olunamamaktadır. Öğrencinin bilgiyi doğru analiz edebilmesi, karşılaştırma yapabilmesi ve kendi çıkarımlarını sunabilmesi açısından, teknolojiyi faydalı bir biçimde kullanması gerekmektedir. Okulda öğrenilen bilgi, teknolojik aparatlarla edinilen bilgi ve bu bilgilerin çıktılarının devinime girmesi için sadece öğrencinin değil, öğretmenlerin de teknolojiden en az öğrencileri kadar haberdar ve etkileşim içinde olmaları gerekmektedir.

Unutulmamalıdır ki bilginin küresel anlamda dolaşımı, iletişimin de küresel bir boyuta taşınmasını beraberinde getirir. Sınırlı iletişim tekniklerinin, öğrenciler üzerindeki etkisinin yok olmaya başlaması bundandır. Sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanması ve hem mesleki hem yaşamsal süreçlerine bunu dahil etmeleri

gerekmektedir. Bu gelişime açık profil; nesiller arası iletişimin de yeterliliğini beraberinde getirebilmektedir.

Bir öğretmen olarak; sertliğin değil, netliğin önemini bilmek ve buna değer vermek, mesleğin gereklerindendir. Eğitimde söz konusu netlikse, iletişimin sağlamlığıyla paraleldir

Sunum tekniklerinden, vizyonu ortaya koyabilmeye kadar, bilgiyi en sağlıklı biçimle aktarabilmek ve yine bilginin hayata adaptasyonunu sağlayabilmek; izlenebilir bir duruş gerektirmektedir. Öğrenci tarafından takip edilebilirlik, işte bu noktaların oluşturduğu bütünü mümkün olabilmektedir.

Günümüzde her birey, sistematik bir yapı içerisinde yaşamını sürdürmektedir. Bu sistemler bütünü göz önüne alındığında, doğaçlama bir yaşamın neredeyse hiç yeri olmadığını fark ediyoruz. Çalışma saatleri/konuları planlı, tatiller planlı, hatta yoğunlukla akışına bırakabilecek bir çok duygu durumu ve yaşamsal değişiklikler bile planlı hale gelmiş durumdadır. Çocuk doğurulacak zaman, aile ziyareti gün ve saat aralıklarından tutun da uyumak, yemek yemek gibi tamamen içgüdüsel durumlar bile artık ihtiyaca göre değil plan dahilinde ele alınmaktadır. Doğaçlama yaşamın neredeyse olanaksız hale geldiği şu zamanda, iletişimin de belli plan ve strateji dahilinde tasarlanmasının gerekliliği yadsınmaz.

İletişim de artık, belirli yaşamsal aktivitelere hizmet amacıyla, planlı bir durum halini almıştır. Eğitim söz konusu olduğunda, bu durum daha da gerekli bir hal almaktadır. Çünkü ortada bir bilgi vardır. Onun aktarılması ve planlı halde çıktılarına ulaşmak hedef alınmıştır. Bu nedenle bilgiyi tasarlayıp ortaya koymak yeterli değildir. O bilgiyi aktarıp yerleştirebilecek iletişimin de tasarlanıp uygulanması gerekmektedir.

Kısaca, öğretmen yeterliği artık teorik bilgi donanımı ve bu bilgilerin tecrübelerinden faydalanmanın çok daha ötesine geçmiş durumda. günümüz teknolojilerinden son haddinde faydalanan öğrencilere bilgi aktarımını sağlayabilmek ve en iyi verimi alabilmek için, öğretmenlerimizin de teknolojiden mesleki fayda sağlayabilecek düzeyde yararlanmaları gerekli görülmektedir. Gelecek neslimizin dünya çapındaki değerlendirme ve başarılarına destek olabilmenin, eğitim seviyemizi mümkün olabilecek en üst düzeye çekebilmemizin yolu buradan geçmektedir.

KAYNAKLAR

- Kırıçoğlu, O.T (2002) *Sanatta Eğitim. Görmek, Öğrenmek, Yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Kafadar, O. (1997) *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları
- D.King, Der. A. (1998) *Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Baştan, S. (2009) *Kuramdan Uygulamaya Etkileşimli İletişim Tasarımı*, Nobel Yayın Dağıtım
- Dedeal, M.N. (2004) *İletişim Tasarımı ve Çoklu Ortam*, Pusula Yayıncılık
- Bilen, M. (2006) *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Ed: Demirel, Ö. (2010) *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

TÜRKİYE’NİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME DENEYİMİ VE MATEMATİK ÖĞRETMENİNİN ALANI ÖĞRETME BİLGİSİ

Müjgan Baki, Adnan Baki
Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmeni yetiştirme konusunda Türkiye’nin deneyimlerini tarihsel süreç içerisinde çeşitli boyutlardan ele alarak değerlendirmek ve önerilerde bulunmaktır. Bu amaçla önce Türk eğitim sisteminin ve ona bağlı olarak öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının epistemolojik temelleri sorgulandı. İkinci olarak alan öğretmeni yetiştirme uygulamaları ve politikaları cumhuriyetin ilk dönemlerinden 2000’li yıllara doğru tarihsel süreç içerisinde artıları ve eksileriyle irdelendi. Üçüncü olarak genelde alan öğretmeni özelde matematik öğretmeni yetiştirme çalışmalarında bir dönüm noktası değerindeki YÖK’ün 1996-1998 çalışmaları matematik öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri bağlamında değerlendirildi. Çalışmanın dördüncü bölümünde, kendi rayında gelişmesine devam eden alan öğretmeni yetiştirme sisteminin YÖK’ün doğrudan müdahaleleriyle nasıl rayından çıkarıldığı ve sonu meçhul bir istikamete doğru sürüklendiği tartışıldı. Son olarak geline nokta dikkate alınarak nelerin yapılabileceği ve genelde alan öğretmenlerinin özelde matematik öğretmenlerinin yetiştirilmesinde alan bilgisinin yanında alanı öğretme bilgisinin (pedagogical content knowledge) etkin bir şekilde kazandırılması amacıyla lisans programlarının içeriğinin nasıl geliştirilmesi gerektiği yönünde uluslararası literatür dikkate alınarak ayrıntılı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: öğretmen eğitimi, mesleki gelişme, alanı öğretme bilgisi

Abstract

This study overviews the experiences of Turkey in teacher training through historical process and evaluates all efforts in this field from different dimensions. As a first step of the study, epistemological foundations of Turkish educational system and teacher training approaches were examined. Secondly, implementations and policies for training branch teachers from early republican period to recent days were examined regarding to their positive and negative aspects. Thirdly, the studies of Higher Education Council during 1996-1998, as a turning point in teacher training, were evaluated specifically in terms of mathematics teacher’s qualifications. Fourthly, how current teacher training programs in educational faculties jump the track and slide into chaos as a result of direct interventions made by Higher Education Council were discussed. Lastly, what can be done to improve mathematics teachers’ pedagogical content knowledge was discussed in the light of related literature and recent developments in Turkey.

Keywords: teacher education, professional development, pedagogical content knowledge

1. Öğretmen Eğitiminin Felsefi ve Epistemolojik Temelleri

Öğretmen eğitimi, eğitim sisteminin bir parçası olarak ele alınmalıdır. Öğretmen eğitimi değerlendirirken, bir bütün olarak eğitim sisteminin şartlarını, standartlarını, benimsediği hedefleri ve değerleri göz önünde tutmak zorundayız (Baki, 1994; Ball, 2000). Bu açıdan bakıldığında, acaba Türkiye’de milli eğitimin temel değerleri ve hedefleri nelerdir, bunun için öğretmenlere nasıl bir rol biçilmiştir, ondan nasıl bir insan tipinin veya tiplerinin yetiştirilmesi istenmektedir, bu insan tipi bizim hangi hedeflere ulaşmamızı sağlayacaktır, gibi sorular, bilgi teorisi ve eğitim felsefesi ışığı altında cevaplandırılmalıdır. Bilindiği gibi bu sorulara uzman olmayanların bilimden uzak yüzeysel, popülist ve pragmatist cevapları her zaman her dönemde ola gelmiştir (Sönmez, 1996). İstenilen cevaplar bu alanın uzmanlarınca ve sorumlularınca da henüz tatmin edici bir şekilde verilememiştir.

İdealizmin bilgiye yaklaşımı hem Batıyı hem de bizi derinden etkilemiştir. Bu yaklaşıma göre bilgi bireyden bağımsızdır ve bir otoritenin elindedir. Burada tamamlanmış bir kitap olarak algılanan bilgi söz konusudur. Bu anlayışı öğrenme-öğretme etkinliğine taşıdığımızda otorite öğretmen bilginin kaynağı ders kitabı, bilginin aktarıldığı nesne de öğrencidir (Baki, 1994). Bu güne kıyasla bilimsel ve sosyal değişimin çok az olduğu 18. ve 19. yüzyılda öğretmenin esas görevi skolastik bilgiyi ve geleneği mümkün olduğu kadar noksansız bir şekilde muhafaza etmek ve onu yeni nesillere olduğu

gibi aktarmak olmuştur (Güngör, 1984). Çünkü bu sosyal grupların hâkim olduğu eğitim sistemlerinde bilgi bireyden bağımsızdı, bilgi devamlı oluşan bir şey değildi, tamamlanmış bir kitap gibi algılanıyordu ve bir otoritenin elinde idi. Bu tamamlanmış bilgiyi en çok hafızasına yerleştirebilen kimse en iyi öğretmen sayılmıştır. Bu şekilde gelenekselleşen ve kurumsallaşan eğitim, yukarıda da belirtildiği gibi o çağın bilgi anlayışının bir sonucuydu. Batıda bu eğitim skolâstik bilginin aktarılması şeklinde gerçekleşirken bizim medrese eğitiminde de benzer yapılanma vardı (Akyüz, 2009). Medreselerdeki eğitim, resmi doktrinin birer parçası haline gelmiş bulunan belli bir takım metinlerin okutulması ve ezberletilmesi şeklinde idi.

Cumhuriyet döneminde de bilim yine bu dönemde bireyden bireye aktarılabilen bilgiler kümesi olarak görülmüştür. Hâlbuki bilim bilgi değil, yeni bilgiler üretme sürecidir. Bilim bilme hali değil, bilmeye çalışma etkinliğidir (Özakpınar, 1995). Bilgi ile bilimin birbirinden ne kadar farklı şeyler olduğunu bir örnekle açıklayalım: Hareket kanunlarını tasarlamak için bir Newton gerekiyordu, oysa bugün okullarda öğrencilere bu kanunları öğretiyoruz. Burada, Newton'un hareket kanunlarını bulması bilim, bulunmuş olan hareket kanunları ise bilgidir. Bugün medreseden modern okullaşmaya geçmiş olsak bile, bilimin bilgiler yığını gibi görülmesi yanlıgısı değişmemiştir. Bilimin dışarıdan kavranılması, daima bir ölçüde yüzeysel kalmıştır ve belirsizlikler taşımıştır. Bilimin gereği gibi kavranılması için onun akmakta olan geleneğine girmek orada yüzmek, onun bilinmeyenler bölgesinde çalışan kafaların yanında çıraklık yapmak, zamanla kalfa olmak ve sonunda ustalaşmak şarttır. Bunu başaramadığımız için öğretmenlerimiz bilim ırmağının kenarında dolaşan, sadece bilgi depolayan ama yeni bilgiler üretme sürecini başlatamayan nesiller yetiştirdi. Evet, eski medrese eğitimi terk edilmişti, fakat o eğitimin sadece içeriği ve dayandığı otoriteler değişmişti.

Cehaletle mücadele kampanyalarının baskın olduğu Cumhuriyetin ilk dönemlerinde orta ve yüksek öğrenim düzeyinde öğretmen yetiştirme düşüncesi geri plana atılmıştır (Güngör, 1984; Akyüz, 2009). Bizde en az anlaşılan ve en az önem verilen öğretmen, alan öğretmeni olmuştur. Batıda ortaöğretimin iki amacı vardır. Birincisi, meslek eğitimi vermek ve doğrudan doğruya hayata atılacak insanları yetiştirmek, ikincisi ise yüksek öğrenime öğrenci hazırlamaktır. Yakın zamana kadar ortaöğretimin bu işlevi hiç gözetilmemiş ve ortaokul mezunluğu, lise mezunluğu gibi başlı başına ayrı öğrenim kademeleri ortaya çıkmıştır. Bu durum 1998 yılına kadar devam etmiştir ve alan öğretmenleri bu yapıya göre yetiştirilmiştir.

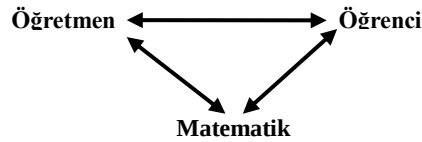
Medrese eğitimi terk edilmiş, ancak o eğitimin sadece içeriği, doktrini ve dayandığı otoriteler değiştirilerek okul adı verdiğimiz yeni binalara monte edilmiştir. Bilim dendiği zaman bundan ya skolâstik bilgi ya da geçen yüzyıldaki pozitivistlerin bilgi anlayışı anlaşıldı. Bunun sonucu olarak Cumhuriyet dönemi okullarımız yaratıcı bilgiye kapalı modern medreselere dönüşmüştür. Nitelikli öğretmen nitelikli öğrenci demektir. “Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı” (Program for International Student Assessment) kısa adı PISA ve “Uluslar arası Matematik ve Fen Çalışmalarında Eğilimler” (Trends in International Mathematics and Science Studies) kısa adı TIMMS sonuçları öğrencilerimizin uluslar arası arenada ne kadar nitelikli olduğunu bize göstermektedir. PISA’da 57 ülke arasında 44’üncü sıradayız. TIMMS’de 49 ülke arasında 31’inci sıradayız. Bu sonuçların ışığı altında öğrencilerimizin durumuna baktığımızda Cumhuriyet dönemi boyunca ne kadar nitelikli alan öğretmeni yetiştirdiğimiz de ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, Cumhuriyetin 86. yılını kutladığımız ülkemizde ilk, orta ve yüksek öğretimin hangisine bakılırsa bakılsın, öğretimin niteliği eskiye oranla uluslararası karşılaştırmalara bağlı olarak hiç de ileri düzeyde değildir. Medresenin asıl kusuru yaratıcı bilgiye kapalı kalması, kitabı veya hocayı değişmez otorite olarak kabul etmesiydi. Bugün öğretmenlik ile ilgili politikaların ve öğretmen eğitimi ile ilgili hedeflerin kaçınılmaz sonucu olarak öğretmenlerimiz aynı kısır döngüyü yaşamaktadır (Baki, 2008; Akyüz, 2009). Bu kısırlık daha işin başında, bilim yapmanın bilgi depolama olmadığını göremeyen bir yöntem hatasından kaynaklanıyor. Bilim yapmak yeni bilgiler üretme süreci ise bu yaratıcı kabiliyetler ister. Öyle ise öğretmenin görevi öğrencideki kabiliyeti ortaya çıkarmak ve onun işlenmesine yardımcı olmaktır. Öğretmenin bunu yapabilmesi için kendisinin kabiliyetli ve yaratıcı olması gerekmektedir. Oysa bugüne kadar öğretmen yetiştiren kurumlarda belli bilgileri öğrenip aktaracak kişiler yetiştirilmesi hedef alındı, bunun sonucunda yaratıcı kabiliyetler büyük ölçüde öldürüldü, köreltildi. Öğretmen kendinde olmayan bir şeyi öğrencisine nasıl versin. Eğer öğretmen kendi öğrenim süreci boyunca bilgiyi bizzat araştırıp ortaya

çıkarmanın ve onu değerlendirerek kendine mal etmenin ne demek olduğunu öğrenmemişse yaşamamışsa, öğrencisi karşısında sadece spikerlik hizmeti yapar. İşte biz öğretmen yetiştiren kurumlardan çoğunlukla öğretmen yerine doğrudan hazır bilgiyi aktaran spikerler mezun ettik (Baki, 2008)

2. Öğretmen Yetiştirme Sorumluluğunun Eğitim Fakültelerine Verildiği Dönem

Gelişmiş ülkelerin öğretmen eğitimi modelleri incelendiğinde öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin alan bilgisi, alanı öğretme bilgisi ve genel kültür derslerinden oluştuğu görülmektedir (Shulman ve Grossman, 1988; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003). Ancak, uygulamada her bir alana verilen önem, eğitim-öğretim süresi, okullardaki çalışmalar ve öğrenci kabul koşulları ülkelere göre farklılıklar göstermektedir (Bkz. Tablo 1). Ülkemizde de öteden beri eğitim fakülteleri programlarında öğretmen adayları alan bilgisi yönünden oldukça iyi bir düzeyde yetiştirilmelerine rağmen alan bilgisini nasıl öğretecekleri konusunda yetersiz kaldıkları bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasıyla, ilköğretim ve ortaöğretim amaç ve saha olarak birbirinden kesin çizgiler ile ayrılmış oldu. Milli Eğitimdeki bu düzenlemeye paralel olarak YÖK de 1997 yılında öğretmenlik programlarını yeniden ele aldı. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 1998 yılında yürürlüğe giren lisans programları ve PGCE programlarıyla birlikte eğitim fakülteleri ilköğretim öğretmenliği diploması ve ortaöğretim öğretmenliği diploması şeklinde iki tür öğretmenlik diploması veren kurumlara dönüştürüldü. Öğretmen adaylarının okullarda staj yapma süreleri uzatıldı. Bunun amacı teori ile pratiğin birleştirilmesi ve öğretmen adayı ile öğrenciyi bir araya getirerek didaktik üçgenin tamamlanmasıydı.



Öğretmen eğitimindeki bu yapısal değişimin üniversitelerimizde yerleşmesi ve benimsenmesi oldukça zor olmuştur ve özellikle matematikçi ile matematik eğitimcisi arasındaki farkı bilmeyenler bu değişime karşı çıkmıştır. İlk müdahale programlar bazında 2004 yapılmıştır ve 3-yarıyıl olan formasyon programı kırılarak 2-yarıyıla indirilmiştir. YÖK'ün müdahaleler zincirinin son halkasını da fen-edebiyat fakültelerinin formasyon dersleri verebilmesinin önünü açan 2009 yılındaki kararı oluşturmıştır. YÖK'teki her yönetim değişikliğinin ardından, öncekilerin yaptıkları sanki külliyen yanlış olmuş ve en iyisini biz yaparız gibi bir yaklaşımla yeni yönetimler işe başlamaktadır. Bu durumu özellikle öğretmen eğitimi programlarda açıkça görmekteyiz. YÖK'ün 1998'de yürürlüğe koyduğu uygulamalarla birlikte sürekli ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla kendini geliştirme yolunda öğretmen eğitimi tam rayına giriyor derken YÖK'ün "Fen-Edebiyat fakültelerinde lisans eğitimi sırasında öğrencilere pedagojik formasyon dersleri verilebilecektir" kararı öğretmen eğitimi rayından çıkarak sonu bilinmeyen bir maceraya sürüklemektedir. Öğretmen eğitiminin raydan çıkmasıyla ülkemiz nasıl bir fatura ödeyecektir? Bunu, tarihçi ile tarih eğitimcisi veya kimyacı ile kimya eğitimcisi arasındaki farkı fark edemeyenlere anlatmamız oldukça zordur. Esas itibarıyla öğretmen eğitiminde formasyon "formation" mesleğe gireceklere şekil verme süreci olarak anlaşılması gerekirken içeriği boşaltılarak bizde bu "formality" sözcüğü ile yer değiştirmiştir ve öğretmen eğitiminde formasyon dersleri derken herkesin aklına formalitenin tamamlanması için alınması gereken tek tip birkaç pedagoji dersi gelmektedir. Böylece, alan öğretmeni yetiştirme işi 2004 yılından itibaren YÖK tarafından basite alınmaya başlandı.

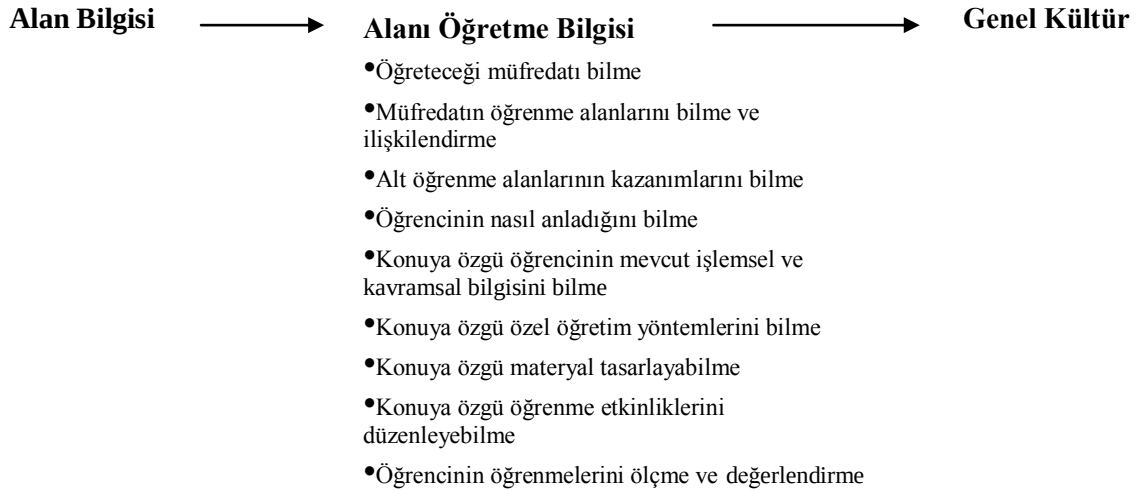
4. Ne Yapılmalı?

Öncelikle alan öğretmeninin alanı öğretme bilgisi YÖK'ün yaklaşımında olduğu gibi o kadar basite alınacak bir durum değildir. Tablo 1' den de anlaşılacağı gibi gelişmiş ülkeler bunu çok ciddiye almakta ve öğretmen adayına alanı öğretme bilgisini kazandırmak amacıyla lisansüstü düzeyde en az dört yarıyıllık bir program sunulmaktadır. Nitelikli bir alan öğretmeninin sahip olması gereken alanı öğretme bilgisini matematik öğretmenliği için örnekleyerek ayrıntılarıyla ele alalım. Alanı

öğretme bilgisinin parçalarını net olarak ortaya koyabilmek için önce alan bilgisinin ne olması gerektiğine bakalım. Matematikte kural ve kavramların yapıları kavramsal ve işlemsel olarak ayrılmaktadır. Bu disiplinin kavramsal yapısı temel kavram ve prensiplerin aralarındaki bağları, karşılıklı ilişkileri ve bu ilişkilerin ortaya çıkardığı olguları içermektedir. İşlemsel yapısı ise formel yapısını oluşturan dili, sembolleri, formülleri, ispat yöntemleri, algoritmaları ve gösterimleridir (Baki, 2008). Bir disiplinin işlemsel yapısı o disiplinin grameri gibidir. Matematik işlemsel yapısı onun kavramlarını, kuramlarını ve prensiplerini ifade etmemize yardım eder. Öğretmenin matematiğin kurallardan, doğrularından haberdar olması ve bunların niçin geçerli ve doğru olduğunu öğrencilerine açıklayabilmesi gerekir. Bunu yapabilmesi için matematiğin formel yapısını özümsemesi gerekir. Örneğin, bir önermenin doğruluğunu matematiğin dilini, algoritmasını ve kavramların karşılıklı ilişkisini kullanarak verebilmelidir. Öğretmen “çapı gören çevre açısı 90°’dir” önermesinin doğruluğunu matematiğin farklı branşlarının kural ve prensiplerini kullanarak gösterebilmelidir. Benzer şekilde türev kavramını açıklarken fonksiyonun bir noktadaki artış oranı ile değişim oranının

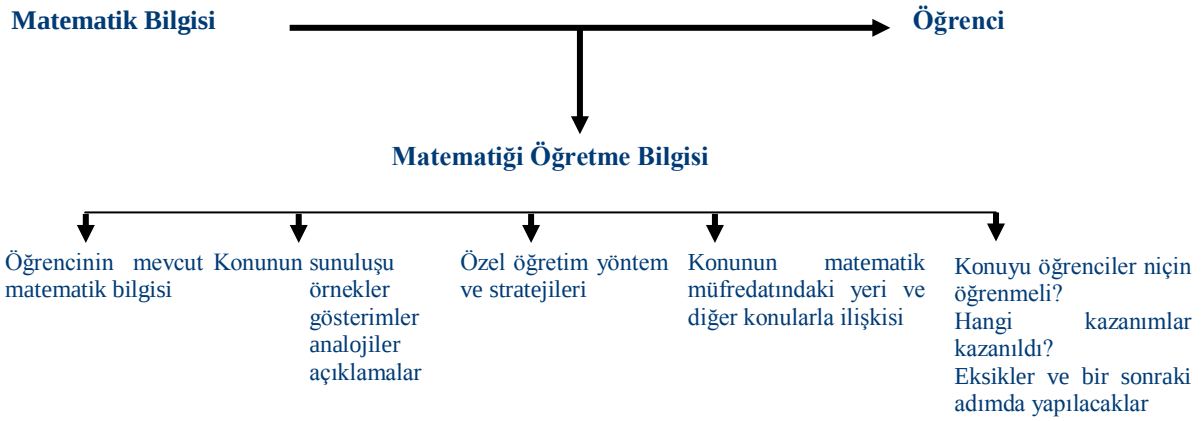
veya bir başka deyişle $\frac{\Delta y}{\Delta x}$ ile $\frac{dy}{dx}$ ifadelerinin farklı anlamı olduğunu öğrencilerine analizin dilini,

prensiplerini ve kavramlarını kullanarak açıklayabilmelidir. Öğretmen sadece neyin nasıl olduğunu bilmesi ve anlaması yeterli değildir. Niçinleriyle bilmeli ve öğretmesi söz konusu olan kavramların, işlemlerin, özelliklerin hangi koşullar altında geçerli ve doğru olduğunu hangi koşullar altında doğruluğunun ve geçerliliğinin sınırlandığını da bilmelidir. Dahası, bizim öğretmenden beklediğimiz öğretmenin verilen konunun niçin önemli olduğunu ve disiplin içinde nasıl bir yere ve role sahip olduğunu bilmesidir. Resmin bütünü görmesi gerekir. Hangi konu disiplinin merkezinde önemli bir role sahiptir hangi konu disiplinin çevresindedir? Bu bilgi aynı zamanda öğretmenin öğrenme-öğretme ortamlarını tasarlarırken karar vermesine, etkinliklerin uygun organizasyonunu yapmasına yardım etmesi bakımından önemlidir. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Bilgi;



Alan bilgisi yanında öğretmenin sahip olması gereken diğer bilgi alanı öğretme bilgisidir. Bu bilgi konu alanı bilgisinden daha öteye giden ve derinleşen bir bilgidir. Alan bilgisinin ötesine gidilmesi ve derinleşmesinden kastedilen öğretimi yapılan konunun öğrenci tarafından nasıl öğrenildiğinin bilinmesi ve bu öğrenme sürecinin tasarlanması, düzenlenmesi ve yönetilmesidir. Bunun anlamı, öğretmenin matematikte düzenli öğretilen konuların öğrenci için nasıl anlaşılabilir hale getirilebileceğini bilmesidir. Bunun için öğretmenin en kullanışlı sunuş şekillerini, en güçlü analogileri, gösterimleri, örnekleri ve açıklamaları bilmesi gerekir. Sunuşların, açıklamaların, örneklerin gösterimlerin, sembollerin öğrencinin bilişsel gelişmesine uygun olması gerekir. Bu nedenle öğretmen belli konunun öğretilmesinde neyin öğrenmeyi kolaylaştıracığını neyin zorlaştıracığını bilmelidir.

Alan bilgisinin öğrenciye kazandırılması sürecinde didaktik üçgenin başarılı bir şekilde tamamlanması doğrudan öğretmenin alanı öğretme bilgisinin niteliğine bağlıdır.



Öğretim programı öğretilecek konu alanının ayrıntılı tasarımı ve planlanmasıdır. Bir kılavuz olarak öğrenme-öğretme ortamlarının kazanımlara bağlı olarak nasıl oluşturulacağını açıklayan bir doküman olan öğretim programı aynı zamanda konulara özgü materyaller, etkinlikler içermekte ve öğrenmelerin nasıl ölçüleceğini göstermektedir. Öğretmenin, öğretim programından haberdar olması, içerdiği materyalleri anlayabilmesi ve kullanabilmesi, önerilen alternatif kaynakları ve yazılımları bilmesi yerinde ve zamanında kullanması onun alanı öğretme bilgisinin parçasıdır. Ayrıca, öğretmen öğretmekle sorumlu olduğu öğretim programının farklı sınıfların öğretim programlarıyla nasıl ilişkilendirildiğini de bilmelidir. Eğer öğretmen 6-8 matematik öğretim programının öğretmeni ise bu öğretim programını bilmesinin yanında 1-5 ve 9-12 matematik programını da bilmelidir. Çünkü öğrencinin gelişimindeki sürekliliği sağlayabilmek amacıyla kendi sınıfında öğretme adına yaptıklarını bir önceki ve bir sonraki müfredattaki kazanımlarla ilişkilendirmelidir. Kısaca, öğretme alan bilgisini öğrenciye kazandırma sürecidir ve bu süreçte didaktik üçgenin başarılı bir şekilde tamamlanması gerekir.

Milletlerin güçlü, zengin ve mutlu kalmaları, sosyal ve teknolojik gelişmelere göre kendilerini yenileyebilmelerine bağlıdır. Bu yenilenme işinde en önemli görev toplumun mimarı durumunda olan öğretmenlere düşmektedir. Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler, toplumun yapısını ve hedeflerini de hızla değiştirmektedir. Böylece, hem eğitimin genel amaçlarında hem de öğretmenin geleneksel rollerinde değişimler olmaktadır. Gelişmiş ülkeler yeni asırda karşılaşacakları problemleri çözebilecek nesilleri yetiştirebilmek için eğitime bütçelerinden büyük paralar ayırarak eğitim alanında kapsamlı projeler ve reformlar gerçekleştirmektedir. Bütün bunları, bilgi toplumu olma yolunda önemli bir aşama olarak görmektedirler. Bilgi toplumu öğrencileri, hazır bilgileri kazanmak ve hatırla tutmaktan çok, seri düşünme, iletişim kurma, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve problem çözme becerilerine ihtiyaç duyacaktır. Hazır bilgileri öğrencilere aktarma yaklaşımı veya düşüncesi, kısa vadeli ve işlevsel olmayan bir eğitim hedefidir. Böyle bir yaklaşımda, her zaman en doğruları bilen ve bunları öğrenciye aktaran bir otorite olarak öğretmen vardır. Artık, bugün biliyoruz ki bilgi doğrudan aktarılamaz, bilgi bizzat birey tarafından kurulur. Öyleyse, öğretmenin yeni rolü değişmiştir, o aktarıcı değil bilgiye ulaşmanın yollarını ve yöntemlerini gösteren bir kılavuzdur, rehberdir. Öğretmenler, bu yeni rollerini iyi oynayabilmek için kendi bilgilerini yenilemeli, bunları eğitim teknolojileri ile birleştirerek kendi uzmanlık alanında öğrencileri için nasıl zengin öğrenme ortamları hazırlayabileceğini bilmek zorundadır.

Yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda hem öğretmen yetiştirme programlarını hem de lisansüstü programları daha işlevsel bir şekilde yürütebilecek eğitim fakültelerinin oluşturulabilmesi için yeniden bölümleşmeye ihtiyaç vardır. Bu yapılırken şuanda YÖK'ün ilköğretim lisans programlarında yaptığı düzenlemeler aynen alınmalıdır. Yapılacak tek şey bu lisans programlarının ait olduğu anabilim dalları tarafından yürütülmesini sağlamaktır (Bkz. Tablo 2). Bu yeni düzenlemeyle, neredeyse bir eğitim fakültesinin üçte ikisini oluşturan ilköğretim bölümü de daha sade bir hale gelecektir. Bundan daha önemlisi yeni düzenleme ile öğretim üyeleri kendi uzmanlık alanlarına göre doğru adreslerinde akademik çalışmalarını sürdürme fırsatı bulmuş olacaktır.

Son müdahaleleriyle geline nokta eğitim fakültelerinin ortaöğretim öğretmenliği programları ve tezsiz yüksek lisans programlarıyla ilgili YÖK, dünyadaki uygulamaların paralelinde, çok ciddi bir

karar aşamasındadır. Bizim önerimiz şudur. Yukarıdaki bölümleşmeler gerçekleştirildikten sonra ilköğretim kademesi için alan öğretmenlerinin yetiştirildiği 4 yıllık lisans programları şu andaki mevcut halleriyle devam etmelidir. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümlerde 5 yıllık ortaöğretim öğretmenliği programlarına artık bundan böyle birinci sınıftan öğrenci alınmamalıdır. Bunun yerine fen-edebiyat fakültesi matematik bölümünde son sınıfa gelmiş yeterli alan bilgisine sahip başarılı öğrencilere eğitim fakültesinin ilgili bölümünde kendi alanını öğretme bilgi ve deneyimini kazandıracak 4 yarı-yıldan az olmamak üzere öğretmenlik sertifikası programı sunulmalıdır. Söz konusu 4 yarı-yıllık bu program Amerika, Fransa ve Almanya’da uygulanmaktadır (Bkz. Tablo-1). İçinin nasıl doldurulacağı “alan eğitimcilerine” bırakılmalıdır. Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi bizde de ortaöğretime alan öğretmeni yetiştirme işi ciddi programlarla gerçekleştirilmelidir. Artık Türkiye 1970’lerin Türkiye’si değildir. Özellikle 1990’lı yıllardan sonra sayıları artan nitelikli tarih eğitimcilerine, coğrafya eğitimcilerine, fizik eğitimcilerine, kimya eğitimcilerine, matematik eğitimcilerine, dil eğitimcilerine, fen eğitimcilerine sahip bulunmaktayız. Ortaöğretim öğretmenliği programları ele alınırken bu potansiyeli YÖK göz ardı etmemelidir.

Kaynaklar

- Akyüz, Y. (2009) *Türk Eğitim Tarihi*. PEGEM Yayıncılık.
- Baki, A. (1994). Breaking with tradition: a study of Turkish student teachers’ experiences within a logo-based mathematical environment. Unpublished PhD Thesis. Institute of Education, University of London.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*, Harf Eğitim Yayınları, Ankara.
- Ball, D. (2000). Bidding practices interviewining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 22, 241-247.
- Çakıroğlu, E. & Çakıroğlu, J. (2003) Reflections on Teacher Education in Turkey. *Journal of Teacher Education*, 26, 253-264.
- Güngör, E. (1984). Dünden Bugünden: Tarih, kültür, milliyetçilik. MAYAŞ Yayınları.
- Özakupı, Y. (1995). Mumtaz Turhan ve Batılılaşma Meselesi, Diyanet Vakfı Yayınları/181.
- Shulman, L. S. & Grossman, P. (1988) *Knowledge growth in teaching: a final report to the Spencer Foundation*. Stanford University, USA.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim Felsefesi*. PEGEM Yayıncılık.

Tablo 1. Çeşitli Ülkelerde Uygulanan Alan Öğretmeni Eğitimi Programları

Ülkeler	Uygulanan Öğretmen Eğitimi Programı	Toplam süre
Almanya	Öğretmenlik programı ki aşamadan oluşmaktadır. Programın ilk aşaması Eğitim Fakültesinde 3 yılda tamamlanmaktadır. Programın ikinci aşaması Eğitim Bakanlığının kontrolünde 2 yıl sürmektedir. Programın birinci aşamasını başarı ile bitiren öğrenciler, ikinci aşama için sınava girmek zorundadır. Diğer fakülte mezunları da ayrıca 4 yarıyıllık bir programı tamamlamak zorundadır.	5 -6 yıl
Avusturya	MASTER Fen-Ed Fak. Alan Bilgisi + Eğitim Fak. Pedagoji, Staj ve tez + 2. STAJ Eğitim Fakültesi ve yerel eğitim otoritesi koordinasyonunda 1 yıllık staj ve bu sırada Eğitim Fakültesinden alınan zorunlu dersler	5,5 yıl
Amerika ve Kanada	LİSANS Fen-Ed Fakültesi Alan Bilgisi + SERTİFİKA Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası Programı (Dersler ve bir dönemlik staj)	5-5,5 yıl
İsviçre	LİSANS Fen-Ed Fakültesi Alan Bilgisi ve Genel Kültür Dersleri + DİPLOMA Eğitim Fakültesi Eğitim Dersleri Psikoloji ve Genel Öğretim Yöntemleri + STAJ 2 yıl	6,5 yıl
İngiltere	LİSANS Fen-Ed Fakültesi Alan Bilgisi ve Genel Kültür Dersleri 9 Dönem + (PGCE) Eğitim Fakültesi Lisansüstü Öğretmenlik Sertifikası Programı 3 dönem	12 yarıyıl (1 yılda 3 yarıyıl)
İtalya	LİSANS Fen-Ed Fakültesinde 4 yılda tamamlanır + 2 yıllık lisansüstü öğretmenlik sertifikası programı	6 yıl

Tablo 2: Eğitim Fakültesinde Olması Gereken Bölümler

EĞİTİM FAKÜLTESİ BÖLÜMLERİ VE LİSANS PROGRAMLARI

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ • Sınıf Öğretmenliği ABD Sınıf Öğretmenliği Programı (4) • Okul Öncesi Eğitimi ABD Okul Öncesi Öğretmenliği Programı (4)	FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ • Biyoloji Eğitimi ABD Biyoloji Öğretmenliği Programı (5) • Fizik Eğitimi ABD Fizik Öğretmenliği Programı (5) • Kimya Eğitimi ABD Kimya Öğretmenliği Programı (5) • Fen Eğitimi ABD Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı (4)	MATEMATİK EĞİTİMİ BÖLÜMÜ • Matematik Eğitimi ABD Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Programı (5) İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı (4)	EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ • Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı (4) Bu bölüm Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesindeki gibi yapılandırılabilir.
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ • Zihin Engelliler Eğitimi ABD Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı (4) • İşitme Engelliler Eğitimi ABD İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı (4) • Görme Engelliler Eğitimi ABD Görme Engelliler Öğretmenliği Programı (4)	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BÖLÜMÜ • Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı (5) Türkçe Öğretmenliği Programı (4)	YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ • İngilizce Eğitimi ABD İngilizce Öğretmenliği Programı (4) • Fransızca Eğitimi ABD Fransızca Öğretmenliği Programı (4) • Almanca Eğitimi ABD Almanca Öğretmenliği Programı (4)	SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ • Tarih Eğitimi ABD Tarih Öğretmenliği Programı (5) • Coğrafya Eğitimi ABD Coğrafya Öğretmenliği Programı (5) • Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı (4)
DİN EĞİTİMİ BÖLÜMÜ • Din Eğitimi ABD Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı (4)	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ • Beden Eğitimi ve Spor ABD Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programı (4)	BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ • Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı (4)	GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ • Müzik Eğitimi ASD Müzik Öğretmenliği Programı (4) • Resim İş Eğitimi ASD Resim İş Öğretmenliği Programı (4)

ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

Nurettin Beltekin
Ankara Üniversitesi

Özet

Hızlı bir değişme, yenileşme ve gelişme sürecinin yaşandığı günümüzde, tüm alanlarda köklü dönüşüm süreçleri gözlenmektedir. Bu süreçler, diğer kurumlar gibi, eğitim kurumlarını da doğrudan ve dolaylı olarak etkilemiş ve eğitim alanında öğrenci merkezli, yapılandırmacı bir felsefeye dayalı, etkinlik temelli ve proje çalışmalarına dayalı öğretim programlarının geliştirilmesi; öğrenme ve öğretme sürecinde yeni yaklaşım ve kuramlara yer verilmesi, yöntem ve materyallerin bu değişimler doğrultusunda çeşitlendirilmesi gibi önemli reformlar gerçekleştirilmiştir.

Bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri amacıyla öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini hedefleyen yeterliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterliklerini belirlemek amacıyla çalışma grupları oluşturulmuş, nitel ve nicel araştırma teknikleri kullanılarak öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri belirlenmiştir.

Çalışma sonuçlarının, alanlarla ilgili mesleki uygulamalara ayna tutması, mesleki gelişimi planlaması, uygulaması, izlemesi ve değerlendirmesi süreçlerinde öğretmenlere yol haritası olması hedeflenmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen, genel yeterlikler, özel alan yeterlikleri, mesleki gelişim.

Abstract

Today, many radical transformation processes are used to be seen in all areas with experiencing a rapid change, modernization and development process. Directly and indirectly these processes have effected the training institutions. Important reforms have been done such as developing student centered curriculums based on constructivist philosophy, project works and activities, including the process of teaching and learning with new approaches and theories, diversifying methods and changings in accordance with these changes.

In order to get adapted to these changes, teachers' competencies which aims individual and professional development are needed to be determinated and improved. In order to determine teachers' generic and subject area competencies, Ministry of Education- General directorate of Teacher Training generated working groups. By using qualitative and quantitative research techniques, generic and subject area competencies of teaching profession are determined.

The study results are aimed to mirror professional practices and to be a road map for teachers in planning, practising, monitoring and assessment processes of individual and professional development

Key words: Teacher, general competence, subject area competence, professional development

1-GİRİŞ

Dünyada 20. yüzyılın son çeyreğinde hızlanan bilgiye dayalı küresel ekonomik yarış ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerinde yaşanan önemli gelişmeler, ülkelerin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sistemlerini yeniden değerlendirmelerini ve yapılandırmalarını beraberinde getirmiştir.

Eğitim kurumları bu sürece ayak uydurabilmek ve süreçte etkili olabilmek için tüm bileşenlerini yeniden yapılandırmaktadırlar. Son yıllarda dünyanın her yerinde eğitim sistemleri başta kurumsal yapılarını, öğretim programlarını; yönetici, öğretmen ve diğer çalışanlarının niteliklerini geliştirmek için reform çabaları içine girdikleri görülmektedir. Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin niteliklerine ilişkin çalışmalar bu reform çabalarının temel konusu olmaktadır. Bu bağlamda, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi için öğretmenlerin niteliğini yükseltmeyi amaçlayan çeşitli arayışlara girildiği görülmektedir. Öğretmen yeterlikleri bu arayışların sonucu olarak ele alınmaktadır.

Türkiye'de 24 Ocak 1980 kararlarından sonra kamu yönetiminde başlayan köklü değişimler başta ekonomi olmak üzere giderek genişleyen bir seyir izlemiştir. Söz konusu değişim dalgası 1990'lı

yıllardan itibaren eğitim alanında kendini göstermiştir. Bu tarihten başlamak üzere eğitim sistemi başta temel eğitim yaklaşımı olmak üzere, öğretim programları, donanım, yöntem ve teknikler ile eğitim çalışanlarının niteliklerine yönelik olarak reform niteliğinde bir dizi köklü değişiklik yapılmıştır.

“Öğretmen Yeterlikleri” bu bağlamda yapılan çalışmalardan biridir. Çalışma Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından Dünya Bankası tarafından finanse edilen projeler kapsamında başlanmış ve halen devam etmektedir. Öğretmen Yeterlikleri kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, “İlköğretim Öğretmenleri Özel Alan Yeterlikleri”, dokuz alanda(Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji) “Orta Öğretim Öğretmenleri Özel Alan Yeterlikleri” yapılmıştır ve yukarıda adı geçen dokuz alan dışındaki alanların “Orta Öğretim Öğretmenleri Özel Alan Yeterlikleri” çalışmaktadır.

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yapılan Öğretmen Yeterlikleri çalışmalarını tanıtmak ve tartışmaktır.

II. PROBLEM DURUMU

Eğitimin toplum kalkınmasında önemli bir yer tuttuğu herkesçe kabul edilen bir gerçektir. Bilgi ve teknolojinin izlenmesi güç bir hızla ilerlediği günümüzde, eğitime ve eğitimin niteliğine yapılan vurgu her geçen gün daha da artmaktadır. Toplumların bilgi ve teknolojinin hızına yetişmesi, uyum sağlaması ve üretmesi ile acımasız bir rekabetin yaşandığı dünyamızda yaşamaları mümkündür. Nitelikli bir eğitim, eğitim bileşenlerinin niteliklerinin yükseltilmesi ile sağlanabilir. Nitekim son yıllarda eğitim bileşenlerinin niteliklerinin yükseltilmesi için dünyada çeşitli eğitim reformları yapılmaktadır. Bu bağlamda başta öğretmen yetiştiren kurumlar olmak üzere meslek ile ilgili kurumlar çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmaların başında öğretmenlerin mesleki standartlarını belirlemek üzere yapılan öğretmen yeterlikleridir.

Öğretmen yeterliği konusunda dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kavram bütünlüğü yoktur. İngilizce’de “teacher qualifications”, “teacher effectiveness”, “teacher competences”², “teacher standards”³ ve “teacher qualities” gibi kavramlar kullanılmaktadır (YÖK, 2009). Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan kavramlaştırma ülkeden ülkeye değişmekte hatta aynı ülkede bile farklılaşabilmektedir. Eğitim sisteminin özelliğine göre de aynı kavramlaştırma yapılmakla birlikte farklı “öğretmen standartları” belirlenmektedir. Türkiye’de ise daha çok öğretmen yeterlikleri ve öğretmen standartları kavramları tercih edilmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin tanımlanması ve sınırlarının belirlenmesi, bu mesleğin doğası gereği karmaşık bir nitelik taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği ve öğretmen nitelikleri ilişkin beklenti sürekli değişen ve dinamik bir özelliğe sahiptir. Toplumlar karmaşık ve planlanamayan bir dönüşüm süreci yaşamakta ve bu dönüşüm insanların nasıl çalıştığını, iletişimlerini, ilişkilerini, nasıl yaşadıklarını ve nasıl öğrendiklerini değiştirmektedir. Toplumsal dönüşüm öğretmenlik mesleğini de gözlemlenebilir bir şekilde değiştirmektedir (TED, 2009). Sözgelimi küreselleşme ile özellikle

² European Teacher Competences, <http://www.pef.uni-lj.si/atee978-961-6637-06-0035-048.pdf>

³ Illinois Professional Teaching Standards, <http://www.isbe.state.il.us/profprepdfspts.pdf>

Hawaii Teacher Licensing Standards, http://www.htsb.org/docsHTSB_Relic_Rules.pdf

Professional Standards for Teachers in England,

http://www.tda.gov.uk/uploadresourcespdf/introduction_to_standards.pdf

Standards For Alaska’s Teachers, <http://www.eed.state.ak.us/standardspdfteacher.pdf>

Arizona’s Professional Teacher Standards,

<http://www.ade.state.az.us/CERTIFICATION/downloads/Teacherstandards.pdf>

piyasaların birbirine eklenme süreciyle birlikte giderek birbirine benzer hale gelen işgücü nitelikleri eğitim sistemlerini de belirlemekte ve bu süreç öğretmen niteliklerinde somutlaşmaktadır. Söz konusu süreçte daha fazla mesafe almış AB'ye üye ülkelerde öğretmen yeterliklerine ilişkin benzer tanımlamalar yapıldığı görülmektedir⁴.

Öğretmen yeterliklerine ilişkin tanımlamaları belirleyen bir gelişme öğretmenlik mesleğine ilişkin yaklaşımlardır. Öğretmenlik mesleği günümüzde profesyonel bir meslek ya da 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde belirtildiği gibi “özel bir ihtisas mesleği” olarak ele alınmaktadır. Profesyonelleşmeye ilişkin ilk çalışmalar M. Weber tarafından yapılan ideal-tip üzerine inşa edilmiştir. Bugün bu anlayış hala egemendir. Bununla birlikte yakın zamanda yorumlayıcı yaklaşım, Marksist ve feminist yaklaşımlar eğitim, okul, meslek ve öğretmenliğe ilişkin yeni görüşler öne sürmüşlerdir. Eğitim, okul, meslek ve öğretmenliğe konularında yapılan yeni tartışmalar geleneksel tanımlamaların yetersizliğini beraberinde getirmiştir ve bu kavramlara ilişkin tanımlamaların da yeniden yapılmasını gerektirmiştir(YÖK, 2009).

Öğretmen yeterlikleri farklı eğitim yaklaşımları temelinde yapılan çalışmalarda farklılaştığı görülmektedir. Yapısalcı-işlevselci yaklaşımı esas alan çalışmalar mesleği yaptığı iş temelinde tanımlayarak yeterliklere dair ayrıntılı iş ve görev listeleri yapmaktadır. 1960'lı yıllardan beri çalışılan öğretmen yeterlikleri dönemin egemen eğitim yaklaşımı temelinde farklılaşmaktadır. Günümüzde yapısalcı-işlevselci yaklaşımlar yerine öğretmenin esnekliğine imkân veren yaklaşımlar temelinde şekillenmektedir.

Dünyada öğretmenlik yeterliklerine ilişkin geliştirilen standartlar ile öğretmen niteliklerine ilişkin objektif ve ölçülebilir genel standartlar tercih edilmek amaçlanmıştır. Oysa eğitim gibi öğretmenlik mesleğinin tüm sonuçlarını ölçmek mümkün değildir. Eğitimin dışsallıklarını ölçmek imkânsız olduğu gibi öğretmenlerin okullarının özgüllüğünden dolayı da öğretmen niteliklerinin tümünü görmek mümkün değildir. Çünkü öğretmenliğin icra edildiği bağlamın değişken olması standart nitelikler temelinde tanımlanmasını ve ölçülmesini imkânsız kılmaktadır. Bu güçlükler öğretmen yeterliklerine ilişkin tanımlarda da görülmektedir.

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili literatür incelendiğinde öğretmenliğin farklı temelde tanımlandığı görülmektedir. Sözelimi Şeker ve arkadaşları(2004) öğretmenliği, alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi bileşenleri ile tanımlamaktadır. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yapılan çalışmada ise “Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi” bileşenleri ile tanımlanmaktadır. Öğretmen yeterlikleri de bu bileşenlere bağlı olarak belirlenmektedir.

Öğretmen yeterlikleri, genellikle öğretmenlik mesleğini oluşturan bileşenlerden hareketle tanımlanmaya çalışılmaktadır. Aşağıda bu tanımlardan bazıları aktarılmıştır;

-Yeterlik bireyin, bağımsız planlama, uygulama ve izlemeyi gerektiren faaliyetleri gerektiren gerçekleştirebilme kapasitesidir.

-Yeterlik, bilgi ve beceriyi, öngörülen amacı gerçekleştirebilmek için etkili olarak kullanabilmektir.

-Yeterlik, bireyin yaşamdaki rolünü başarıyla gerçekleştirebilmesi için sahip olması ve geliştirilmesi gereken bilgi, beceri ve tutumlardır.

-Mesleki yeterlik, iş ile ilgili faaliyetleri iş hayatınca beklenen standartlara göre yapabilmek yeteneği/gücüdür(Parkes, 1994 akt. Sezgin, 2009: 75).

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi farklı nedenlerle yapılmakla birlikte, yeterliklerden umulan yararlar aşağıdaki gibi sıralanabilir;

-Meslek dersleri öğretmenin eğitiminin değerlendirilmesinde ölçüt niteliğinde,

⁴ <http://www.eaea.org/news.php?k=17054&aid=1705>

- Ulusal Yeterlik Sisteminin kurulmasına temel oluşturur,
- Mesleki eğitimin niteliğinin yükselmesine katkı sağlar,
- Eğitimin nitelik yönünden ulusal ve uluslar arası seviyede mukayesesine ve akredite edilmesine imkân verir,
- Mezunların iş hayatında istihdam edilebilirliğini yükseltir,
- Meslek dersleri öğretmenlerinin ulusal ve uluslar arası emek piyasalarında hareketliliğini artırır. (Sezgin, 2009: 75)

Bu çalışmanın problemini Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce hazırlanan öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçimi, değerlendirilmesi ve gelişiminde kullanılabilirlik ve yararlılık düzeyini çözümlenektir.

III. YÖNTEM

Çalışma tarama niteliğinde olup literatür taraması ve MEB'in çalışmasına ilişkin belgelerden hareketle yapılmıştır. Bu amaçla öğretmen yeterliklerine ilişkin literatür taraması yapılmış, projenin gerekçesi, amacı, elde edilen sonuçlar saptanmıştır. Ayrıca yurtdışında yapılan öğretmen yeterlikleri çalışmaları ve Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün belirlediği Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine ilişkin belgeleri çalışmada esas alınmıştır. Bunların yanı sıra yeterliklerin kullanıldığı "Bireysel Performans Yönetim Sistemi ile Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli" çalışmaları dokümanları incelenmiştir.

IV. MEB ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ ÇALIŞMALARI

Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmıştır. Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeler bu konuda çok uzun yıllar sürebilecek çalışmaların da işaretçileridir. 1998 yılında öğretmen yetiştirme alanında YÖK tarafından yapılan yeni düzenlemeler bu halkanın en son zincirlerinden birisi sayılabilir(Seferoğlu, 2004).

Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmede sık sık gündeme gelen değişik uygulamalar bu alanda standartlaşma konusundaki zorlukları da beraberinde getirmiştir (Akyüz, 2003 akt. Seferoğlu, 2004). Özellikle 80'li yıllarda yapılan uygulamalar sisteme katılan öğretmenlerin yeterlikleri konusunda da Millî Eğitim Bakanlığını (MEB) uzun yıllar süren hizmet içi çalışmalarıyla meşgul etmiştir(Seferoğlu, 2004). Sonraki tarihlerde başlayan reform sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmen eğitimi bağlamında öğretmenin yeterlikleri gündeme gelmiştir.

Öğretmen yeterlikleri çalışması ilk olarak "Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim" olmak üzere 5 bileşenden Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) Projesi kapsamında 2002 yılı Eylül ayında başlanmıştır. Öğretmen yeterlikleri çalışması Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün sorumluluğunda yapılmıştır(ÖYEGM, 2008:1).

Öğretmen Yeterlikleri çalışmasının;

Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,

Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,

Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak,

Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,

Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,

Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,

Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,

Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak, için hazırlandığı ifade edilmektedir(ÖYEGM, 2008).

MEB öğretmen yeterliklerinin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi,
- Öğretmenlerin seçimi,
- Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi,

amacıyla kullanılacağını belirtmektedir (ÖYEGM, 2008).

Yeterlik çalışmalarının “Nasıl bir öğretmen? sorusu sorularak başlandığı (MEB, 2006:2) ve buna cevap olarak “duygusal, tutarlı ve sağlıklı bir kişilik, kendisi, toplumu ve dünya ile barışık, bilgili ve üretken, yaşama etkin bir biçimde katılan, sürekli öğrenen, öğrendiklerini paylaşan, bilimsel gelişmelere ve sanatsal etkinliklere duyarlı, insanı, doğayı ve yaşamı seven, esnek ve akılcı davranan, iş birliğine yatkın ve güdüleyici, gözlemlerinde nesnel, demokratik ve insan haklarına saygılı, insan ilişkilerinde başarılı” niteliklerine sahip olarak saptanmıştır.

Öğretmen yeterlikleri çalışmasını yürütmek üzere yabancı danışmanlar, ulusal danışmalar (üniversitelerden akademisyenler), müfettişler, Talim ve Terbiye Kurulu üyeleri ve bakanlığın çeşitli birimlerinde görevli eğitim uzmanlarından oluşan komisyonlar oluşturulmuştur. Komisyonlar yeterlik belirlemeye ilişkin kavramsal çerçeve ile yöntem ve tekniklerin oluşturulmasına ile öğretmen yeterliklerine ilişkin ilk taslak metinleri oluşturmuştur. Taslaklarının bilimsel temelde güvenilir, geçerli, uygulanabilir ve geliştirilebilir nitelikte olup olmadığının belirlenmesi için(ÖYEGM, 2008);

1-Paydaş görüşleri araştırması:

- a) Paydaş görüşlerinin alınması ve mevcut durum analizinin yapılması için pilot illerde belirlenen görevlilere eğitim verilmesi,
- b) Paydaş görüşlerinin alınması,
- c) Paydaş görüşleri esas alınarak taslak üzerinde birinci düzeltmelerin yapılması,

2- Mevcut durum araştırması:

- a) Mevcut durum analizinde kullanılacak anket, gözlem ve görüşme formlarının geliştirilmesi,
- b) Geliştirilen formların geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması,
- c) Öğretmen yeterlikleri ile ilgili mevcut durum analizinin yapılması,
- d) Mevcut durum analiz sonuçlarına göre eğitim ihtiyacının belirlenmesi,

3- Öğretmen yeterliklerini iyileştirmeye yönelik okul temelli mesleki gelişim klavuzu hazırlanması.

4- Elde edilen veriler ışığında yeterlik taslağı ve geliştirilen tüm araçların gözden geçirilmesi.

5- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı aracılığıyla öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretim kurumlarının görüşlerinin alınması ve taslağa son şeklinin verilmesi planlanmıştır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ni belirlemek üzere oluşturulan komisyonun belirlediği genel çerçeve ve kavramlar diğer çalışmalarda da temel oluşturmuştur. Komisyon yeterliklere ilişkin temel kavramları, Yeterlik alanı (ana yeterlik), Kapsam, Alt yeterlik, Performans göstergesi olarak belirlemiştir. Kavramlar aşağıdaki gibi tanımlanmıştır(MEB, 2006:2);

Yeterlik Alanı (ana yeterlik): Belirli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak gösterildiği yapılar

Kapsam: Her yeterlik alanının genel çerçevesi

Alt Yeterlik: Bir genel yeterliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar

Performans Göstergeleri: Yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranışlar

A-Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik Mesleği Genel her öğretmenin sahip olması gereken mesleki nitelikleri ve düzeyini tanımlamaktadır. Yeterlikler 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yeterlik alanları;

Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,

Öğrenciyi Tanıma,

Öğrenme ve Öğretme Süreci,

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,

Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,

Program ve İçerik Bilgisi, olarak oluşturulmuştur.

Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerini tanımlayan temel çerçeve olan yeterlik alanı, alt yeterlik ve performans göstergesine ilişkin bir örnek aşağıda verilmiştir. Buna göre yeterlik alanı olarak A.“Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim”i tanımlayan 8 alt yeterlik alanı vardır ve her alt yeterlik alanı da farklı sayılarda göstergeler temsil etmektedir.

A1.Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

A4.Öz Değerlendirme Yapma

A5.Kişisel Gelişimi Sağlama

A6. Meslekî Gelişimleri İzleme ve Katkı Sağlama

A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama

A8. Meslekî Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

Alt yeterlik performans göstergesi örneği olarak aşağıda verdiğimiz “A1.Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme” alt yeterliğinin 13 performans göstergesi ile tanımlanmaktadır. Göstergeler öğretmenin söz konusu alt yeterlikteki düzeyini tanımlamakta kullanılmaktadır.

Alt Yeterlik

A1.Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

Performans Göstergeleri

A1.1.Plânında ve uygulamalarında öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek farklı etkinlikler sunar.

A1.2.Oturma düzenini öğrenci özelliklerine ve onların öğrenmelerini kolaylaştırabilecek biçimde düzenler

A1.3.Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçme ve bunları geliştirmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alır.

A1.4.Öğrencilerin farklı etkinlikler önermesine ve bunlara katılmasına olanak sağlar.

A1.5.Öğrencilerini etkin biçimde dinler.

A1.6.Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir.

A1.7. Öğrenciler sorulara farklı yanıtlar verdiğinde olumlu tepki gösterir.

A1.8.Sözel tepkilerinde ve davranışlarında saygı öğelerine yer verir.

A1.9.Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verir.

A1.10.Öğrencilerin sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirmelerine ortam oluşturur.

A1.11.Öğrencilere ödev verirken ve sınıf dışı çalışmalar yaptırırken hem onların hem de çevrenin gereksinim ve olanaklarını dikkate alır.

A1.12.Farklı özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğrenme amaçları belirleyerek uygun ortamlar hazırlar.

A1.13.Öğrencinin geçmişine ve sosyo-ekonomik durumuna göre ön yargısız davranır.

B-İlköğretim Öğretmenleri Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmen Yeterlikleri kapsamında belirlenen yeterlikler Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, İngilizce, Bilişim Teknolojileri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Okul Öncesi, Sınıf, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım, Özel Eğitimin Görme, İşitme ve Zihinsel Engelliler alanlarında olmak üzere 16 alanda ilköğretim öğretmenleri Özel Alan Yeterlikleri belirlenmiştir. Özel alan yeterliklerinde genel yeterliklerde olduğu gibi yeterlikler, yeterlik alanı, kapsam, yeterlikler ve performans göstergelerinden oluşmaktadır ancak performans göstergeleri A1, A2 ve A3 olarak düzenlenmiştir. Aşağıdaki örnekte bunu görmek

Yeterlik Alanı: 3-Dil Gelişimini İzleme Ve Değerlendirme

Yeterlik: 3-Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme

Kapsam: Bu alan;Türkçe öğretim sürecindeki gelişimlerini izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.

Performans Göstergeleri:

A1-Öğrencilerin dil gelişimlerine ilişkin ölçme sonuçlarını not ya da puan olarak raporlaştırır.

A2- Öğrencilerin dil gelişiminde hangi düzeyde olduğunu, neler yapabildiğini ve nasıl başarabileceğini ayrıntılı olarak yorumlar ve raporlaştırır.

A3- Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanır.

C-Orta Öğretim Öğretmenleri Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmen yeterliklerine ilişkin üçüncü çalışma, bakanlığın kurumsal kapasitesini güçlendirmek, eğitimde kalitenin artırılabilmesi için yenilenen müfredat programları ve öğretim yöntemlerine uyumlu öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve insan kaynaklarının geliştirilmesini amaçlayan Orta Öğretim Projesi kapsamında orta öğretim öğretmenlerinden Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji'den oluşan dokuz alanda yapılmıştır. Çalışmada genel yeterlikler formatına geri dönülmüştür.

Aşağıda Felsefe ve Matematik için yeterlik alanı, yeterlik ve performans göstergelerini içeren örnek verilmiştir:

Felsefe

Yeterlik Alanı

A. Felsefe Alan Bilgisi

Kapsam: Bu alan; temel felsefe kavramlarını, akımlarını, dönemlerini, yöntemlerini bilmeyi; aralarında ilişki kurabilmeyi; klasik ve simgesel mantık bilgisine sahip olabilmeyi; felsefe ve felsefe dışı metinlerde kullanılan araştırma yöntemlerini tanımayı; doğa bilimleri ve toplum bilimleri ile felsefe arasında ilişki kurabilmeyi kapsar.

Yeterlikler

A.1. Temel felsefe kavramlarını, akımlarını ve dönemlerini bilme

Performans Göstergeleri

A.1.1. Varlık, bilgi, bilim, siyaset, ahlak, sanat ve din felsefesinin temel kavramlarını tanımlar.

A.1.2. İdealizm, Materyalizm, Uşçuluk, Deneycilik, Kuşkuculuk, Sezgicilik, Olguculuk, Varoluşçuluk gibi felsefe akımlarını açıklar.

A.1.3. Antikçağ, Ortaçağ, Aydınlanma, on dokuzuncu ve yirminci yüzyıl dönem felsefelerinin temel özelliklerini belirtir.

Matematik

Yeterlik Alanı

B. Matematik Eğitimi Bilgisi

Kapsam: Bu yeterlik alanı matematik öğretim sürecini planlayıp uygulayabilmeyi, öğrenmeyi izleme ve değerlendirebilmeyi, matematik öğrenmeyi teşvik edici bir ortam oluşturabilmeyi ve matematik öğretiminde uygun kaynak, materyal ve teknolojileri kullanabilmeyi kapsar.

Yeterlikler

B.1 Matematik öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme

Performans Göstergeleri

B1.1. Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki kazanımları gerçekleştirmek için planını dersin içeriğini ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini göz önüne alarak hazırlar.

B1.2. Matematik dersinin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik çeşitli ve etkin öğretim yöntem ve teknikleri kullanır.

B1.3. Olanakları değerlendirerek, teknoloji destekli matematik öğrenme-öğretme ortamları tasarlar.

B1.4. Matematik dersini gerçek hayatla ilişkilendiren örnek ve etkinlikler hazırlar.

B1.5. Matematik dersini basitten karmaşığa doğru tasarlar.

B1.6. Öğrencilerin matematikteki öğrenme zorluklarını ve kavram yanlışlarını gidermeye yönelik uygulamalar yapar.

B1.7. Matematik öğretiminde matematiğin tarihsel, kültürel ve bilimsel gelişiminden örnekler verir.

V. SONUÇ

1. Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi: MEB öğretmen yeterliklerini öğretmen yetiştiren kurumlardan istihdam edeceği öğretmen niteliklerini ilişkin bir “mutabakat metni” olarak kullanmak istemektedir. Bu amaçla çalışmalarında öğretmen yetiştiren kurumlardan yüzden fazla akademisyen ile çalıştı, çalışma sonuçlarını YÖK ve öğretmen yetiştiren kurumların görüşlerine sunarak gelen dönütlerle düzeltmeler yaptı. Öğretmen yeterlikleri çalışmasına öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarına nasıl yansıtılacağı henüz açıklık kazanamamıştır.

2. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi: Öğretmenler hizmet öncesi eğitim olarak uygulamada “temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim” almaktadırlar. Öğretmenlerin bu süreçteki eğitimlerinin öğretmen yeterliklerine dayalı olarak yapılması amaçlanmaktadır. Fakat bunun nasıl olacağı konusunda henüz bir çalışma mevcut değildir. Yeterliklerin söz konusu eğitimlere nasıl yansıtılacağına ilişkin çalışmalar devam etmektedir.

3. Öğretmenlerin seçimi: MEB’in öğretmen seçimi konusunda uyguladığı politika bu amacın uygulamasına ilişkin bazı zorlukları içermektedir. Uygulamada sınav ve kadro kısıtı belirleyici olmaktadır. Yeterliklerin bu süreçte nasıl kullanılacağına ilişkin çalışmalar henüz yapılmamıştır.

4. Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi: MEB bu amacı gerçekleştirmek için öğretmen yeterliklerine dayalı olarak Bireysel Performans Yönetim Sistemi geliştirmektedir⁵. Öğretmen yeterliklerinden elde edilen formlar çoklu veri kaynaklarından sağlanan değerlendirmeler ile öğretmenleri değerlendirmeyi ve performansları temelinde onlara dair karar almayı amaçlamaktadır. Sistem henüz geliştirme aşamasındadır. Uygulama sonuçları bunun gerçekleşme derecesini görmeyi mümkün kılacaktır.

5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri: Bugün hizmet içi eğitim öğretmenlerin başvuruları ve Hizmet İçi Eğitim Başkanlığının başvuruları değerlendirmesi ile yapılmaktadır. Yeterliklere dayalı olarak yapılan performans değerlendirme sonucu ortaya çıkan öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarına göre hizmet içi eğitim programlarının belirlenmesi düşünülmektedir.

6. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi: MEB eğitim çalışanlarının sürekli gelişimini sağlamak için Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli geliştirilmiştir(OYEGM, 2007). Model “okul içinde ve dışında öğretmenlere; mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmelerinde, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmalarında destek sağlayan süreçler bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Yaygınlaştırma çalışmaları devam eden modelde, öğretmenler yeterliklerden elde edilen özdeğerlendirme formu ile kendilerini değerlendirmekte, değerlendirme sonucu ortaya çıkan gelişim ihtiyacına göre öğretmenler gelişim planı yapmaktadır. Uygulamadan olumlu sonuçlar elde edildikçe yaygınlaşması daha hızlı olacaktır.

⁵ http://otmg.meb.gov.tr/bireysel_performans_yonetimi.html

KAYNAKÇA

- Arizona's Professional Teacher Standards, <http://www.ade.state.az.us/CERTIFICATION/downloads/Teacherstandards.pdf> 30/02/2010 tarihinde alınmıştır.
- European Teacher Competences, <http://www.pef.uni-lj.si/tee978-961-6637-06-0035-048.pdf> 30/02/2010 tarihinde alınmıştır.
- Hawaii Teacher Licensing Standards, http://www.htsb.org/docs/HTSB_Relic_Rules.pdf 30/02/2010 tarihinde alınmıştır.
- Illinois Professional Teaching Standards, <http://www.isbe.state.il.us/profpreppdfs/pts.pdf> 30/02/2010 tarihinde alınmıştır.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü(2008). Öğretmen Yeterlikleri Genel ve İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü(2007).Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü http://otmg.meb.gov.tr/bireysel_performans_yonetimi.html 30/02/2010
- Parkes, D.(1994). Competences. European Journal, Vocational Training. Cedefop
- Professional Standards for Teachers in England, http://www.tda.gov.uk/uploadresources/pdf/introduction_to_standards.pdf 30/02/2010 tarihinde alınmıştır.
- Seferoğlu, S.S(2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Yıl: 5 Sayı.58.
- Sezgin, S.İ, Taşpınar, M.(2009). Meslek ve Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştirme.Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu. Bildiriler, s. 66-86. Ankara: Öğretmen H.Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı
- Standards For Alaska's Teachers, <http://www.eed.state.ak.us/standards/pdf/teacher.pdf> 30/02/2010 tarihinde alınmıştır.
- Şeker, H., Deniz S., Görgen, İ.(2004). Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği. Milli Eğitim Dergisi Sayı 164 Güz 2004 Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı
- Türk Eğitim Derneği(2009) Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- Yüksek Öğretim Kurumu(2009)Ortaöğretim Öğretmenleri Özel Alan Yeterliğine İlişkin Görüşü. 14.09.2009 tarih ve 029535 sayılı yazısı. 483-501.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL ALAN YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

THE OPINIONS OF TEACHER CANDIDATES REGARDING TO SPECIAL FIELD QUALIFICATIONS”

İclal DAĞDEVİREN

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Özet

Öğretmenin kendi gelişim alanını belirleyip, sözü edilen alanlarda gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri” Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan bu özel alan yeterliklerinin sürekli geliştirilmesi ve güncellenmesi açısından eğitim sürecinin planlayıcısı, uygulayıcısı, izleyicisi ve değerlendircisi olacak öğretmen adaylarının görüşleri büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri değerlendirilmiştir. Bunun için, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş Öğretmen Yeterlikleri Standartları kullanılmıştır. Araştırma, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam yüz öğretmen adayı son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veriler, adı geçen bu standartlar çerçevesinde hazırlanan anket formuyla elde edilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ise SPSS 13.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizi devam ettiği için bulgulara, sonuçlara ve önerilere tam metinde yer verilecektir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yeterlikleri, Öğretmen nitelikleri, Sınıf öğretmenleri

Abstract

“Special Field Qualifications” which regards to elementary education step teachers and consists of information, skill, and attitudes that the teacher should has got to determine his or herself development area and to provide his or her improvement in the mentioned areas has been prepared by Ministry of Education. The ideas of the teacher candidates who will be planner, implementer, follower and evaluator of the education process are critically important in terms of continous improvement and updating this prepared special area qualifications.

In this study, the competence of the primary school classroom teachers is evaluated according to the opinions of the faculty of education classroom teaching department students. For this, The Standards of Teacher Competence which are determined by Ministry of National Education are used. The study is held on totally ninety one last grade students in Cumhuriyet University, the Faculty of Education. The datum is got via the questionnaire prepared according to these standards declared. The cross-hatching model has been used in the research. The data obtained at the end of the research has been analysed by using SPSS 13.0 package program.

Since the analysing of the data is proceeding, the evidences, results and suggestions will be submitted at the full text.

Keywords: Teacher Competence, Quality of Teachers, Classroom Teachers.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI VE TUTUMLARI

PROSPECTIVE TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS AND ATTITUDES REGARDING TEACHING

Yrd.Doç.Dr.Melek Demirel, Prof.Dr.Buket Akkoyunlu
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ile tutumlarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve akademik başarı (genel not ortalaması) açısından değişip değişmediğini belirlemek ve bu iki yapı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 154 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ve tutumları orta düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları cinsiyete ve not ortalamasına göre değişmezken bölümlere göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ise ele alınan değişkenler açısından anlamlı bir değişim göstermemiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik inancı ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=.563$).

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik mesleği öz-yeterlik inancı, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, öğretmen adayı

Abstract

The aim of the study was to investigate prospective teachers' self-efficacy beliefs and attitudes for teaching regarding their gender, departments and achievement. Besides, relationship between self-efficacy and attitudes was also searched. The study group included 154 students from elementary school teachers, science teachers and pre-school teachers at Hacettepe University, Faculty of Education. The research data were gathered through “Teachers' Sense of Efficacy Scale” and “Attitudes towards Teaching Scale”. Results of the study showed that prospective teachers' self-efficacy beliefs and attitudes for teaching were at medium level. According to the data, while there were no significant differences on teachers' self-efficacy beliefs for teaching regarding their gender and achievement, there was a significant difference regarding their departments. Prospective teachers' attitudes towards teaching did not differ regarding their gender, departments and achievement. Besides, a positive and medium level correlation was found between self-efficacy beliefs and attitudes for teaching. ($r=.563$).

Keywords: Self-efficacy beliefs in teaching, attitude toward teaching, prospective teacher

1. GİRİŞ

Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997; Akt.Erden,1998). Öğretmen niteliklerine ilişkin yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleğindeki başarı için önemli birer değişken olduğu ortaya konmuştur (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006).

1.1. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-yeterlik

Öz-yeterlik, kişinin herhangi bir şeyi organize etmesini ve yapılması gerekenler doğrultusunda gerçekleştirmesine yönelik yeterliğine ilişkin inançtır (Bandura, 1997: 3). Bandura'ya göre(1994), öz-yeterlik inancı, “*bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç*” olarak ifade edilmektedir. Öz-yeterlik, bireyin değişik, yeni veya stresli durumlarda kendi hareketlerini düzenleme ve uygulama becerisine ilişkin kişisel yargısı olarak da tanımlanabilir (Lin, 1997). Özetle öz-yeterliği bireyin belirli bir işi yapma becerisine ilişkin yargısı olarak tanımlamak mümkündür (Mahan, 1996).

Öğretmen öz-yeterlik inancı ise, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000). Öğretmenlerin yeterlik duyguları düşükse çocukları öğrenmeye güdüleyememektedirler. Araştırmalara göre öğretmenlik yetkinlik algısı yüksek olan öğretmenler, zamanlarının çoğunu öğretime ayırmaktadır. Bu tür öğretmenlerin sınıflarında da güvenli, destekçi bir hava bulunmaktadır. Bunlara ek olarak bu öğretmenler, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine eğilmekte, özel girişimciliği özendirilmekte ve sınıf kontrolüne daha az zaman ayırmaktadırlar (Ashton ve diğerleri; akt. Sünbül, 2001).

1.2 Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum

Sosyal bir varlık olan insan diğer yandan da birey olma özellikleri gösteren psikolojik ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşime girerek çeşitli kişilik özellikleri, davranış biçimleri, yaşam felsefesi ve tutumlar geliştirerek sosyalleşir. Bu sosyalleşme süreci içinde tutumlar önemli bir yere sahiptir. Tutum çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Smith (1966) tutumu; bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim olarak görür (Kağıtçıbaşı, 1992: 84). Bir başka tanıma göre ise, tutum belirli bir takım kişi, nesne ya da olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmamıza neden olan öğrenilmiş bir eğilimdir (Cüceloğlu, 1992). Tutumlar, davranışlar üzerinde karar verici etkiye sahip deneyimle ve alıştırılmalardan çıkarları entellektüel, biyolojik, sosyal ve duygusal bileşenlere sahiptir. Örneğin; kişilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumu onların hisleri, inançları ve planlarından oluşur. Buna göre, belirli herhangi bir nesne ya da kişiye karşı tutum, bilişsel ya da duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir.

Öğretmenlik, bilgi ve becerilerin yanı sıra tutum ve düzenli alışkanlıkları da gerektiren bir meslektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları da, en az bilgi kadar gereklidir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum öğretmenlerin, mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğunun bilincine ulaşmaları ve meslekleri dolayısıyla kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile ilgilidir. Bu ise öğretmenlik mesleğinin niteliğini etkileyecek önemli bir konudur.

Öz-yeterlik inancı ve tutum, eğitim alanında sıkça araştırılan duyuşsal özelliklerdendir. Öğrencilerin başarılarında ve motivasyonlarında öğretmenlerin mesleğe karşı olumlu tutuma sahip olmalarının ve yüksek düzeydeki öz-yeterlik inancının etkili olduğu bir çok çalışma ile ortaya konmuştur (Pajares, 2002; Pajares, Pintich ve De Groot, 1990). Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı ve tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapılmasıyla bu konuda önemli veriler elde edilebilir. Bu veriler de, gerek hizmet içi ve gerekse hizmet öncesi meslek eğitimlerinde kullanılabilir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumlara da öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını ve tutumlarını geliştirmeye yönelik ortamlar düzenlemeleri için ışık tutabilir.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir: Öğretmen adaylarının; (1) öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik ve tutum düzeyleri nedir? (2) öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik ve tutum puanları cinsiyete göre değişmekte midir? (3) öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik ve tutum puanları bölümlere göre değişmekte midir? (4) öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik ve tutum puanları akademik başarılarına göre değişmekte midir? (5) öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ile tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın modeli, iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkileri belirlemeyi sağlayan ilişkisel tarama modelidir.

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören 150 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin % 80'i kız (n=123), % 20'si ise erkektir (n=31). Öğrencilerin %40'ı (n=61) Sınıf Öğretmenliği, % 39'u (n=60) Fen Bilgisi Eğitimi, %21'i ise (n=33) Okul Öncesi Eğitimi'ndedir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir.

Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği: Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına yönelik ölçek Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 24 maddeden oluşan “Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” nin uyarlama çalışması 628 öğretmen adayı üzerinde yapılmış, geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch ölçme modeli kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan Rasch analizi sonucunda bütün maddelerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından önerilen üç faktörlü yapıya sahip olduğunu destekleyen uyum iyiliği indeksi değerleri bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; öğrenci katılımı sağlama alt boyutu için .82; sınıf yönetimi alt boyutu için .84, öğretim stratejileri alt boyutu için .86 ve ölçeğin geneli için .93 olarak bulunmuştur. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinali 5'li olarak (yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli ve çok yeterli) derecelendirilmekte, ancak dokuz eşit aralıktan oluşmaktadır. Bu çalışmada da ölçek beşli olarak derecelendirilmiş, ancak aralık sayısı 5'e indirilmiştir. Ölçekte seçenekler, (1) yetersiz, (2) çok az yeterli, (3) biraz yeterli, (4) oldukça yeterli ve (5) çok yeterli olarak düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24 (24x1), orta puan 72 (24x3), en yüksek puan ise 120 (24x5)'dir. 72 orta puan değeri öz-yeterlik inancının orta düzeyde olması anlamında kullanılmış ve elde edilen puanlar bu puan değeri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği: Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 35 maddeden oluşan (15'i olumsuz, 20'si olumlu) ve 5'li likert tipinde olan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği, eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 341 kişiden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri faktör yüklerinin 0.48-0.80 arasında değiştiği, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin 0.95, güvenilirlik çalışması için hesaplanan, iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) değerinin 0.95 olduğu görülmüştür. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 35 (35x1), orta puan 105 (35x3), en yüksek puan ise 175 (35x5)'tir. 105 orta puan değeri tutumun orta düzeyde olması anlamında kullanılmış ve elde edilen puanlar bu puan değeri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

2.3 Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada uygulanan ölçeklerden alınan ortalama puanların değişkenlere göre karşılaştırılmasında t- testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inancı ile tutum arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik ve tutum düzeyleri nedir?” Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik ve tutum düzeylerine bakılmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik ve Tutum Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öz-yeterlik			Tutum		
$\bar{x}$	n	s	$\bar{x}$	n	s
93,5	154	10,53	113,7	154	8,31

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyi ortalaması 93,5; tutum düzeyi ortalaması ise 113,7’dir. Bu değerlerin “Öğretmenlik Öz-yeterlik İnancı Ölçeği” ile “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”nin orta puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının kendilerini “orta” düzeyde yeterli olarak algıladıkları ve mesleğe yönelik tutumlarının da “orta” düzeyde olduğu söylenebilir. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) de yaptıkları araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının “orta” düzeyde olduğunu saptamışlardır. Denizoglu (2008), tarafından yapılan araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarında inançlarının iyi seviyede olduğunu ve fen bilgisi öğretimine yönelik pozitif tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik ve tutum puanları cinsiyete göre değişmekte midir?” Öğretmen adaylarının cinsiyete göre öz-yeterlik ve tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Öz-yeterlik ve Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Özyeterlik					
	n	$\bar{x}$	s	t	p
Kız	123	93,54	10,32		
Erkek	31	93,48	10,51	,025	,326
Tutum					
	n	$\bar{x}$	s	t	p
Kız	123	114	7,65		
Erkek	31	112,45	10,56	,951	,060

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ($t=,025$, $p>0,5$) ve tutumları ($t=,951$, $p>0,5$) cinsiyete göre değişiklik göstermemektedir. Aslan ve Sağır (2008), Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği’nde eğitim gören 378 öğrenci ile sürdürdükleri çalışmada öğrencilerin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır. Elde edilen sonuçlar, Erdem ve Anılan (1999) ile Bulut ve Doğan’ın (2006) yaptıkları çalışma ile benzerdir. Söz konusu çalışmalarda da tutum puanlarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.2 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik ve tutum puanları bölümlere göre değişmekte midir?” Öğretmen adaylarının bölümlerine göre öz-yeterlik ve tutum puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapmalar Tablo 3’de, bölümlere göre öz-yeterlik ve tutum puanları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin varyans analizi sonuçları ise Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öz-yeterlik ve Tutum Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Bölümler								
Sınıf Öğretmeliği			Fen Bilgisi Eğitimi			Okul Öncesi Eğitimi		
Öz-yeterlik								
$\bar{X}$	n	s	$\bar{X}$	N	s	$\bar{X}$	n	s
89,96	61	9,75	95,76	60	11,24	96,03	33	8,97
Tutum								
$\bar{X}$	n	s	$\bar{X}$	N	s	$\bar{X}$	n	s
112,24	61	7,82	115,0	60	9,42	114,12	33	6,60

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bölümlerine göre öz-yeterlik puan ortalamaları sırasıyla Okul Öncesi Eğitimi $\bar{X}$ =96,03; Fen Bilgisi Eğitimi $\bar{X}$ =95,76; Sınıf Öğretmenliği $\bar{X}$ =89,96’dır. Tutum puan ortalamaları ise Fen Bilgisi Eğitimi $\bar{X}$ =115,0; Okul Öncesi Eğitimi $\bar{X}$ =114,12; Sınıf Öğretmenliği ise $\bar{X}$ =112,24’dür. Üç anabilim dalı içinde en düşük puan ortalamaları Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören adaylara ait olmakla birlikte onların puan ortalamaları da ölçek orta puanlarının üstündedir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının bölümlerine göre Öz-yeterlik İnançları ve Tutumları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Öz-yeterlik					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Gruplar arası	1280,759	2	640,379	6,155	,000*
Grup içi	15711,637	151	104,051		
Toplam	16992,396	153			
Tutum					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Gruplar arası	236,167	2	118,083	1,726	,181
Grup içi	10330,827	151	68,416		
Toplam	10566,994	153			

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bölümlerine göre tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmazken (F=1,726, p>0,5); öz-yeterlik inançları açısından ise anlamlı bir fark bulunmuştur (F=6,155, p<0,05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öz-yeterlik İnançları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin Tukey Analizi Sonuçları

Öz-yeterlik			
Tukey ^{a, b}			
Subset for alpha = 0.05			
Bölüm	n	1	2
S.Ö	61	89,9672	
F.B.E	60		95,7667
O.Ö.E	33		96,0303

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları arasında Fen Bilgisi Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliklerinin ana bilim dallarına göre dağılımlarında en düşük ortalamanın Sınıf Öğretmenliği adaylarına ait olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, bu bölüme derse giren öğretim elemanlarının, adayların yüksek yeterlik algısı geliştirmeleri konusunda destek olmaları önemli görülmektedir.

3.3 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik ve tutum puanları akademik başarılarına (genel not ortalamalarına) göre değişmekte midir?” Öğretmen adaylarının genel not ortalamalarına göre ölçeklerden aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Genel Not Ortalamalarına Göre Öz-yeterlik İnanç ve Tutum Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Genel Not Ortalamaları														
1.5 – 2.00			2.00 – 2.50			2.50 – 3.00			3.00 – 3.50			3.50 – 4.00		
Öz-yeterlik														
$\bar{X}$	n	ss	$\bar{X}$	n	ss	$\bar{X}$	n	ss	$\bar{X}$	n	Ss	$\bar{X}$	n	ss
86	3	7,00	86,55	9	8,03	94,43	48	12,77	93,59	52	8,32	95,26	19	10,51
Tutum														
$\bar{X}$	n	ss	$\bar{X}$	n	ss	$\bar{X}$	n	ss	$\bar{X}$	n	Ss	$\bar{X}$	n	ss
114,66	3	,577	108.88	9	7,13	112.60	48	6,35	114,19	52	9,56	116,89	19	10,43

Öğretmen adaylarının genel not ortalamalarına göre öz-yeterlik inançları ve tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Genel Not Ortalamalarına Göre Öz-yeterlik İnançları ve Tutumları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Öz-yeterlik					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Gruplar arası	757,647	4	189,412	1,754	,142
Grup içi	13603,238	126	107,962		
Toplam	14360,885	130			
Tutum					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar Karesi	F	p
Gruplar arası	474,946	4	118,737	1,675	,160
Grup içi	8932,901	126	70,896		
Toplam	9407,847	130			

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre öz-yeterlik puanları ortalamaları ve tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumları genel not ortalamalarına göre farklılık göstermemektedir. ($F=1,754$, $p>0,5$ ve $F=1,675$, $p>0,5$).

Öz-yeterlik, öğrencilerin öğrenmek ya da akademik bir görevi başarmak için bilişsel yeteneklerine duydukları güvenle ilgili bir kavramdır. Dolayısıyla bu güven duygusu, öğrenenlerin etkinlik seçimlerini, harcayacakları çabayı ve başarı durumunu doğrudan etkilemektedir. Yurt dışında yapılmış birçok araştırmada öz-yeterlik inancının akademik başarının anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Akt.Üredi ve Üredi,2006). Tablo 6 incelendiğinde, aradaki fark anlamlı olmasa da öğretmen adaylarının not ortalamaları yükseldikçe hem öz-yeterlik, hem de tutum puan ortalamalarının arttığı görülmektedir.

3.4 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik ve tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” Bu soruya yanıt bulmak için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuç Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-yeterlik İnançları ile Tutumları Arasındaki İlişki

	n	r	P
Özyeterlik	154	.563*	.000
Tutum			

P= 0.01

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inancı ile tutum arasındaki ilişki düzeyinin .563 olduğu görülmektedir. Bu pozitif ve orta düzeyde bir ilişkidir. Bu durumda, araştırma kapsamında ele alınan ve alan yazında da ilişkili oldukları kuramsal olarak desteklenen bu yapılardan birinin artmasının, diğerinin de artmasına yol açtığı söylenebilir. Morgil, Seçken ve Yücel(2004) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet ve kimyaya yönelik tutumlarla, öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Saracaloğlu ve Dinçer (2009) tarafından 251 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının akademik motivasyonları, öz-yeterlikleri ve not ortalamaları arasında önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çakır (2005), da aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki yeterlik inançları arasında anlamlı düzeyde bir

ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Çelikkaleli ve Akbaş (2007) tarafından elde edilen bulgulara göre öz-yeterlik inancı, öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum varyansının %39'unu açıklamaktadır. Özdemir (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlikten başka bir iş yapmayı düşünmeyen öğretmen adaylarının, özellikle başka bir iş yapmaya olumlu bakan öğretmen adaylarına göre öz-yeterlik inançları anlamlı fark oluşturacak ölçüde daha yüksek çıkmış ve bu farklılıkta öğretmenliğe yönelik tutumun önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Yürekli (2008) de yaptığı araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ile tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptamıştır. Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004), aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur (Akt. Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik algıları ve mesleğe yönelik tutumları onların ilerideki mesleki yaşamlarında ne derecede etkili olacağını belirleyecek temel özelliklerdendir. Yapılan araştırmalarda (Gibson ve Dembo, 1984; Schunk, 1985; Tuckman ve Sexton, 1990; Woolfolk ve Hoy, 1990), öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve öz-yeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha arzulu ve tutkulu davrandığı ortaya çıkmıştır (Akt. Bıkmaz, 2004). Öte yandan öz-yeterlik kadar tutumlar da öğretmenlik mesleği açısından büyük önem taşımaktadır. Tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla davranışın önemli bir yordayıcısı olarak görülen psikolojik bir değişkendir. Tutum bir tutum nesnesine doğru bir eğilimi, o tutum nesnesine karşı ya da ondan yana olmayı içerir (Akt. Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum çalışmaları, genellikle öğretmenliğe karşı olumlu bir tutum içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır (Saracaloğlu, 2000).

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ile tutumlarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve akademik başarı (genel not ortalaması) açısından değişip değişmediğini belirlemek ve bu iki yapı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ve tutumları orta düzeyde bulunmuştur. Adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları cinsiyete ve not ortalamasına göre değişmezken bölümlere göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları arasında Fen Bilgisi Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliklerinin ana bilim dallarına göre dağılımlarında en düşük ortalamanın Sınıf Öğretmenliği adaylarına ait olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle bu daldaki programlarda ve özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde onların yetkinlik algılarını olumlu yönde etkileyebilecek uygulamaya dönük etkinliklere ağırlık verilmelidir. Adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ise ele alınan değişkenler açısından anlamlı bir değişim göstermemiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik inancı ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=.563$)

Sabır, özveri ve sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak çok önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, bu görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Bu nedenle öz-yeterlik inancının öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrenme yaşantıları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar oluşturacak biçimde düzenlenmeli ve öğretmenliğe özgü tutum ve davranışların kazandırılmasını sağlayacak, onları mesleğe güdüleyecek etkinliklere ağırlık verilmelidir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine daha fazla çalışma yapılarak ve ortaya çıkan sonuçlar göz önünde bulundurularak eğitim ortamlarının düzenlenmesi yoluna gidilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Aslan, O. ve Ş.U.Sağır. (2008). Öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarının, öz-yeterlik inanç düzeylerinin ve etki eden faktörlerin belirlenmesi. [Çevrim-içi: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/167.docFENVE TEKNOLOJİ>] (Erişim tarihi: 2 Nisan 2010).
- Atıcı, M. (2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. [Çevrim-içi: <http://www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm>] (Erişim tarihi: 25 Nisan 2010).
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed), *Encyclopedia of Human Behavior*, (4), 71-81, New York: Academic Pres.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bıkmaz, F.H. (2004). Öz yeterlik inançları. Y.Kuzgun ve D.Deryakulu. (Ed.) *Eğitimde bireysel farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bulut, H. ve Doğan, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 13-27.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranış. Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi ingilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri ingilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 27-42.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1), 36-47.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 30 (137). 74-81.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15)33-53.
- Çelikkaleli, Ö. ve Akbaş, A. (2007) Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını yordamada fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(1), 21-34.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Denizoglu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, A.R. ve Anılan, H. (2000). PAÜ eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri).
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1992). *İnsan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Basım ve Dağıtım.
- Lin, Y. (1997). Lin, Y. (1997). *Preservice teachers' computer use, computer attitudes and perceived self-efficacy with computer technology*. PhD Thesis, University of Virginia.
- Mahan, K.A. (1996). *The interaction of attitude and self-efficacy with innovativeness and locus of control in teachers in a televised training course*. PhD Thesis, Texas Tec University.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *B.A.Ü. Fen Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1).
- Saracaloğlu, S. ve Dinçer, B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1,[Çevrim-içi: <http://www.sciencedirect.com>] (Erişim tarihi: 14 Mart 2010).
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 54, 277-306.
- Saracaloğlu, A.S. (2000). *Fen ve edebiyat fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:100.
- Sünbül, A.M. (2001). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö.Demirel ve Z.Kaya (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Pajares (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline*. [Çevrim-içi: <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>.] (Erişim tarihi: 2 Nisan 2010).
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Üredi, I ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *EDU7*, 1(2). ,[Çevrim-içi: [http:// http://www.istekyasam.com/edu7](http://www.istekyasam.com/edu7)] (Erişim tarihi: 6 Mart 2010).
- Üstüner, M., Demirtaş,H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Yürekli, Ü.B. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SORGULANAN ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNİN GEREKÇELERİ

QUESTIONED OF TEACHER QUALIFICATIONS

Arş. Gör. Duygu GÜR ERDOĞAN, Arş. Gör. Demet ZAFER

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Eğitim sistemimizin mimarları öğretmenler, toplumun değişen ritminin yönlendiricisi ve uygulayıcısıdır. Öğretmenin duruşu, felsefi görüşü, bilgisi gelecek nesilleri etkilemektedir. Öğrenciler çoğu zaman öğretmenin anlattığı konudan çok öğretmenin tutum ve davranışına, konuya yaklaşımına, olayları yorumlama şekline dikkat eder. Öğretmen; çocuk, ergen ve yetişkin bireylerin kişiliğinin gelişmesinde önemli rol oynar. Toplumsal değişmelerin önemli belirleyicisi olan öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik meslek olarak; uzmanlık alan bilgisini, iyi bir genel kültür birikimini, öğretme – öğrenme isteğini, öğretme becerisini ve empati kurabilme yeteneğini gerekli kılar. Bir konuyu bilmek öğretmenlik için yeterli değildir. Yeterli olsaydı öğretmenlik diye bir meslek olmazdı. Bir kimya mühendisi kimya dersini, bir makine mühendisi fizik dersini verirdi. Oysa önemli olan alan bilgisinin kime, nerede, nasıl öğretileceğinin de bilinmesi gerekir. Bütün bu yetilere sahip nitelikli öğretmenler yetiştirmek ancak nitelikli bir öğretmen yetiştirme programı ile sağlanabilir. Bu çalışmada yetiştirdiğimiz öğretmenin sorgulanan nitelikleri betimsel olarak irdelenmiş ve öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunlar ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Yetiştirme Sorunları, Öğretmen Nitelikleri

Abstract

Teachers are the constructors of are education system, the applier and the router of the publics changed rhythm. Attitude and philosophical view of teacher affects next generations. Most time students pay attention to teachers behavior, approach to issues, comments to events more than the subjects that the teacher tells . Teachers have big role at children, adults and teens personal character improvement. Important identifier of public changes teacher education must be qualified. Job of the teacher requires area of expertise, a good general knowledge, learning and teaching desire, capability of empathy and teaching. Knowledge is not enough for teaching. If it is enough there will be not a job called teachership . At that case chemical engineer will teach chemistry, mechanical engineer physic. The most important thing knowing to is teach the knowledge to whom, how, where. But educating the teachers with this high skill is supply by a strong education program. In this report we were descriptive examine the educated teachers features and discussed about the teacher education program problems.

Keywords: Problem Of Teacher Training , Teacher Qualifications.

1. GİRİŞ

Eğitim sistemimizin mimarları öğretmenler, toplumun değişen ritminin yönlendiricisi ve uygulayıcısıdır. Toplumun yeniden şekillendirilmesinde, bir şarkı gibi notalarının yeniden bestelenmesinde öğretmenler önemli rol oynar. Toplumsal değişmelerin önemli belirleyicisi olan öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik meslek olarak; uzmanlık alan bilgisini, iyi bir genel kültür birikimini, öğretme – öğrenme isteğini, öğretme becerisini ve empati kurabilme yeteneğini gerekli kılar. Bir konuyu bilmek öğretmenlik için yeterli değildir. Yeterli olsaydı öğretmenlik diye bir meslek olmazdı. Bir kimya mühendisi kimya dersini, bir makine mühendisi fizik dersini verirdi. Oysa önemli olan alan bilgisinin kime, nerede, nasıl öğretileceğinin de bilinmesi gerekir. Bütün bu yetilere sahip nitelikli öğretmenler yetiştirmek ancak nitelikli bir öğretmen yetiştirme programı ile sağlanabilir.

1.1. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Öğretmenlik mesleği diğer başka mesleklerden farklılık göstermektedir. Öğretmenin duruşu, felsefi görüşü, bilgisi gelecek nesilleri etkilemektedir. Öğrenciler çoğu zaman öğretmenin anlattığı konudan çok öğretmenin tutum ve davranışına, konuya yaklaşımına, olayları yorumlama şekline dikkat eder. Öğretmen; çocuk, ergen ve yetişkin bireylerin kişiliğinin gelişmesinde önemli rol oynar.

Öğretmen yaşamayı sevgi ile öğreten kimsedir. Mesleği sevgi üzerine kuruludur. İnsan sevgisi, yurt sevgisinin kaynağıdır. Öğretmek sevgiye dayalı bir özveridir. Öğretmen bunun yaratıcısı, koruyucusu, aktarıcısıdır (Güler, 2008 - a).

Öğretmen, öğretme işinin temel sorumlusudur. Öğretmenin görevi, eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Bu gerekçeyle, öğretmen belli konuları belli gruba ya da kişiye öğreten ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek üyesidir. Bu iki önemli görevi yani hem çevreyi düzenleme ve hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturma onun hem bir bilim adamı, hem de sanatkar gibi davranmasını gerekli kılmaktadır. Kişisel ve mesleki gücünü toplumun gelişmesine sunması beklenen öğretmenin toplumsal liderlik görevini ustalıkla yürütmesi bir başka sorumluluk alanını oluşturur. Bu gerekleri yerine getirmek için öğretmen; okuyan, inceleyen, iyiyi-doğruyu seçebilen, mesleği ile ilgili toplantıları, dernek çalışmalarını izleyen, araştıran bir kişiliğe sahip olmalıdır (Bilen, 1996).

Öğretmenlik mesleğinin hareket noktası, “öğretme” kavramı olduğuna göre, öğretmenlerin cevap araması gereken soru, nasıl öğretebilirim? Ya da nasıl en iyi şekilde öğretebilirim? dir. İnsanlarda öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışan kuramlar, öğretmenlere bu konuda yardımcı olmaktadır. Ancak, bu kuramlar her zaman ve durumda öğrenmeyi açıklamaya yetmediğinden dolayı, öğretmenin bu konuda kendine göre bir yol çizmesi, yöntem belirlemesi ve bu yöntemi geliştirmek için çaba göstermesi gerekmektedir. Öğrenme ve öğretmeyle ilgili farklı kuramların ortaya çıkması, büyük bir olasılıkla, araştırmacıların öğrenme olgusuna farklı yönlerden yaklaşımlarından ve farklı yaşantılarla donanmış olmalarından kaynaklanmaktadır. Aynen bunun gibi öğrencilerin her biri de, öğrenmeye farklı yönlerden yaklaşmakta ve hepsinin farklı yaşantıları bulunmaktadır. Bu yüzden de, bir öğrencide işe yarayan öğrenme kuramı, başka bir öğrenci için uygun olmamaktadır. Onun için öğretmenlerin yapması gereken, hedef kitlesini dikkate alarak sahip olduğu yeteneklerin de yardımıyla en iyi ve etkili yöntemi bulup uygulamak ve öğrencilerde istenilen davranış değişikliğini oluşturmaktır (Philips ve Soltis, 2005; Çev: Durmuş).

Tarih boyunca toplumların yaşadığı sosyal, ekonomik, siyasi problemlerin çözümünde öğretmenler kurtarıcı olarak görülmüş, yeniliklerin benimsenmesinde önemli görevler üstlenmiş ve toplumu derinden etkileyen kişiler olmuşlardır. Bu durum bizim ülkemiz için de geçerlidir. Tarihimize baktığımızda yaşanan dönemin özelliklerine göre öğretmenlerin toplumda üstlendiği görevlerde değişmiştir. Bu tarihimiz boyunca değişik öğretmen tiplerinin ve öğretmen yetiştirme politikalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Her dönemin öğretmen tipini o dönemin genel özelliklerinden ve eğitimin özelliklerinden ayırmak mümkün değildir (Arsal, 2008).

Gelecekte öğretmenin eğitiminin nasıl bir nitelik taşıyacağı, öğretmenlerin sahip olması gereken rol ve yeterliklerin neler olacağı, öğretmenlik mesleğine girişte hangi niteliklerin aranacağı ve öğretmenin eğitiminde halen ne tür yetersizliklerin bulunduğu konusu oldukça önemlidir. Tüm bu ususlar toplumdan topluma ve kültürden kültüre değişmekle beraber; öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanlarının ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi her ülke açısından önem taşımaktadır (Gökçe, 2003).

Eğitimin niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Kılıç, 2007).

İyi eğitim almış bir öğretmen gerek kendi dalında, gerekse genel kültür ve öğretmenlik bilgisi yönlerinden iyi yetişmiş demektir. Ayrıca öğretmenlerin çağın gereklerine uygun, çok yönlü ve çağın teknolojisini iyi çözümleyerek yetişmesi gerekmektedir. Bu beklentiler çerçevesinde öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının çok iyi hazırlanmasına, toplumun gereksinimleri doğrultusunda ve çağın koşullarına uygun olarak yeniden düzenlenmesine ihtiyaç vardır (Işık ve Soran, 2005). Öğretmen rollerinde değişim öğretmenin eğitiminde de değişimi gerekli kılmaktadır. Öğretmen yeterliklerinin öğretmenin yetiştirme programı sürecinde öğrenciye sunulan teorik ve uygulamalı çalışmalar aracılığı ile kazandırılması ve beklenen düzeylere eriştirilmesi gereklidir (YÖK, 1998). Eğitim seviyesi yüksek insanlar da iyi tasarlanmış eğitim programları ile yetişirler. Öğretmenlerin iyi yetişmesi söz konusu olduğunda da ilk sırada incelenecek konu, öğretmenin yetiştirme programları olmalıdır. (Kavuran, 2003).

Hızla değişen toplumda farklılaşan gereksinimlere yanıt verecek insanların yetiştirilmesi temel hedef olarak benimsenir. İnsan yetiştirme düzeninde değişimin hızlandırıcısı, yönlendirici, yeniden yapılandırıcısı olarak görülen öğretmenin yetiştirilmesinde paradokslar yaşanmış ve yaşanmaktadır (Güler, 2004).

Ülkemizde eğitim sorunları içerisinde nitelikli öğretmen yetiştirme sorunu önemli bir yer tutmaktadır. Günümüze kadar ilköğretime öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmalarda daha çok ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısını sağlama yolları araştırılarak nitelik geri planda tutulmuştur (Çatalbaş ve diğerleri, 2001).

Hızlandırılmış eğitimle 1978-1980 döneminde normal koşullarda üç-dört yılda yetiştirilen öğretmenler iki-üç ay gibi kısa bir sürede yetiştirilmeye başlandı. 12 Eylül 1980 tarihinde hızlandırılmış eğitimden mezun otuzbeşbin öğretmen hiçbir branşları olmadığı halde ortaokul ve liselere branş öğretmeni olarak atanmıştır. 12 Eylül'den sonra, okunduğu varsayılan okullarda kaydına rastlanmayanların bir kısmı meslekten çıkarılmış, diplomaları iptal edilmiş, ama halen hızlandırılmış eğitimle öğretmen olan 30. 000 dolayında öğretmen, bugün Türk eğitim sisteminde 20-25 yıllık kıdemli öğretmen ve yönetici olarak çalışmaktadır. Bu, öğretmenlikle adeta alay etmektir (Akyüz). Hızlandırılmış eğitimle yetinilmemiş doksanlı yıllardan sonra meslekle hiç ilgisi olmayan kişiler (ziraat mühendisi, veteriner, mimar, mühendis, Arkeolog, basın-yayın vb. mezunları) hiçbir formasyon eğitimi almadan öğretmen olarak atanmışlardır ve sayıları da oldukça fazladır. Bunların içinde zamanla bu mesleği benimseyip hakkıyla yapanlar mutlaka vardır ve onları tenzih ediyoruz. Fakat genel durum meslek dışından girenlerin bu işte fazla başarı sağlayamayacağını göstermektedir. Eğitim fakültesinden mezun ettiğiniz bir öğretmen adayını veteriner yaptığınızda ne kadar başarı sağlarsa bir veteriner de öğretmenlikte o kadar başarı sağlayacaktır. Burada meslek dışından öğretmen olanların bir suçu ve kabahati yoktur. Asıl suç ülkemiz gerçeği olan işsizliğin önünü açmak için öğretmenliği siyasi istismar konusu yapanlarındır. Öğretmenliğin bir meslek olduğunu, belirli meslekleşme koşullarını taşıdığını daha önceki kısımda açıklamıştık. O halde giriş denetimi olan, mesleki kuralları olan bir mesleği ne yazık ki siyasilerimiz meslek olarak görmemekteler. Eğer meslek olarak görselerdi her 10-15 yılda bir herkesi öğretmen olarak atamazlardı. Öğretmenliğe girişteki kuralları devlet kendisi koymakta, yine kendisi bu kuralları yok sayıp diğer meslekten kişileri de öğretmen yapmaktadır (Yılmaz, 2005).

Öğretmen yetiştirmede yaratılan ikilik hep çelişkiler oluşturmuştur. Cumhuriyet döneminde öğretmenler başlangıçta "Eğitim Enstitüleri" ile "Fakülteler" aracılığıyla sağlanmaktaydı. Ne var ki Bakanlıkta bir tür "kadrolaşma" hareketinin yaratılmasına neden oldu. 1980'li yıllara kadar Bakanlık Örgütünde hiçbir üniversite mezunu yönetici olamadı. Bu durum tüm eğitim kademeleri için geçerli olmuştur. Eğitim enstitülerinin bir tür "ocaklanması" bu kurumların nitelikli öğretmen yetiştirmesini de sorgulamaya başlamıştır. Başlangıçta oluşan öğretmen yetiştirme geleneği yara almış, kısa aralıklarla öğretmen yetiştirme günahı işlenmiştir (Güler, 2004).

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1989-1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır.

Ülke gereksinimi doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliğinde, 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeniden bir yapılanmaya gidilmiştir.

1. Bu yapılanma ile;

İlköğretim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar 4 yıllık lisans,

İlköğretim ve orta öğretime ortak branş öğretmeni yetiştiren programlar (Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil) ile meslekî ve teknik eğitim kurumları meslek dersleri öğretmenliği programları dört yıllık lisans,

Eğitim fakülteleri bünyesindeki orta öğretim alan öğretmenliği ile ilgili programlar 3,5+1,5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans,

Orta öğretim kurumlarına alan öğretmeni yetiştiren Edebiyat, Fen, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu programları ise 4+1,5=5,5 yıllık tezsiz yüksek lisans düzeyine getirilmiştir.

2. Yeniden yapılanma ile ilköğretim kurumları öğretmenliklerine yan alan zorunluluğu getirilmiştir.

3. Türk Eğitim Sistemine öğretmen yetiştiren kurumların tamamı üniversiteler yapı içinde olup; eğitim, meslekî eğitim, teknik eğitim, fen, edebiyat fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksek okulları adı altında gruplanmıştır.

4. Bu kurumlara merkezi sınavla genel ve meslekî teknik orta öğretim kurumları mezunlarından öğrenci alınmaktadır.

5. Yeni öğretmen yetiştirme sisteminin uygulamaya girdiği 1998–1999 eğitim-öğretim yılından itibaren orta öğretim branş öğretmenliğine yönelik Pedagojik Formasyon Programı durdurulmuştur.

6. Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları gereksinimi karşılanması nedeniyle 2001-2002 eğitim-öğretim yılı başından itibaren Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı uygulamasına son verilmiştir.

7. Üniversitelerin ilgili Enstitülerinde sadece İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı sürdürülmektedir. Bu programa İngilizce öğretim yapan tüm lisans mezunları başvurabilmektedir.

8. MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 340 sayılı Kararına göre atamada öncelik sırası eğitim fakültesi mezunlarına verilmiştir (MEB, 2007).

İlgili literatürden anlaşıldığı gibi bugüne değin öğretmen yetiştirme alanında bir hayli gelişme kaydedilmiş olmakla beraber henüz arzulanan düzeye ulaşamamıştır. Sistemden memnun olanların sayısı azdır. Resmi otoriteler, öğretmen yetiştiriciler, öğretmeni istihdam edenler durumdan pek memnun görünmemektedirler. Bu ise bugünkü öğretmen yetiştirme yöntemlerinde bir takım sorunların varlığını ortaya koymaktadır (Alkan).

Öğretmenlerin değişik kaynaklardan beslendiği bir gerçektir. Orta öğretimde ders veren öğretmenlerin tamamına yakını Fen-Edebiyat Fakültelerinden sağlanmaktadır. Önceleri "Öğretmenlik Formasyonu" alan bu mezunlar Eğitim Fakültelerinde "Tezsiz Yüksek Lisans" yoluyla bu eksikliklerini gidermeye çalışmaktaydı. Orta Öğretim Fen ve Matematik, Sosyal alanlar gibi bazı alanlarda öğretmen adaylarının, 3,5+1,5 veya 4+1,5 yıl öğrenim görerek tezsiz yüksek lisans yapmaları öngörülmesiyle, fen-edebiyat fakültelerinin dört yıllık lisans programını tamamlayan öğrencilere de üç yarıyılı kapsayan yüksek lisans programıyla öğretmen olma hakkı tanınmıştır. Daha sonra bu yüksek lisans programları iki yarıyla indirilmiştir. Bu yapılanmanın olumlu yanları bulunduğu gibi, Türkiye koşullarına ve gerçeklerine uyma bakımından tartışma götürür yanları da bulunmaktadır. Düzenlemeye getirilen en önemli eleştirilerden birisi öğretmenlikte çok önemli bir yeri olan meslek sevgisi, hizmet duygusu, meslek ruhu ve güdüleme (motivasyon)'nin tezsiz yüksek lisans modeliyle kazandırılmayacağıdır (Kavcar, 2002). Bu durumun nedeni olarak, fen edebiyat fakültesi mezunlarının kendi alanları ile ilgili bir işte çalışma imkânlarının kısıtlı olması nedeniyle, öğretmenlik mesleğini zorunluluk olarak görmeleri gösterilmektedir (Yumuşak, Aycan, Aycan, Çelik ve Kaynar, 2006). Oysa öğretmen olacak kişiler o mesleği baştan seçmeli ve mesleğine psikolojik olarak hazır olmalıdır (Kırbıyık, 1995).

Fen-Edebiyat Fakültelerinde tezsiz yüksek lisans tezi uygulaması ilk bakışta sorunu çözer gibi görünmektedir. Fen-Edebiyat Fakültelerinde ortalama altı bölüm bulunmaktadır. Her bölüm ortalama 40 öğrenci mezun etmektedir. Ancak her program sınırlı sayıda öğrenci alabilmektedir. Zaman zaman ikinci öğretim uygulamalarının verimli olduğu da söylenemez. Tümünü sistemi eleştirmekte olumluluklar içermemektedir (Güler, 2008 - b).

Yüksek öğretimde son yapılan değişikliklerle birlikte Fen – Edebiyat fakültelerinin lisans programlarına öğretmenlik formasyon eğitimi yerleştirilmiş, ortaöğretime öğretmen yetiştirmek için imkan tanınmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından fen edebiyat fakültesi öğrencilerine, Gelişmiş eğitim fakültelerinin bulunduğu üniversitelerde, (fen edebiyat fakültesi öğrencilerine) öğretmenlik formasyonlarının birinci yıldan sonra 2, 3 ve 4. sınıflarda verilmesi hususunda, üniversitelerden gelecek tekliflere olumlu yaklaşılabileceği belirtilmiştir.

Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin 2009-2010 yılı eğitim ve öğretim döneminde pedagojik formasyon dersi alarak ileriye dönük olarak öğretmenliğe hak kazanması, mevcut Eğitim Fakültesi mezunlarını ve öğrencilerini endişelendirmektedir.

Öğretmen yetiştiren kurumlara gelen öğrencilerin okudukları programda insana ilişkin disiplinlerin devreden çıkarılmasıyla tümünden kısırlaşan bir çarklının dışına dönüştürüldü (Güler, 2004). "Felsefe", "Psikoloji", "Eğitim Psikolojisi", "Eğitim Felsefesi", "Eğitim Sosyolojisi" dersleri

kaldırılıp ardından da konuşmayan, düşüneyemeyen sorgulamayan bir gençlik yetiştirildi. Son programda bu derslere tekrar yer verilmiş fakat bu derslere ayrılan sürenin yetersizliği derslerin önemsizmiş gibi gösterilmesine ve niteliklerini yitirmesine neden olmaktadır. Asıl yaşanan paradoks budur.

İnsana düşünmeyi, davranış tutarlılığını öğreten bilim dalları vardır. Bunların başında da felsefe, psikoloji ve sosyoloji gelir. Dünyada toplam kalite açısından her alana yerleştirmeye çalışılan bu disiplinler Türkiye'de özellikle öğretmen yetiştirme alanında hızla atılmışlardır. Bu bugünün sorunu da değildir. İnsan mekanik bir varlık olarak algılanalı beri bu dram hep yaşanmıştır. İnsanı tanıma şansı insanın elinden alınmıştır. Tabulaşan insanın ne kendine ne de topluma yararı olur. Algılayamaz, üretmez ve sevemez. Kendi koşullarında insanını yetiştiremeyen toplumların yabancılaşması kaçınılmaz olur (Güler, 2008 – b).

Öğretmenliğin bir meslek olduğu yasal olarak belirlenmiştir. Ancak öğretmenliğin yasal sınırları onun işlev alanını tam olarak sınırlayamaz. Toplumun öğretmenden beklentileri yasal sınırların ötesindedir. Denilebilir ki toplumun eğitim felsefesinin ideal alanı ile öğretmen kişiliği özdeşleştirilmiş durumdadır. Bu durumda öğretmen etiği önem kazanır. İlginç olanı da bu etiğin yerel ve ulusalın ötesinde evrensel bir nitelik kazanmasıdır. Etik anlamda 'öğretmen eğittiği kitlenin dil, ırk, renk, yöre farkı gözetmez. Gözetenleri hoş görmez. Ahlakî anlamda öğretmen toplumun büyük sorumluluk taşıyan bir üyesidir. Bu yönüyle öğretmen bir modeldir (Güler, 2008 – a).

Öğretmenin çağdaş değişimlere uyumu onun mesleki yeterliliğine bağlıdır. Başlangıçtan itibaren öğretmen adayları okudukları kurumun niteliği ölçüsünde yetişebilme şansına sahip oluyor ya da olamıyor. Öğretmen atamalarına da yansıyan bu durum öğretmen adaylarını öğrenme sürecinde iş doyumlarını zayıflatıyor. Geldiği toplumsal sınıfın normları öğrettiği kitlenin normlarıyla çelişen öğretmenin açık kalplilikle hazırlandığını söylemek olanaksızdır. Sonuçta okumayan, sorgulamayan, öğretmen adayının devlet felsefesi anlayışı geliştirdiği de söylenemez. Türk toplumunda eğitim-kültür politikaları hükümet politikaları ekseninde algılanınca, toplumsal yaşamda rahatsızlık yaratan temel öğeler belirlenir. İnsanlar düşünemiyor. Gençleri düşündürmeye alıştıramıyoruz. Onları talim ettirilmişlikten kurtaramıyoruz. Her dönem kendinden önceki dönemi yok sayma eğiliminde oluyor. Bunu yaparken eğitim tarihi eğitim sosyolojisinde yararlanma ihtiyacı duymuyor. Aksine bu programlarla hızla soyutluyor. Ardından da bunu neden yaptık diye hayıflanıyor. İyileştirme, yeniliğe uyum sağlama, yeniyle bütünleştirme yerine yok sayma, tümünden ortadan kaldırma yolu seçiliyor. Nedeni son derece görünür durumdadır. Halkın düşünceleri sistemleştirilip eğitime yansıtılmıyor. Çözüm hep dışarıdan aranmıştır. Dışarıda ki en gelişmişidir. Alınmalıdır. İvedi uygulanmalıdır. Eski tümünden atılmalıdır. Değiştirilmelidir. Bu işi de biri - yüklenmelidir. Bu bakan olur, hükümet başkanı olur. Sonuçta ülke zarar görür ancak mutlu olanlarda olur. Bunlar bir tür mirasyedi konumunda olan kimselerdir. Elbirliği ile ortadan kaldırdıkları kurumlar ile ilgili olarak biri över diğeri yerer. Kendileri kazanır, toplum kaybeder (Güler, 2004).

Öğretmen yetiştirmede son karar yükseköğretime aittir. Yüksek öğretim ile Milli Eğitim Bakanlığının bu ortak çalışması Milli Eğitim Şuralarında, Milli Eğitim yetkilileriyle arasındaki görüşmeler sonucu oluşur. Kamuoyuna yansıyan yönleriyle bu iki kurum arasında bir uzlaşının olduğunu söylemek oldukça zordur. Milyonlarca insanın yazgısı siyasallaşma hesapları ötesinde irdelenmelidir. Bu yapılırken laik demokratik bir sistemden ayrı düşünülmemesi gerekir. Bu bağlamda taraf olunacaksa cumhuriyetin temel ilkelerine ve devlet felsefesine uygun bir yürütme ve uygulamaya ilişkin olmalıdır. Çoğulcu anlamda çok seslilik toplum dirliğini yürütme yönünde birleşmelidir. Öğretmen yetiştirme düzeninde en çok eleştirilen konu sistemin öğrenci merkezli olmayışı, ezberci bir anlayışı sürdürmesidir. Asıl önemli olan Türk Eğitiminin ezberciliğe dayalı olmamasıdır. Eğer ezberleme (belleme) karşısında alınıyorsa bunun sakıncası yoktur. Yararlıdır. Unutulmaz. Sistem görüldüğü ve söylendiği gibi "ezberci" değil "talim" ettiricidir. Talim etmede öğretilen o alanın mantığına dönüşmediği için sıkıntılıdır. Öğretilenin mantığı ezberletilmesi her sağlıklı öğretim sisteminin hedefidir. Bu yönüyle bakıldığında "Talim ve Terbiye" isminden başlayarak yeniden yapılanmalı ve değişmelidir (Güler, 2008 – b).

Son dönemdeki program geliştirme çabaları oldukça önemlidir. Deneme okulu olarak mikro düzeyde uygulamalar olumlu olabilir. Ancak tüm öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiren kurumların olmadığı da gerçektir, ideal bir programın uygulayıcısı yetiştirilmemiş ise başarı beklemek yanıltıcı olur. Kaldı ki 1948 ve 1968 ilköğretim programlarında da öğrenci merkezli istemler

bulunmaktadır. Köy Enstitüleri programının tamamı öğrenci merkezlidir. Öteden beri Türk Milli Eğitim Sisteminde önce atölye açılıyor, çırak bulunuyor daha sonra usta öğretici aranıyor. Bu yol ekonomik olarak da eğitsel olarak da yıpratıcı ve pahalı bir sistemdir. Ardından öğretmen niteliğini ve öğretmen yetiştiren kurumları eleştirmek de hiç yarar sağlamıyor, çözüm üretemiyor (Güler, 2004).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Toplumumuzun ihtiyacı olan nitelikli bireyler yetiştirmek, nitelikli öğretmenlerin varlığıyla olur. Değişen ve yenilenen sistemin uygulanmasında, toplumun değişen ihtiyaçlarının gelecek nesillere aktarılmasında öğretmen rollerinin büyük önemi vardır. Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sistem içersinde kendilerini yenilemeleri için fırsatlar yaratılmalı, öğretmen yetiştiren kurumların kendilerini yenileyerek gerekli ihtiyacı karşılayacak nitelikte öğretmen yetiştirmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının genel kültür dersleri kapsamında felsefe ve sosyoloji derslerini almaları sağlanarak, onların düşünce yapıları ve bakış açıları geliştirilmelidir. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde ezberci eğitimden sıyrılarak, yeni eğitim programına da uygun olan yapılandırmacı yaklaşım benimsenmelidir.

Türk Eğitim Tarihi sürecinde oturmuş belirli bir öğretmen yetiştirme politikasının olmayışı, öğretmen ihtiyacından fazla öğretmen aday mezun edilmesi aynı zamanda Fen – edebiyat fakülteleri ile Eğitim fakülteleri arasında yaşanan ikilik öğretmenlik mesleğinin niteliksel olarak sorunlar yaşamasına neden olmaktadır.

5. KAYNAKLAR

- AKYÜZ, Y. (1992). Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon, Tarihi Süreç İçinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. [Çevrim-içi: <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/33.pdf>] (Erişim tarihi: 12 Nisan 2010).
- ALKAN, C. (...). Öğretmen Eğitimi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, [Çevrim-içi: dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/496/5857.pdf]. (Erişim tarihi: 12 Nisan 2010)
- ARSAL, Z. (2004). Ülkemizi 21. Yüzyıla Hazırlayacak Ve Kalkındıracak Öğretmen Tipinin Özellikleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 99-116.
- BİLEN, M. (1996) Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- ÇATALBAŞ, G., ERDEM, A. R., SUSAR, F., SARITAŞ, E., ŞİMSEK, S. (2001) Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarına İlişkin Bir İnceleme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 28 – 44.
- GÖKÇE, E. (2003). Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- GÜLER, A. (2004). Sorgulanan Öğretmen Nitelikleri Üzerine. Ankara: Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu.
- GÜLER, A. (2008-a). Türk Toplumunda Korku Kültürü. Ankara: Punto Basım.
- GÜLER, A. (2008-b). Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme Sorunsalı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (7).
- İŞİK, S., SORAN, H. (2005). Biyoloji Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 109-117. [Çevrim-içi: www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200528SERAP%20IŞIK.pdf] (Erişim tarihi: 10 Nisan 2010).
- KAVCAR, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3, (1–2). [Çevrim-içi: www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdf/2002/.../001-014.doc]. (Erişim tarihi: 12 Nisan 2010)
- KAVURAN, T. (2003). Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Resim İş Öğretmenliği Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13/2, 167 – 190. [Çevrim-içi: web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt13/sayi2/167-190.pdf]. (Erişim tarihi: 16 Nisan 2010)

- KILIÇ, A. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programında Yer Alan Derslerin Öğrenilme Düzeyleri Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6/19, 136-145. [Çevrim-içi: ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m20.pdf]. (Erişim tarihi:15 Nisan 2010)
- KIRBIYIK, H. (1995). “Fen Ve Matematik Öğretmenlerinin Eğitimi.”Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı Bildirileri, 27 Ağustos–2 Eylül 1995. Ankara.
- PHİLİPS, D.C. ve SOLTİS, J.F. (2005) Öğrenme: Perspektifler. (Çev: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YILMAZ, B. (2005). Öğretmenlik Nasıl Bir Meslektir. Öğretmenin Dünyası, Editör: Ali Murat Sünbül. Ankara: Odunpazarı Belediyesi Yayınları – 10, Eğitim Dizisi – 3.
- YUMUŞAK, A., AYCAN, N., AYCAN, Ş., ÇELİK, F., KAYNAR, H. Ü. (2006) “Muğla üniversitesi tezsiz yüksek lisans programı ile eğitim fakültesi lisans programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişelerinin karşılaştırılması”. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, 13-15 Eylül 2006. MÜ. Muğla.

DEMOKRATİK VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNDE TEMEL ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ

Mine Gözübüyük

ÖZET

Toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ile eğitimde yeni yaklaşımlar öğretmenlerin geleneksel rol ve işlevlerinin değişmesine neden olmaktadır. Eğitim ve öğretimin bütün boyutlarıyla dinamik bir yapıya sahip olması, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlere kazandırılması hedeflenen temel yeterliliklerinde gelişen ve değişen çağa uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve kazandırılması gerekmektedir.

Öğretmen yeterliliklerinden, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi konusunda öğretmenlerin bilgi ve tutumlarını, bu eğitim için metotsal yeterliliklerini ve profesyonel yaşamlarında öğrendiklerini uygulama becerilerini geliştirmek, eş düzey öğrenme, işbirliği ve mesleki gelişimler için bir ağıla bütünleşmelerini zorunlu kılmaktadır. Hangi branşta olursa olsunlar tüm öğretmenlerin Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (DVİE) konusunda temel öğretmen yeterliliklerini edinmelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, demokrasi eğitimi, demokratik vatandaşlık, öğretmen yeterlilikleri gibi kavramlara açıklık getirilmesi, uluslararası alanda demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitiminde belirlenmiş temel öğretmen yeterliliklerinin ortaya konması, bu yeterliliklerinin incelenmesi ve bu çerçevede Türkiye’de demokratik vatandaşlık ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen veya sürdürülmekte olan faaliyetlerin gözler önüne serilmesidir.

Anahtar Kelimeler:

1) Demokratik Vatandaşlık 3) Demokratik Vatandaşlık Eğitimi 3) Öğretmen Yeterlilikleri

DEMOKRATİK VATANDAŞLIK ve EĞİTİMİ

Demokrasi, bir yaşam biçimi; bir toplum modeli ve son olarak bir yönetim şekli olarak (Dürr 2005) tanımlanmaktadır. Birlikte yaşama imkânı’nın temel unsurlarından biri olması nedeniyle bütün toplumlarda giderek daha fazla kabul görmekte; toplumdaki farklılıkların bir arada yaşama isteğini artırdığı oranda da devletler ve toplumlar için bir amaca dönüşmektedir. Bu özelliği nedeniyle demokrasinin gerektirdiği hayat tarzı, onun değer ve ilkelerinin yeni kuşaklara kazandırılması önem kazanmaktadır. Bundan dolayı demokrasi, birçok gelişmiş ülkede eğitimin amaçları arasına alınmıştır.

Aristo, David Hume, John Locke ve John Stuart Mill gibi filozoflar tüm yazılarında yalnızca siyasi katılım yoluyla kazanılan bilgilere sahip vatandaşlara değil aynı zamanda onların demokrasiye katılmalarına olanak sağlayacak gerçek bilgilere sahip vatandaşlara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir (Flew 2000).

John Stuart Mill “Temsili Yönetim Üzerine Düşünceler” adlı eserinde bir rejimin özelliği ile o rejimin insanların nitelikleri arasındaki ilişkiyi şu şekilde dile getirir; “Yetişkin kişilerin kendi çıkarlarını gözetebilme yeteneğine sahip olmak anlamında hayatlarını kendi başlarına sürdürme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Olabildiği ölçüde, özellikle de kendileri ve başkaları açısından büyük önemi bulunan kararlarda, ahlaken özerk olmalıdır. Alternatif eylem biçimlerini, ellerinden gelenin en iyisini yaparak, sonuçlarını dikkate alarak ve kendisiyle diğerlerinin hak ve özgür yükümlülüklerini göz önünde tutarak ölçüp biçmek anlamında sorumlu davranmalıdırlar ve ahlaki yargılara ulaşabilmek için, başkalarıyla özgür ve açık tartışmaya girme yeteneğine sahip bulunmalıdır.” Dikkat edilirse, Mill’in düşünceleri demokratik bir rejimde bireylerin sahip olması

gereken, diğer bir deyimle, demokratik düzenin sorumluluğunu duyup onu taşıyabilecek bir insanın sahip olması gereken niteliklerle yakından ilgilidir.

Bu niteliklerin bireylere kazandırılması ise demokrasi eğitimi ile mümkün olacaktır. Güçlü demokrasi kuramcılarından Benjamin Barber'e göre, yapmaktan çok izlemek durumunda olan yurttaşlar, bekçi rolünü oynamaktalar ve kötü bir filmi izlerken uykuya dalan seyircilerden farklı olmamaktadırlar. Güçlü demokrasi seyirci yurttaşlar ile değil, etkin yurttaşlar tarafından gerçekleştirilebilir. Bunun için yaratıcı, düşünmeye sevkedici, sorgulayıcı bir demokrasi eğitimi gereklidir. Gerçekten de, edilgen bir kabullenmeyi telkin etmenin yollarını arayan otoriter toplumların aksine, demokratik eğitimin hedefi, bağımsız dünyaya bakışlarında sorgulayıcı ve çözümleyici olan ve yine de demokrasinin kuralları ile pratiklerini derinlemesine bilen yurttaşlar yetiştirmektir.

Demokrasi ile eğitim arasındaki bağı, çağdaş eğitim felsefecilerinden John Dewey ise "Demokrasi ve Eğitim" (1916) isimli kitabında şu şekilde dile getirir; "bir demokrasi eğer varlığını sürdürmek istiyorsa ülkedeki eğitim sistemi, toplum ve toplumsal gelenekler konusunda belli bilgileri öğretmek zorunda ve yurttaşların hem hoşlandıkları hem de kendi ülkelerinin yönetime katılabilecekleri niteliklerle donatılmalarını sağlamalıdır". Yani demokrasinin varlığı, tüm vatandaşlara yönelik kapsamlı bir demokrasi eğitiminin verilmesine sıkı sıkıya bağlıdır.

Bu çerçevede, birçok ülkede eğitim ile demokrasi arasındaki tamamlayıcılık ilişkisine özel bir önem verilmektedir. Daha fazla özgürlük, daha fazla demokrasi arayışı çerçevesinde *demokratik vatandaşlık kavramı*, kamusal politikaları sorgulayan, sosyal ve siyasal hayata aktif katılım sağlayan, görevleri kadar hak ve özgürlüklerini de bilen ve bunları kullanan vatandaşa işaret etmektedir. Bu vasıflara sahip bireylerde, demokratik anlayışa sahip toplumların üyeleri olarak sadece ulusal ve yerel seçimlerde oy kullanmaya giden yurttaşlar olmaktan çıkıp demokrasiyi yaşama ve yaşatma ayrıcalığına sahip, hak ve özgürlüklerinin bilincinde sorumluluk sahibi bireyler olmaktadır.

Resnick'e (Resnick 1990: 31) göre modern demokratik devletler üç temel ögeye sahiptir: "İlk olarak, soya, zenginliğe, sosyal ve siyasi bir konuma dayansın veya dayanmasın bir grubun gücünü ve özel ayrıcalıklarını redederek vatandaşlarının yasal hak eşitliğini tanır. İkincisi, vatandaşlarının siyasi konulara aktif katılımlarına daha fazla ihtiyaç duyar. Son olarak, koşulların eşitliğini demokratik vatandaşlık uygulamaları için ön şart olarak görür.

Böyle bir devletin ortaya çıkması ve herkes için daha fazla eşitlik sağlamak için bilgili/aydın vatandaşlar ile mahalli ve ulusal düzeyde sosyal ve siyasi işlere aktif olarak katılmaya hazır vatandaşlara ihtiyaç duyulmaktadır. Demokratik değerlere sahip insan; başkalarına güvenen, katılımcı, özgürlükçü, hoşgörülü, uzlaşmacı, aşırılıktan uzak, yasal otoriteye karşı eleştireci fakat reddedici olmayan bireydir. Sonuçta, demokratik sistem bireyler üzerine inşa edildiğine göre, çevresine duyarlı, toplumsal sorunları iyi bilen ve onları çözmeye çalışan eğitim düzeyi yüksek bireylerle bu sistem çok daha iyi işleyecektir.

Demokrasinin ihtiyaç duyduğu farklılıklara duyarlı, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, hak ve özgürlüklerin farkında, bilinç düzeyi yüksek, sorumluluklarının bilincinde olan yurttaşların yetiştirilmesinde kurumsal eğitimin rolü büyüktür. Özellikle, tüm bu değerlerin bireylere kazandırılmasında okullara önemli bir görev düşmekte olup okullar demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitiminde kilit bir role sahiptir. Demokratik vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan eğitim; demokratik yapılar, demokratik bir müfredat ve demokratik öğretim teknikleri olmak üzere üç önemli okul şartına gereksinim duymaktadır (Apple & Beane 1999).

Bu çerçevede okullar; vatandaşlık ile ilgili sistematik bilgi edinilmesi ile demokratik yaşam tarzının erken yaşlarda uygulamasına olanak sağlayan; çeşitli ortakların birlikte çalıştığı yasal bir alan olarak tanımlanmaktadır (Council of Europe 2005: 26).

Demokratik Vatandaşlık Eğitimi; gençleri ve yetişkenleri içinde yaşadıkları toplumda kendi hak ve sorumluluklarını kullanmalarını ve demokratik yaşama daha aktif olarak katılmalarını sağlamak üzere daha donanımlı hale getirmeyi amaçlayan bir dizi aktiviteden oluşmaktadır (Council of Europe 2005: 24).

Bu tanımdan yola çıkarak Demokratik Vatandaşlık Eğitimi aşağıdaki özellikleri içermektedir (Council of Europe 2005: 24):

- a) Yaşamboyu öğrenme deneyimidir.
- b) Nihai amacı bireyleri ve toplulukları sivil ve siyasi hayata katılım için hazırlamaktır.
- c) Haklara saygı ve sorumlulukların kabul edilmesine işaret eder.
- d) Kültürel ve sosyal farklılıklara değer verir.

Bu dört özellik eğitim politikalarının ana amacının demokratik vatandaşlık eğitimi olduğu gerçeğini gözler önüne serer.

Bunun yanısıra, Demokratik Vatandaşlık Eğitiminin ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır (Council of Europe 2005: 25):

- Hukukun üstünlüğü, çoğulcu demokrasi ve temel insan hakları ilkelerine dayanmaktadır.
- Özellikle bazı hak ve sorumluluklarla, yetkilendirme, katılım ve ait olma ve farklılıklara saygı ile ilgilidir.
- Toplumun her kesimini ve yaş grubunu içermektedir.
- Gençleri ve yetişkinleri demokratik toplumda daha aktif bir yaşama hazırlamayı amaçlayarak demokratik kültürü güçlendirmektedir.
- Şiddet, yabancı düşmanlığı, ırkçılık, saldırgan milliyetçilik ve hoşgörüsüzlükle mücadele de bir araçtır.
- Sosyal bütünlük, sosyal adalet ve kamu çıkarına katkıda bulunmaktadır.
- Vatandaşların aydın ve bilgili olmalarına yardımcı olarak sivil toplumu güçlendirmektedir.
- Ulusal, sosyal, kültürel ve tarihi şartlara göre farklılık arz etmelidir.

Vatandaşlık kavramı “Yurttaşlık, aidiyet, kimlik, değerler ve katılım hakkı sağlayan ortak politik bir bilgi bütünü” olarak tanımlanmakta olup (Terrence 2010),

- 1) Bir dizi haklar
- 2) Belirli toplumsal ilişkilerin sağlanması (siyasi kurumlara eşit erişim ve katılım fırsatları)
- 3) Temel ilke ve değerlerin içselleştirilmesi olarakta ifade edilmektedir (Terrence 2010).

“*Vatandaşlık eğitimi*” ise genç insanlara yönelik içinde yaşadıkları toplumun refahına katkıda bulunmalarına, aktif ve sorumlu vatandaş olmalarına olanak sağlayan okul eğitimi” şeklinde tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2005).

UNESCO’nun “21.yüzyılda Vatandaşlık Eğitimi” konulu çalışmasında vatandaşlık eğitimi⁶: çocukların eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Bu süre, erken çocukluk döneminden, toplumla ilgili karar alma süreçlerine katılımın gerçekleştiği bilgili/aydın vatandaş olana kadar ki dönemi kapsamaktadır (UNESCO 1998). Vatandaşlık eğitimi:

- Hukuk ve etik konusu olarak bireylere, doğası gereği verilen haklar (insan hakları) ile
- Vatandaş olarak - ilgili ülkenin ulusal anayasası tarafından tanınan siyasi ve vatandaşlık hakları arasındaki ayrıma dayanmaktadır (UNESCO 1998).

Bu kapsamda, bütün insanların hem birey hem de ait oldukları toplumun bir vatandaşı olması sebebiyle, insan hakları ve vatandaşlık hakları birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Her ikisi arasında tamamlayıcılık ilişkisi söz konusudur.

Yine söz UNESCO’nun söz konusu çalışmasında vatandaşlık eğitiminin üç ana hedefi ortaya konmuştur:

⁶ UNESCO (1998) “Citizenship Education for the 21st Century”

Ayrıntılı bilgi için bakınız:

http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSE/theme_b/mod07/mod07task03/appendix.htm

- bir devleti veya ulusu yöneten kurumlar ve ilkeler yoluyla insan hakları ve vatandaşlık eğitiminin verilmesi
- kişinin yargı ve eleştirel düşünme yöntemini sorgulaması
- bireysel ve toplumsal sorumlulukları edinme duygusu

Bu üç amaç hem etik ve hukuk konusu olarak hem bireysel eğitim hem de vatandaşları eğitmeye karşılık gelmektedir (UNESCO 1998).

ABD Indiana Üniversitesinde öğretim üyesi Terrence tarafından, aktif vatandaşlık eğitimi konusunda iki örnek sunulmaktadır (Terrence 2010):

- 1) Vatandaşlık Projesi⁷
- 2) Demokrasi içinde Tartışma/Müzakere⁸

Vatandaşlık Projesinde öğrencilere kendi toplumları içinde özel bir problem veya konu hakkında derin bir araştırmaya katılmaları yoluyla kamu politikaları ve sivil katılım konuları tanıtılmaktadır.

Demokrasi içinde tartışma/müzakere yönteminde ise öğretmenin seçeceği ihtilaflı bir konu üzerinde sınıfta tartışma (veya müzakere) yoluyla faal bir düşünce alış verişinde bulunmaktadır.

Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur. Bu kapsamda, Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları toplantılarında bu konuda çalışmalar sürdürülmekte olup Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi konularında karar vericilere bir yayın hazırlanmaktadır. Konu ile ilgili 47 üye ülkenin katılacağı konseyde hazırlamakta oldukları bildirge ve uygulamaya yönelik bir kılavuz ile öğretmenler için uygulamaya yönelik bir kılavuz serisi hazırlanmıştır. Ayrıca sınıf içerisinde öğretmenlerin, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimine ilişkin önemli yeterlilikler belgesi hazırlanmaktadır. Bu kapsamda, 15 temel öğretmen yeterliliği geliştirilmiş olup diğer branş öğretmenleri içinde bu yeterliliklerin kazandırılması için çalışmalar yürütülmektedir. Avrupa Konseyinin bu çalışmaları doğrultusunda alınan kararlar daha sonra her bir ülkenin eğitim politikalarında uygulamaya konulmaktadır.

Diğer bir farklı proje “*Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*”⁹ başlıklı olup, 1997 yılında Avrupa Konseyi üye devletleri hükümet ve devlet başkanlarının ikinci zirve toplantısında başlatılmıştır. 1997-2000 yılları arasını kapsayan ilk dönem kavramlarının tanımlanması ve demokratik vatandaşlık eğitiminin teşvik edici stratejilerinin geliştirilmesine ayrılmıştır. 2001-2004 yılları arasını kapsayan II. dönemin yoğunlaştığı alan iletişim ve ağ yoluyla ilk dönemin sonuçlarının yaygınlaştırılmasıydı. 2005 yılı “Eğitim Yoluyla Avrupa Vatandaşlığı”nın amacı geniş bir kamuya ulaşmak ve vatandaşlık eğitiminin yaygınlaştırılmasının hayati rolüne dikkat çekmek ve gerçek demokratik toplum için vatandaş katılımının gerekliliğine dikkat çekmektir. 2006-2009 yılları arasını kapsayan III. evrede ise önceki iki evrenin deneyimlerinden hareketle herkes için demokrasiyi yaşama ve öğrenme projesi başlatılmıştır. Bu dönemin üç eylem planı söz konusudur: 1) Sosyal bütünleşme ve demokratik vatandaşlık için eğitim politikasının geliştirilmesi ve uygulanması 2) Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitiminde yeni roller ve temel öğretmen yeterlilikleri 3) Demokratik yönetilen eğitim kurumları. Bu eylem planına istinaden çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Türkiye’de Demokratik Vatandaşlık Eğitimi

Ülkemizde bütün bireyleri insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve

⁷ 40’den fazla dile çevirilip farklı ülkelerde uygulanmış olan bu projenin basamakları için bakınız (www.civiced.org)

⁸ Bu projenin basamakları bakınız (www.deliberating.org)

⁹ Geniş bilgi için bakınız: <http://www.coe.int/edc>

sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek görevi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bakanlığımıza verilmiştir.

Söz konusu kanunun 11. Maddesi Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkelerinden biri olarak "Demokrasi Eğitimi"ni şu şekilde özetler:

"Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez".

Bu çerçevede, Milli Eğitim sistemimizin 14 temel ilkesinden biri olan, demokrasi eğitimi ile güçlü, istikrarlı ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için, vatandaşların sahip olması gereken demokrasi bilincinin verilmesi öngörülmüştür.

Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi, bireylerin hak ve sorumluluklarının gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve davranışları kazanmaları ile mümkündür. Anayasamızda tanımlanan demokratik devlet ve toplumsal yapının varlığı da, demokrasi kültürü ve insan hakları bilincini kazanmış vatandaşların varlığını gerektirmektedir. Bu nedenle, demokrasi ile eğitim arasındaki tamamlayıcılık ilişkisi, hem demokrasinin geleceği, hem de eğitimin kalitesi açısından çok ama çok önem arz etmektedir.

Ayrıca, Cumhuriyetimizin 100.yılında ülkemizin ulaşmasını istediğimiz hedeflerini içeren, Vizyon 2023 Belgesi, eğitimin bütün aşamalarında ilgili paydaşların, öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin, destek hizmeti personeli ve yöneticileri, eğitimin demokratikleştirilmesi sürecine bilinçli şekilde katılmalarını sağlayacak, yönetim kültürü ve program değişikliklerinin gerçekleştirilmesini yapısal bir hedef olarak öngörmüştür. Bu hedefe ulaşmak için ailelerin, bu demokratik öğrenme ortamlarını, kendi evlerine taşıyabilmeleri amacıyla, ihtiyaç duyacakları desteği verebilecek şekilde eğitim kurumlarının yapılandırılması ve yaygınlaştırılması stratejik bir hedef olarak belirlenmiştir.

Bu konuda mevcut durumumuz nedir? Şimdiki eğitim sistemimizde demokrasi ve insan hakları ile ilgili ne gibi konular öğretilmektedir?

Türkiye'de eğitim sisteminin bütünlüğü içinde konuya gereken önem verilmeye çalışılmaktadır. Bu kapsamda öğretim programları ve uygulamalarını demokrasiye duyarlı hâle getirmek amacıyla çalışmalar yapılmaktadır. Bunun gereği olarak ilköğretimin birinci sınıfından sekizinci sınıfına kadar demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel ilke, beceri ve değerler Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi derslerinde ara disiplin olarak verilmektedir. Ayrıca orta öğretimde de bütün okul türlerinde haftada birer saat olmak üzere "Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi" dersi seçmeli olarak verilmektedir.

Demokrasi kültürünün yaygınlaştırılması için programlar ve ders kitapları boyutunda yapılan çalışmalar çok önemli olmakla birlikte, hedeflenen düzeye ulaşmak için yeterli değildir. Bu nedenle çeşitli adlar altında uygulanan farklı projelerle bu çalışmaların daha etkili olmasına gayret edilmektedir.

Bu projelerden biri ve hedef kitlesi en geniş olanı da MEB ile TBMM Başkanlığı arasında imzalanan bir protokolle uygulamaya konan "**Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi**"dir.

TBMM Başkanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının katkılarıyla hazırlanan "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi"ne göre okul öğrenci meclisi, il öğrenci meclisi ve Türkiye öğrenci meclisi başkanlık divanları ile meclis komisyonlarının oluşumu, TBMM Başkanlık Divanının ve Meclis Komisyonlarının oluşumundan esinlenerek düzenlenmiştir.

2003 – 2004 öğretim yılından beri uygulanmakta olan Proje, her yıl 42 bin eğitim kurumumuzda uygulanmakta olup bu kapsamda yaklaşık 13 milyon öğrenci çeşitli şekillerde, demokrasinin uygulamalarını öğrenmektedir.

Proje kapsamında öğrenciler kendi özgür iradeleriyle toplumsal problemler için yapıcı, şiddetten uzak, katılımcı ve barış içinde çözümler üretmektedirler. Böylelikle demokratik ilkelerin, kurumların ve işleyişlerin önemi daha fazla kavranmaktadır. Projenin ülkemiz geneliyle birlikte, okul meclisleri tarafından eğitim ve okul yaşantısını ilgilendiren; başarı düzeyi, ulaşım sorunları, sağlıklı beslenme, barınma, zararlı alışkanlıklardan korunma, spor imkanları gibi konularda kararlar alınır ve bu kararlar uygulanır. Öğrenciler bu yolla demokrasi ile ilgili kavramları yalnızca teorik olarak değil davranış olarak da kazanmaları sağlanmaktadır.

Projenin uygulamasının etkililik derecesinin tespit edilmesi amacıyla 81 ilde ve her okul türünde projeyi uygulamakla sorumlu öğretmen ve yöneticilerden örneklem yoluyla alınan geri bildirimler, projenin demokrasi kültürü açısından öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında çarpıcı sonuçlar içermektedir. Bu sonuçları demokrasi kültürü ve değerlerinin benimsenmesi ve demokrasi uygulamaları ile ilgili becerilerin geliştirilmesi açısından iki başlık altında toplamak mümkündür.

Bir diğer proje, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığınca ortaklaşa hazırlanan "**Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Projesi**" dir. Sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve diğer birimlerin katkısıyla hazırlanan, Avrupa Birliğinin mali, Avrupa Konseyinin de teknik desteği ile yürütülmesi planlanan projenin 11 Kasım 2009 tarihinde bilgilendirme çalıştayını düzenlenmiştir. Bu projenin liderliği altında yeni uygulamaya konulan Hayat Boyu Öğrenmenin Desteklenmesi, özellikle Kız Çocuklarının Okullaşmasının Arttırılması ve Okul Öncesi Eğitimin güçlendirilmesi projeleri eğitim sistemimize önemli katkılar sağlaması umut edilmektedir.

Üç yıl sürecek projenin amaçları;

- Demokratik vatandaşlık ve insan hakları çerçevesinde yönetmelikleri, müfredatı revize etmek ve bununla ilgili dersin müfredatını geliştirmek,
- Okullarımızda demokrasi ve insan hakları konseptinin esas alındığı bir demokratik okul kültürünün çerçevesini, standartlarını belirlemek,
- Aynı zamanda, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler, okul aile birlikleri, mahalli otoriteler ve ilgili sivil toplum kuruluşları temsilcilerinin, demokratik vatandaşlık ve insan hakları konusunda, farkındalıklarını artırmak ve böylece okul öncesi eğitimden, ortaöğretimin sonuna kadar demokratik bir kültürün benimsenmesini sağlamak şeklinde özetlenebilir.

Avrupa Konseyi Eğitim Dairesi Başkanı Olöf Olafsdottir, projenin bilgilendirme çalıştayında, Türk yetkililerin bu konuyla ilgili uygulanacak olan yeni pilot proje uygulamasında, Avrupa Konseyininden kendilerine, kendileriyle de işbirliği yapmasını istediklerini belirterek de projede, Avrupa Konseyinin teknik desteği olacağını, bu projenin Avrupa'daki ülkelere örnek olacağını belirtmiştir.

“Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Projesinin” Yasal ve Normative Dayanakları

- 1) İlk olarak Anayasa’da tanımlanan T.C Devletin, demokratik devlet olduğu, demokratik fikir özelliğine vurgu yapmak mümkündür. İkincisi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 11.maddesinde; demokrasi eğitiminin milli eğitimin temel ilkeleri arasında tanımlanmış olmasıdır.
 - 2) Bir diğer norm, 1995 yılında İnsan Haklarından sorumlu devlet Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında düzenlenen bir protokolle, İlköğretim Okullarına demokrasi ve insan hakları dersinin zorunlu ders olarak konulması protokolüdür.
- İmzalanan protokolde “İnsan Hakları ve demokrasi ve vatandaşlık eğitimi dersi olsun” denilmiştir ve bu ders, son dönem ki program çalışmalarında, ara disiplinci bir yaklaşımın gereği olarak kaldırılmıştır. O dersin müfredatının yeniden hazırlanması ve böyle bir zorunlu dersin, ilköğretimin hangi sınıfında olacağı, şu anda belirlenmemekle birlikte, onun yeniden konulmasıyla ilgili bir çalışma başlatılması, onun program ve müfredatının hazırlanması;
 - Bu hazırlanacak yeni müfredatın, pilotlamaya esas olmak üzere, öğretim materyallerinin hazırlanması öngörülmektedir. Hazırlanan program ve materyalin, 7 ilde 21 okulda ki, bu iller Türkiye coğrafyasını Evren’in örnekleme ilişkisi açısından karşılayacak durumdadır. 21 okulda pilotlanması;
 - Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde kullanılan, hazırlayıcı ve tamamlayıcı eğitim programlarında bu bağlamda gözden geçirilmesi;

- Okul öncesi eğitimden, orta öğretime kadar her yaş ve düzeydeki öğrencilere dönük olmak üzere, çeşitli öğretim materyallerinin hazırlanması, yine öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve ilgili sivil toplum kuruluşları, formatör öğretmenler için eğitim materyalleri ve eğitim kitleri hazırlanması öngörülmüştür. Bu kapsamda, program geliştirme uzmanları, mevzuat geliştirme ders kitabı incelem, ders kitabı yazarları, ilköğretim müfettişleri, müfettiş yardımcıları, okul müdürleri, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürleri, okul aile birliği yöneticileri vs. geniş bir kitlenin eğitilmesi, farklılık artırıcı çalışmalara katılması öngörülmektedir.
- 3) 2007-2013 dönemini kapsayan 9. Kalkınma Planının 46. ve 646. paragraflarında kümülatif olarak demokrasi ve insan hakları standardının yükseltilmesi ve bunun eğitim yoluyla gerçekleştirilmesine yapılan göndermeler bulunmaktadır.
- 4) 2002 yılında alınan Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulu'nun 12 no'lu tavsiye kararı bulunmakta ve bu tavsiye kararında dönemin Milli Eğitim Bakanlığında imzası bulunmaktadır.
- 5) BM İnsan Hakları 10 yılı Komitesinin ülkemizde yapmış olduğu çalışmalar ve onların almış olduğu kararlar bulunmaktadır.
- 6) Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisinin 2008 yılında almış olduğu, 1849 sayılı önerisi bulunmaktadır. Bu öneride, bu dersin yaygınlaştırılması ve Milli Eğitim Şura kararlarında, demokratik eğitime her fırsatta gerekli vurgu yapılmak suretiyle, bu talep dile getirilmektedir.

Son olarak, “Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim” konulu projenin bilgilendirme çalıştayında, aşağıda isimleri verilen dört ayrı çalışma grubu oluşturularak her bir grubun çalışma konularına ilişkin bir yol haritası çıkarılmıştır.

- Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi Programının hazırlanması Çalışma Grubu
- Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Materyalleri Hazırlama Çalışma Grubu
- Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Konusunda Farkındalık Artırılması ve Eğitimler Çalışma Grubu
- Demokratik Okul Kültürü Oluşturulması Çalışma Grubu'dur.

ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ

Yeterlilik Kavramı¹⁰

Bu konuda bir kavram kargaşası mevcut olup “öğretmen yeterliliği” mi yoksa “öğretmen standartları” kavramının mı kullanılmasının uygun olup olmayacağı tartışılmaktadır. MEB tarafından gerçekleştirilen öğretmenlik mesleği yeterlikleri çalışmasında “öğretmen yeterlikleri” kavramı kullanılmasına karşın, uluslar arası alandaki uygulamalarda “öğretmen standartları” kavramı kullanılmaktadır. Öğretmen yeterlikleri kavramının kullanılması 1990'lı yılların başlarında yoğun olarak eleştirilmiş, bu kavramının kullanılmasına karşı çıkanlar; yeterliklerin öğretmenin işini yapay olarak parçalara ayırdığı, teknik bir düzeye indirgediği ve kendi bağlamından ve ortamından uzaklaştırdığını vurgulamışlardır. Bu eleştirilerin sonucu olarak Avustralya, ABD ve İngiltere gibi pek çok ülkede öğretmen yeterlikleri yerine “öğretmen standartları” kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Türkçe çalışmalarda öğretmenlik yeterlikleri ile ilgili kaynaklarda ve dokümanlarda “yeterlik”, “standart” ve “nitelik” kavramlarının zaman zaman bir birinin yerine kullanılması bir kavramsal kargaşaya neden olmaktadır. Öğretmen yeterlikleri (teacher competencies), öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerin ayrıntılı olarak listelendiği, daha çok 1990'lardan önceki uygulamalarda kullanılan ve davranışçı bir anlayışa dayalı bir kavramdır. Öğretmenlik yeterlikleri genellikle öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içerir. Yeterlikler yüzlerce maddeden oluşan bir liste olabilir. Çünkü yeterlikler öğretmenin işinin teknik ayrıntılarını tanımlar. Öğretmen standartları (teacher standards) ise daha çok 1990'lı yılların başlarından itibaren kullanılan ve öğretmenlerin sahip olmaları beklenen tutum, bilgi ve becerilerin genel çerçevesini belirlemede kullanılan bir kavramdır.

¹⁰ Geniş bilgi için bakınız: Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara

Öğretmen yeterlikleri veya standartlarının tartışılmasında çoğu zaman öğretmen nitelikleri ile ilgili olarak Avrupa Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesine (European Qualifications Framework for Higher Education) atıfta bulunmaktadır. Türkiye’de YÖK tarafından bir Yükseköğretimde Yeterlikler Çerçevesi taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak yükseköğretimde öğretmen eğitimi dâhil olmak üzere tüm alanları ilgilendirmektedir. Bu örneklerde de görüldüğü üzere, yeterlik kavramı zaman zaman standart (standard) ve nitelik (qualification) karşılığı olarak da kullanılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, yabancı kaynaklarda bu kavramların anlamlarının ve kapsamlarının farklı olduğunun dikkate alınmasıdır.

Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen; bir eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Sistemi oluşturan bütün öğelerin, yetiştirilecek öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerinin arttırılması gereklidir. Bu nedenle daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere gereksinim vardır (MEB EARGED: 2001).

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008: VIII).

Öğretmen yeterlikleri, Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır.

Mason&Silva’ya atıfla Terrence (2010) Öğretmen Eğitimi ile ilgili olarak;

- 1) Mesleki eğitimleri ile genel eğitimin birleştirilmesi
- 2) Vatandaşlık eğitimi ile ilgili program hedef ve amaçlarının oluşturulması
- 3) Temel vatandaşlık kavramlarıyla demokratik vatandaşlık eğitimi ilke ve pratiklerine ilişkin yükümlülüklerin yaratılmasına istinaden öğrencilerin uğraştıkları faaliyetler arasında açık bağlantıların oluşturulması gerektiğini söyler.

Günümüz koşullarında bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler üzerinde büyük ölçüde görüş birliği sağlanmıştır. Türkiye’deki durumun değerlendirilmesi ile uluslar arası uygulama örnekleri ve temel kavramsal belgelerin incelenmesine dayalı olarak belirlenen öğretmen yeterlikleri şunlardır (TED 2009):

1. *Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olması.*
2. *Teknolojik pedagojik alan bilgisi.* Öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgili olma.
3. *Öğretimi planlama ve uygulama.* Öğretimi alan bilgisi, öğrenciler, toplum ve müfredat amaçlarına ilişkin bilgilere dayalı olarak planlama; öğretim programları bilgisine dayalı olarak konular ve konular dizisi içinde öğrenmeyi ardışık olarak etkili biçimde tasarlama ve uygulama. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımların nasıl farklılaştığını anlama ve farklı öğrenciler için uyarlanabilen öğrenme fırsatları oluşturma; farklı yaş ve yetenek gruplarının gelişimi için planlama; bireysel öğrenme potansiyelinin tam olarak geliştirilebilmesi için stratejileri nasıl bireyselleştirebileceğini bilme.

4. *Değerlendirme ve izleme.* Öğrencilerin entelektüel, sosyal ve fiziksel sürekli gelişimlerini sağlamak için formal ve informal değerlendirme stratejilerini anlama ve kullanma
5. *Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme.* Sınıfta aktif öğrenme, işbirliği ve destekleyici etkileşim sağlamak için etkili sözel, sözel olmayan medya iletişim tekniklerine ilişkin bilgileri kullanma. Olumlu bir etkileşim, öğrenmeye aktif katılım ve self-motivasyonu teşvik edecek öğrenme ortamı oluşturmak için birey ve grup motivasyonunu anlama ve kullanma.
6. *Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme.* Sürekli olarak kendi uygulamalarını sorgulayarak mesleki gelişimini sağlama; kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünme ve deneyimlerinden öğrenme.
7. *Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme, takım çalışması ve işbirliği.* Öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemek için meslektaşları, veliler ve diğer kurumlarla ilişkiler oluşturur.
8. *Mesleki görevleri ve işiyle ilgili mevzuatı bilme ve anlama.* Yasal ve etik çerçevede sorumlu ve eleştirel davranabilme.

Avrupa Konseyi'nin 26 Ekim 2007 tarihli kararı ile üye ülkeler, öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için bir konsensüs oluşturmuştur. Bu çalışmaların sonucu olarak, Avrupa Konseyi 26 Ekim 2007 tarihinde üye ülkelerin görüş birliği ile öğretmen eğitimi ve yeterlikleri konusunda şu kararları almıştır:

- (a) Üye ülkeler kendi sorumlulukları çerçevesinde tüm öğretmenlerin;
 - Araştırmaya dayalı çalışmalar ile öğretim uygulamaları arasında dengeyi gözeten bir yükseköğretim almış olmalarını,
 - Pedagojik beceriler yanında, kendi branşında uzmanlık bilgilerine sahip olmalarını,
 - Kariyerlerinin başlangıcında etkili erken kariyer destek programına erişimlerinin sağlanmasını,
 - Kariyerleri süresince yeterli mentorluk desteği alabilmelerini,
 - Kariyerleri süresince öğrenme ihtiyaçlarını gözden geçirme, diğer ülkelerle değişim programları dâhil olmak üzere, formal ve informal öğrenme ile yeni bilgi, beceri ve yeterlikler kazanmaları konusunda teşvik edilmelerini ve desteklenmelerini sağlamalıdır.
- (b) Öğretmenlerin, öğretim becerilerine ve deneyimlerine sahip olmaları yanında, liderlik işlevlerini yerine getirebilmeleri için, yüksek nitelikte okul yönetimi ve liderlik eğitimi almaları sağlanmalıdır.
- (c) Meslek öncesi öğretmen eğitimi, erken kariyer desteği ve daha sonraki yıllar için mesleki gelişimin bütünlük içinde koordine edilmesi, yeterli kaynak sağlanması ve kalitenin güvence altına alınması sağlanmalıdır.
- (d) Yeterliklerin ve öğretmen olabilmek için uygulama deneyiminin seviyesinin yükseltilmesi amacıyla gerekli önlemler alınarak uygulamaya konmalıdır.
- (e) Öğretmen yetiştiren kurumlar bütüncül, yüksek nitelikli ve okulların, öğretmenlerin ve toplumun ihtiyaçları ile iyi ilişkilendirilmiş bir öğretmenlik eğitimi verebilmek için okullarla daha yakın işbirliği yaparak öğrenen toplumlar oluşturmalıdır. (f) Meslek öncesi öğretmenlik eğitimi, erken kariyer desteği ve sürekli mesleki gelişimi destekleyerek öğretmenlerin yeterlikleri geliştirilmelidir.

Avrupa Konseyi'nin 26 Ekim 2007 tarihli kararına göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler:

- AB temel beceriler dokümanında önerilen disiplinler arası becerilerin öğretimi,
- Karşılıklı saygı ve işbirliğine dayalı, güvenli ve cazip bir okul ortamının oluşturulması,
- Özel eğitim ihtiyaçları dâhil olmak üzere, farklı yetenek ve ihtiyaçlara sahip, farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerden oluşan heterojen sınıflardaki öğrencilere etkili olarak öğretebilme,
- Meslektaşları, aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın işbirliği içinde çalışabilme,
- Okul geliştirmeye katılma ve katkı sağlayabilme,
- Sorgulayıcı araştırma ve uygulamalarla yeni bilgi geliştirme ve yenilikçi olma,
- Mesleki gelişiminde ve çeşitli işleri yaparken bilişim teknolojilerini kullanma,
- Kariyerleri süresince mesleki gelişimlerinde özerk bir öğrenici haline gelme.

Öğretmen eğitimi kurumlarının, öğretmen eğitiminde yeni taleplere yenilikçi tepkiler verebilmeleri için bu kurumlara uygun destek sağlanması.

(h) Öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretmen eğitimcilerin mesleki gelişimlerinde anlamlı bir etki oluşturacak hareketlilik programlarının desteklenmesi.

(i) Öğretmenlik mesleğinin daha cazip bir kariyer seçeneği olmasını sağlayacak her türlü önlemin alınması.

Son olarak, Avrupa Parlamentosu'nun 23 Eylül 2008 tarihli “*Öğretmen Eğitiminin Kalitesinin Geliştirilmesi*” kararı ile öğretmenlerin yeterliklerinin meslek öncesi ve meslekleri boyunca profesyonel gelişimi ile ilgili temel politikalar oluşturulmuştur. Bu kararda, öğretmenlerin mesleklerinin başlangıcında aldıkları stajyerlik eğitiminin geliştirilmesi, öğretmenler arası paylaşım ağlarının oluşturulması, öğretmen hareketliliğinin desteklenmesi, BIT becerilerinin geliştirilmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi, vatandaşlık eğitimine önem verilmesi ve öğretmen eğitiminde çatışma çözümüyle yeterliklerinin kazandırılması gibi somut adımlar öngörülmüştür. Kararda özellikle öğretmen eğitiminin kalitesinin, öğrenci başarısında kayda değer bir gelişme sağladığına vurgu yapılmıştır.

Türkiye’de Öğretmen Yeterlilikleri Konusunda Yürütülen Belli Başlı Faaliyetler (2000-2010 yılları arası)

Öğretmenlerin niteliği ve seçimi ile ilgili olarak, 14/06/1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 45. maddesinde, öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyondan oluştuğu ve bu alanlara ait nitelikleri belirleme yetki ve sorumluluğunun Milli Eğitim Bakanlığı tarafından saptanacağı hükme bağlanmıştır.

Bu çerçevede, MEB öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir dizi çalışma yürütmüştür. İlk olarak MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu” kurulmuştur. Bu komisyon tarafından 1999 yılında “Eğitme-Öğretme Yeterlilikleri”, “Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” başlıkları altında gruplandırılan “Öğretmen Yeterlilikleri” belirlenmiştir (MEB 2002).

Bu yeterlikler, 12 Temmuz 2002 yılında yürürlüğe girdikten sonra Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına gönderilmiş ve öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesini talep edilmiştir (Seferoğlu 2004).

Ancak 1999 yılında hazırlanan yeterlikler uygulamaya dönüştürülemeden, AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) bünyesinde 2002 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmen yeterlikleri ile ilgili yeni bir çalışma başlatılmıştır. Avrupa Birliği Komisyonu ile Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan finansman anlaşmasıyla yürürlüğe giren Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) 2002 yılı eylül ayında başlatılmış ve 2007 yılında sonlandırılmıştır.

Bu projenin genel amacı; "Yoksulluğu azaltma perspektifinde, eğitim seviyesini artırarak, eğitim kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirmek, dezavantajlı kırsal, şehirsiz bölgeler ve gecekondularda nüfusun hayat şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen arzının iyileştirilmesini desteklemek" şeklinde özetlenebilir (MEB TEDP Tanıtım Broşürü, 2005).

Temel Eğitime Destek Programı (TEDP); Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır.

Öğretmen Eğitimi Bileşeni ile ilgili proje çalışmalarının sorumluluğunu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiştir. Temel Eğitime Destek Programı'nın "Öğretmen Eğitimi"

bileşeni kapsamında, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ile özel alan yeterlikleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Öncelikle, öğretmen yeterliklerine ait taslağın oluşturulması için yabancı uzmanlar eşgüdümünde; Türkiye’den akademisyenler, öğretmenler ve diğer katılımcılarla çalışmalar yapılmış; bu çalışmalarda; 21.yy.da öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz? gibi sorulara cevap aranmış, öğretmen yeterliklerinin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsaması gerektiği kabul edilmiştir (MEB, 2008)

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığından (EARGED) “21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili” adlı bir araştırmayı resmen istemiş, bunun üzerine araştırma yapılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi’nce 1999 yılında gerçekleştirilen, “Çağdaş Öğretmen Profili” adlı çalışmada, 21. Yüzyıla Türk insanını hazırlayacak donanımda çağdaş öğretmenin nasıl yetiştirileceği, hangi özelliklere sahip olması gerektiği ve bunun için sorumluluğun nasıl paylaşılacağı sorularına cevap aranmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin arzu edilen düzeye getirilmesi, öğretmenlerin nitelikli hale ulaşabilmeleri için Türkiye genelinde görev yapan öğretmenlerin nitelikleri ile mevcut öğretmenlerin nitelikleri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla hazırlanan anketler Türkiye’de eğitim alanında çalışan 8 gruptan (öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, il-ilçe millî eğitim müdürleri, müfettişler, öğrenci velileri, sendika, vakıf ve dernek temsilcileri ile üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde çalışan öğretim elemanları) toplam 6003 kişiye uygulanmıştır. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarına da yetiştirdikleri öğrencilere ideal öğretmen niteliklerini ne derece kazandırdıkları ve bölümlerindeki eğitim olanakları sorulmuştur (MEB 2001: iii).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genelde kendilerini; konu alanına hâkim olma, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama, öğretim stratejileri, bilimsel işlem becerileri, sınıf yönetimi ve sınıf içi etkinlikleri, meslekî gelişimleri, sosyal çevresel boyut ve kişisel özellikleri bakımından çok yeterli buldukları tespit edilmiştir (MEB, 2001: 516).

Ayrıca çalışma sonrasında, çağdaş öğretmenin konu alanında, öğrenci gelişimi boyutunda, öğretimi planlama boyutunda, öğretim stratejileri boyutunda, sınıf içi etkinliklerde, mesleki gelişimde sahip olması gereken nitelikleri belirtilmiştir (MEB 2001: 498-499).

Sonuçta, TEDP’nin "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri¹¹”, bilimsel araştırma yöntem ve süreçleri kullanılarak ilgili tüm paydaşların görüş ve önerileri alınarak, 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiş ve 2006 tarih ve 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Özel Alan Yeterlikleri kapsamında ise ilköğretim kademesi öğretmenlerinin branşlar temelinde 14 özel alanda yeterlik taslakları hazırlanmıştır. “Yeterlik alanları”, yeterlik alanlarına ait “Yeterlikler” ve her yeterliğe ait A1, A2, A3 şeklinde düzeylendirilmiş “Performans Göstergeleri”nden oluşan "Özel Alan Yeterlikleri", Bakanlık Makamının 25 Temmuz 2008 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiştir.

İlköğretim kademesi öğretmenlerinin branşlar temelinde özel alan yeterlikleri ile normal sınıflarda öğrenim gören özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere verilecek desteği sağlayacak görme,

¹¹ Öğretmen Genel Yeterlilikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu için bakınız (otmg.meb.gov.tr/belgeler/mevcut%20durum%20raporu.doc)

işitme, zihinsel ve bütünleştirme özel eğitim öğretmeni yeterlik taslakları (18 alanda) öğrenme alanları, kapsam, yeterlikler ile temel düzey, orta düzey ve uzmanlık düzeyi olmak üzere performans göstergelerini içerecek şekilde hazırlanmıştır. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü işbirliği içinde geliştirilen genel ve özel alan öğretmen yeterliklerinin 6 ilde pilot uygulaması yapılmıştır. Ortaöğretim kurumları öğretmenlerine yönelik Özel Alan Yeterliklerinin belirlenmesi çalışmaları ise Ortaöğretim Projesi kapsamında başlatılmıştır.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin başta öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde olmak üzere öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminde, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin iş başarımlarının ve performanslarının değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılabilineceğini belirtmiştir (MEB, 2008: IX). MEB öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ile öğretmenlerin nitelik sorununun büyük oranda aşılabileceğini ve bu yeterliklerin ilgili kurum, kuruluş ya da şahıslarca yukarıda belirtilen kullanım alanlarında kendiliğinden uygulamaya konulacağını varsaymıştır. Öğretmen yeterlikleri tanımlanmış, ancak yeterliklerin nasıl uygulamaya dönüştürüleceği tanımlanmamıştır dolayısıyla bu çalışmalar öğretmen yeterliklerini ve bu yeterliklerin muhtemel kullanım alanlarını tanımlamanın ötesine gidememiştir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesinin son aşamasında; Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemeye yönelik; “Öğretmen Yeterliklerini Geliştirmek İçin Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu” hazırlanmıştır. Bu kılavuzun işlerliğinin test edilmesi bakımından 6 ilde pilot olarak seçilen ilköğretim kurumlarında uygulanmıştır. Ortaöğretim kurumların da da uygulanmasına yönelik çalışmalar sürdürülmektedir.

Hazırlanan kılavuzda mesleki gelişim; eğitimin, öğretimin, öğrenmenin ve destek etkinliklerinin devam eden bir süreci olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda mesleki gelişim okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve değerlerinin gelişimini, etkili öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmalarını destekleyen süreçleri içermektedir (MEB 2005).

Son olarak, Avrupa Birliği’nce de desteklenen ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığının ortaklaşa yürüttükleri “*Demokrasi ve İnsan Hakları Projesi*” kapsamında ise 2007 yılında Türkiye genelinde 250 öğretmen 3 haftalık hizmetiçi eğitim kursuna alınarak formatör (eğitici öğretmen) olarak yetiştirilmişlerdir. Formatör öğretmenler, daha sonra kendi illerinde en az 2 kurs düzenleyerek katılımcı öğretmenlere, Demokrasi ve İnsan Hakları Projesi kapsamında aldıkları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, laiklik, medeni değerler gibi alt başlıklı konularda illerinde öğretmenlerin yetişmelerini sağlamışlardır. İl bazında formatör öğretmenlerce yetiştirilen öğretmenler, aldıkları eğitimi okullarında öğrencilere yansıtmaktadırlar. Söz konusu proje kapsamında 2014 yılına kadar öğretmenlerin eğitimlerine devam edilmesi planlanmaktadır.

SONUÇ

Ülkemizde demokratik vatandaşlık eğitimine yönelik olarak yapılmış ve yapılmakta olan birçok çalışma/proje olmakla birlikte bu çalışmaların uygulama aşamasında geribildirimlerin elde edilmemesi konusunda eksiklikler olduğu gözlenmektedir. Öğretmen yeterliklerinin uygulanması ve öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesi için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, Yükseköğretim Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde çalışması gerekmektedir.

Öğretmen eğitimi programları konusundaki çalışmalarda işbirliğinin yanısıra bu çalışmaların sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir. Öğretmen eğitimindeki yakın geçmişteki kararsız ve tutarsız uygulamalar, öğretmen niteliğinin geliştirilmesi açısından önemli bir tehdit oluşturmaktadır. Bu kapsamda, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında bir bütünlük ve standartlaşma sağlanmalıdır.

Eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar çok yönlü düşünülmeli, özellikle öğretmenin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarda öğretmenin bu konuya inanması sağlanmalıdır.

Son olarak, öğretmenlerin yetiştirilmesinde geleneksel yöntem ve yaklaşımlar gözden geçirilerek ve gerektiğinde terk edilerek yeni yöntemler ve yaklaşımlar uygulanmalı, yeterliklerinin hizmetiçi eğitim ile geliştirilmesine önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- APPLE, M. W.& BEANE, J.A. (1999). *Democratic Schools. Lesson from the chalk face*. Buckingham: Open University Press
- BISCH, P. Meyer (ed) (1995) *Introduction, A culture of democracy: a challenge for schools*, UNESCO.
- Council of Europe (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. France
- DÜRR, Karlheinz (2005). *The School: A Democratic Learning Community*. Council of Europe, November.
- European Commission, (2002). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe: Volume 3*. Directorate- General for Education and Culture. This document is only available on the Internet (<http://www.eurydice.org>).
- European Commission, (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Directorate-General for Education and Culture. This document is also available on the Internet (<http://www.eurydice.org>).
- European Parliament, (2008). *European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education*, (2008/2068(INI)).
- FLEW, Antony (2000). *“Education for Citizenship”*. Published by the Institute of Economic Affairs. London IEA
- FRANK, Susanne&Huddleston, Ted. (2009). *Schools for Societ.Learning Democracy in Europe*.
- MAHİROĞLU, A. (2004), *Öğretmenlik Yeterlilikleri Bakımından Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerinin Yetiştirme Düzeyleri, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gazi Üniversitesi.
- MEB, (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2005). *Temel Eğitime destek Programı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” Ulusal Rapor* Ankara.
- MEB (2001) *Çağdaş Öğretmen Profili*, MEB: EARGED.MEB Basımevi. Ankara
<http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/arastirma/calismalar/tamamlanan.html>)
- PETER, Brett with PASCALE Mompoin-Gaillard and Maria Helena Salema *“How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences”*. Council of Europe. (unpublished)
- RESNICK, P. (1990). *The Masks of Proteus: Canadian Reflections of the State*. Montreal and Kingston, London, Buffalo: McGill-Queen's University Press
- SEFEROĞLU, S. S. (2004). *“Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri”*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, s. 131-140.
- YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğrenim stratejisi*. Ankara.
- NIE (National Institute of Education) (2008) *Transforming Teacher Education: Redefined Professionals for 21st Century Schools* <http://www.ttrb.ac.uk/viewArticle2.aspx?ContentId=15287>
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TERRENCE C. Mason. *“Educating for Democratic Citizenship; Principles, policies and practices”*. Indiana University, USA 2010
- İlgili web sayfaları:**
www.dfes.gov.uk/citizenship
www.oxfam.org.uk

www.citizenshipfoundation.org.uk

http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme_b/mod07/mod07task03/appendix.htm

www.civiced.org (15 Nisan 2010)

www.deliberating.org (15 Nisan 2010)

FARKLI PERSPEKTİFLERDEN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ TEACHER EFFICIENCIES FROM DIFFERENT PERSPECTIVES

Gürsel GÜLER

Atatürk Üniversitesi OFMAE Matematik Bölümü

Özet

Bu çalışma öğrenme kavramının daha iyi anlaşılması ve öğrenmede kilit rol oynayan öğretmenlerin hangi yeterliliklere sahip olması gerektiğiyle ilgili bir çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak ülkemizde MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlilikleri incelenmiştir. İkinci olarak öğretmen eğitimi ile ilgili literatür incelenmiştir. Yapılan doküman analizi sonucunda öğrenme ve öğretmen yeterlilikleri kavramlarına farklı perspektiflerden bakılmış ve ülkemizde MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerine dört yeni yeterlilik alanı eklenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Yeterlilikleri, Öğretmen Eğitimi, Öğrenme

Abstract

This study is about a good understanding of learning concept and the efficiencies of teachers who have a major role in learning. Firstly, teacher efficiencies in our country defined by the Ministry of Education have been examined in line with this goal. Secondly, the literature about teacher training has been examined. Learning and teaching concepts have been viewed in different perspectives as a result of document analysis and four new efficiencies have been added to the present ones defined by the Ministry of Education in our country.

Keywords: Teacher Efficiencies, Teacher Training, Learning

1. GİRİŞ

İnsanlar nasıl öğrenir sorusu belki de insanlık tarihi kadar eski ama cevabı tam olarak hala bulunamayan ve üzerindeki tartışmaların canlılığını koruduğu bir olgudur. Öğrenme ile ilgili alan yazında birçok tanım yapılmış birçok teori oluşturulmuş olsa da insanların nasıl öğrendiği ve en etkili öğrenme yönteminin hangisi olduğu konusunda ortak bir görüş olduğunu söylemek gerçekten zordur (Philips & Soltis, 2005). Öğrenme; Shunk'a (2000) göre; bilginin, stratejinin, yeteneklerin, inançların, davranışların edinimini ve değişimini gerektirir. Öğrenme, doğuştan getirilen davranışlar, eğilimler, olgunlaşma ve çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değişmesi süreci olarak açıklanmaktadır (Bower & Hilgard, 1981). Öğrenme, davranışlardaki nispeten kalıcı izli değişimlerdir (Senemoğlu, 1997). Bu tanımlar göz önüne alındığında kişilerin hangi öğrenme kuramına yakın olduğu fikri oluşmakta fakat gerçekten hangisinin öğrenmenin tanımı olduğunu çıkarmamız olanaksız görünmektedir.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusu önemli olmasına rağmen günümüz şartlarında bilginin önemi hızla artmakta, buna bağlı olarak bilgi kavramı ve bilim anlayışı değişmekte, teknoloji ilerlemekte, tüm bu değişimlere ayak uydurabilmek için toplumların bireylerinden beklediği beceriler de değişmektedir (MEB, 2005). Günümüz toplumlarında bireylerden beklenen, salt bilgi ile yüklenmeleri değil sahip oldukları bilgileri gereken durumlarda kullanabilmeleridir. Gür & Korkmaz'a (2003) göre 21. yüzyıl bilgi toplumları, bireylerin temel becerilerin ötesine geçerek, yeni yeterlilikler kazanmalarına gereksinim duymaktadır. Bilgi toplumunun bireylerden beklediği yeterliliklerin kazandırılmasında genç nesilleri yetiştiren öğretmenler kritik öneme sahiptir.

Dünyadaki bilimsel ve teknolojik ilerlemeler eğitilen kesime öğrenmeyi kolaylaştırıcı olanaklar sunmakla birlikte, öğretmen ögesi, eğitim-öğretim etkinliklerinde yeri doldurulamayan birincil öge olma özelliğini her zaman sürdürmüştür (Sözer, 1996). Yeni yaklaşımların temel alındığı eğitim-öğretim sistemlerinde, öğretmenlerden beklentilerin artması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Gelişmiş toplumların seviyesine yükselmek, uygar, çağdaş ve güçlü bir toplum oluşturmak için öğrencilerin daha iyi şekilde yetiştirilmesi bir gerekliliktir. Dolayısıyla tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de bu sürece katkıda bulunabilecek bütün durumların dikkate alınması gerekmektedir.

Günümüz toplumlarında bilgi aktaran eğitim anlayışı yerine, bilgiyi oluşturan, bilgiye ulaşma yollarını öğreten eğitim anlayışı daha çok kabul görmektedir. Bilginin farklı kaynaklardan ve kolayca elde edilebilir olması gerçeği, bilgiyi elde edenin değil bu bilgiyi kullanmada fark yaratabilmenin önem kazanmasına neden olmuştur. Bu durum, eğitim-öğretim ortamlarının yeniden yapılandırılmasını, öğretmen eğitimine ayrı bir önemin verilmesini ve öğretim programlarının yeniden düzenlenmesini beraberinde getirmiştir. Bu amaçla Türkiye’de de ilköğretim programları değiştirilmiş ve 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsendiği yeni programlar ile birlikte öğretmenlerin sorumlulukları azalmamış aksine daha da artmıştır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının öğretmenleri, Çermik’in (1997) ifade ettiği gibi, iyi iletişim kurabilen, sürekli okuyan ve araştıran, alanıyla ilgili bilimsel gelişmeleri sürekli takip eden, insanlara saygılı, çevresinde gelişen olaylara duyarlı ve kendinden beklenenlere yanıt verebilecek düzeyde olmalıdır. Aytaç’a (2003) göre öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin içerik uzmanı, bilgi kaynağı ve bilgi transferi rolü, yerini kolaylaştırıcı, bilgi rehberi, bilgi rotasını belirleyen kaptan ve öğrencilerle birlikte öğrenen rollerine bırakmıştır. Başka bir ifadeyle hazırlanan yeni programlar öğretmenlerden araştıran, sorgulayan, soru soran, araştırmaya, tartışmaya yönlendiren, öğrencilerine rehberlik eden, motive eden rollerine sahip olmasını, öğrencilerden ise soru soran, sorgulayan, problem kuran ve çözen, düşünen, tartışan, birlikte çalışabilen bireyler olarak yetiştirmelerini istemektedir (Arslan & Özpınar, 2008).

Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yeterliliklerini ortaya koymak için birçok proje hazırlanmıştır. Öğretmen eğitimi kapsamında öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri ve özel alan yeterliliklerinin belirlenmesi ile öğretmen yeterliliklerinin iyileştirilmesine yönelik okul temelli mesleki gelişim kılavuzu hazırlanmasına ilişkin projeler bu kapsamda ele alınmıştır. Çalıştaylar sonucunda öğretmen mesleğinin genel yeterlilikleri;

- *Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
- *Öğrenciyi Tanıma
- *Öğrenme ve Öğretme Süreci
- *Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- *Okul Aile ve Toplum İlişkileri
- *Program ve İçerik Bilgisi

şeklinde belirlenmiştir. Demirel & Kaya (2006) ve Karaçalı (2004) tarafından öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri; genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon olarak belirlenirken, (MEB, 2006) tarafından yalnızca bilgiyi değil, beceri ve tutumları da kapsayacak şekilde altı ana yeterliliğe ayrılmıştır.

Bu çalışmada ise, etkili öğrenme açısından tüm bu yeterlilikler kısaca tanımlanmaya çalışılarak, bu yeterliliklerin önemleri vurgulanmış ve ilgili alan yazında bulunan farklı dört yeterlilik alanından söz edilmiştir

2. YÖNTEM

Araştırma bir derleme çalışmasıdır. Öğretmen eğitimi ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde doküman analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu kısmında MEB (2006) tarafından belirlenen öğretmen yeterlilikleri kısaca özetlenmiştir.

A-KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLER- MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede aktif rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb) izleyerek bunlara uygun davranır.

A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

Öğretmen, öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir.

A-2 Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazandırabilmelidir.

A-3 Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Ulusal ve evrensel değerleri benimsemeli, uluslar arasındaki anlayış, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, öğrencilerinin de bu değerleri kazanması için çaba göstermelidir.

A-4 Öz Değerlendirme Yapma

Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir.

A-5 Kişisel Gelişimi Sağlama

Öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir.

A-6 Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama

Öğretmen, mesleki gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabası içinde olabilmelidir.

A-7 Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama

Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve geliştirmek için okulu çalışanları ile bir bütün olarak düşünmeli ve okulun bir toplum merkezi haline gelebilmesi için onlarla iş birliği yapabilmeli, okul gelişim çalışmalarında öğrencileri ile birlikte etkin rol alabilmeli ve kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağını bilincinde olabilmelidir.

A-8 Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

Öğretmen görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilmeli, izlemeli ve bunlara uygun davranabilmelidir.

B- ÖĞRENCİYİ TANIMA

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

B-1 Gelişim Özelliklerini Tanıma

Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir.

B-2 İlgili ve İhtiyaçları Dikkate Alma

Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir.

B-3 Öğrenciye Değer Verme

Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.

B-4 Öğrenciye Rehberlik Etmek

Öğretmen, öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımasına ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir

C- ÖĞRETME ve ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

C- 1 Dersi Planlama

Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme tekniklerini özel alan öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir.

C- 2 Materyal Hazırlama

Öğretmen, sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmelidir. Materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmeli ve içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmelidir.

C- 3 Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir.

C- 4 Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme

Öğretmen, eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler (tiyatro, müze, fabrika, park vb geziler) planlayıp yürütebilmelidir.

C-5 Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir. Öğretmen, özel gereksinimi olanlara karşı kendi sorumluluklarının, kanuni yükümlülüklerinin, müdahale şekillerinin, değerlendirme yollarının bilincinde olmalı ve bireysel öğretim planları yapabilmelidir.

C-6 Zaman Yönetimi

Öğretmen, kendisine ayrılan öğretme ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmelidir.

C-7 Davranış Yönetimi

Öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri; kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir.

D- ÖĞRENMEYİ, GELİŞİMİ İZLEME ve DEĞERLENDİRME

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

D-1 Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

Öğretmen, öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme planını hazırlayabilmelidir.

D-2 Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

Öğretmen, öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmeli; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilmelidir.

D-3 Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama

Öğretmen, ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlayabilmeli, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlamalı ve gerekli önlemleri alabilmelidir.

D-4 Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmeli ve gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilmelidir.

E- OKUL, AİLE ve TOPLUM İLİŞKİLERİ

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmaları yönünde teşvik eder.

E-1 Çevreyi Tanıma

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtılabilmelidir.

E-2 Çevre Olanaklarından Yararlanma

Öğretmen, öğrencilerin ve okulun gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanaklarını etkin bir şekilde kullanabilmeli ve okulun yönetimi ile işbirliği yapabilmelidir.

E-3 Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme

Öğretmen, okulu çevrenin bir kültür merkezi haline getirebilmek için çeşitli etkinlikler planlanmasına, uygulamasına yönelik çalışmalı ve katkı sağlayabilmelidir.

E-4 Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

Öğretmen, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencinin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir.

E-5 Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alış verişi yaparak işbirliği zemini oluşturabilmelidir.

F- PROGRAM ve İÇERİK BİLGİSİ

Öğretmen, Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

F-1 Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

Öğretmen, Türk Milli Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli ve bunları eğitim öğretim faaliyetlerine yansıtabilmelidir.

F-2 Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

Öğretmen, özel alan öğretim programının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir. Ayrıca, özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecini düzenleyebilmelidir.

F-3 Özel Alan Öğretim Programını İzleme Değerlendirme ve Geliştirme

Öğretmen, özel alan öğretim programında yapılan değişiklikleri izleyebilmeli, programların geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli, özel alan öğretim programı kapsamında ele alınan konuları önem, öğrenci gelişimine katkı, öğrenci ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirebilmeli ve bu konularda kendini sorumlu hissedebilmelidir. Özel alan öğretim programının uygulamasını kolaylaştıracak uygun öğretim materyallerini seçebilmeli ve kullanabilmelidir (MEB, 2006).

Öğretmen eğitimi ile ilgili alan yazın incelemesi sonucu aşağıdaki dört yeterlilik alanı belirlenmiştir.

ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME

Öğretmen, öğrencilerinin ne bildiğini, ne öğrenebileceklerini ve öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceği konusunda alanında uzman olmalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenmelerini nasıl şekillendirdikleri oldukça önemlidir (Nuthall, 2004). Öğretmenlerin günlük sınıf olaylarını ayarlamak ve planlamak için hangi bilgilere ihtiyaç duydukları belirlenmelidir. Öğretmenler günlük sınıf aktivitelerini planlamak için öğrencilerin nasıl anladıklarıyla ilgilenmektedir. Sınıf aktiviteleri belirlenirken zamanın elverdiği şekilde öğrencilerin beklentilerini ve hazır bulunuşluklarını dikkate almak gerekmektedir.

Öğretmen, sınıfta yaptığı etkinliklerden haberdar olmalı ve öğrencilerinin bu etkinlikler sonunda neler öğrendiğinin farkında olmalıdır. Putnam & Borko (2000) yaptıkları bir araştırmada; öğretmenlerin, öğrencileri gözleme ve onların pratik uygulamaları içerisinde performanslarını temel alarak incelemeler yaptıklarında öğrencilerin ne öğrendiklerini anlamalarına yardım edebildiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin hemen hepsi kendi öğretme yeteneklerinin gelişmiş olduğuna yada sınıf ortamında bilgiyi ustalıkla kullanabildiklerini düşünmektedirler. Öğretmenler istenmeyen olaylarla başa çıkma, sınıfı ayarlama, motive etme, aktiviteleri planlama ve organize etmeyi öğrenirler. Öğretmenler tüm bunları yaparken daha önceki öğretmenlerinden etkilenmektedirler (Putnam & Borko, 2000).

Her öğretmenin kendi deneyimlerinden etkili öğretme metodu, öğrenme kapsamı birbirinden farklıdır. Öğretmenin, öğrencilerinin öğrenmeleri ile ilgili kanıt toplaması zordur. Çünkü öğrenme gözle görülebilen durum olmayabilir. Dahası öğretmenler kendi öğrencilerinin davranışlarını ve deneyimlerini izlemesi neredeyse imkansızdır. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki öğretmenler sınıftaki öğrencilerin çok küçük bir kısmını takip edebilmektedir (Alton-Lee, Nuthall, & Patrick, 1993).

Öğretmenler açısından bakıldığında öğrencilerinin ne öğrendiğini anlayabilmek oldukça zor bir durumdur. Öğrenme konusu öğrencilerden beklenen davranışların sergilenmesi kadar basit düşünüldüğünde öğretmenlerin işi biraz daha kolay görünse de; öğrenme sadece davranış değişikliğiyle izah edilemeyecek kadar karmaşık bir kavramdır (Shunk, 2000; NRC, 1999; Philips & Soltis, 2005). Oser ve Baerisyl öğretme ve öğrenme arasındaki ilişkiyi anlamak için öğretmenlerin sınıf aktivitelerinin öğrencilere yardımcı olacağını söylemişlerdir. Sınıf aktiviteleri kimi öğrencilerin

zihinlerinde bir şeyler canlandırırken kimilerinde etkisiz olacaktır. Oser ve Baerisyl'e göre; öğretmenler birçok aktivite gerçekleştirebilir ve öğrenciler bunları kendi deneyimleri, mental süreçleriyle canlandırabilirler. Öğrencilerin ilgi, istek ve becerileri doğrultusunda sınıf aktiviteleri düzenlendiğinde öğrencilerin yaratıcılıkları ve motivasyonları da artmaktadır (akt: Nuthall, 2004).

Öğretmen, öğrencilerinin öğrenmesinde birinci derecede kaynak görevi görmektedir (Shulman, 1986). Ancak bilginin hızla değişmesi ve gelişmesi artık öğretmenlerin bilgiye ulaşma konusunda öğrencilerine rehberlik etmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin ne öğrendiğini takip etmesinin zorluğundan dolayı öğrencilerinin nasıl öğrenebileceklerine yoğunlaşmak gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilerine neyi, nerede, nasıl öğreneceklerini öğretebilecek düzeyde olması beklenmelidir.

ÖĞRETMEN İNANCLARI

Öğretmenlerin kendileri hakkındaki inançları, onların yaptıkları işe nasıl baktıkları ve toplumun öğretmenlerden beklentileri arasındaki gelgitleri oluşturmaktadır. Öğretmenlik bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, profesyonel statüde bir meslektir (Başkan, 2001). Toplumların yapısı değiştikçe öğretmenlik mesleğine bakış da değişmekte; öğretmenler sadece ders anlatan, sınav yapan ve not veren bireyler olarak görülmemekte; eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki sorumlulukları ve görevleri de değişmektedir.

Öğretmen inançları üzerine çalışmak oldukça zahmetli ve bir o kadarda yorucudur. Çünkü öğretmenler kendi inançlarını kendileri “iyi bir şekilde yansıtabilir ve değerlendirebilir” şeklinde düşünmektedirler (Leatham, 2006).

Öğretmenlerin sınıf içi aktiviteleri ile aslında yapmak istedikleri arasında büyük farklar olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Leatham, 2006; Pajares, 1992; Jay & Johnson, 2002; Danielowich, 2007). Buradan hareketle öğretmenin kendisi ve yapmak istedikleriyle ilgili inancı tüm öğretmen yeterliliklerinin önünde gelmektedir. Bir öğretmenin kendisiyle ilgili düşünceleri onun nasıl öğretmen olduğu konusunda bizlere ve öğretmenin kendisine fikir verebilir. Çünkü öğretmenin inançları kendi öğrenme aktivitelerini olumlu ve ya olumsuz etkileyecektir. Bu perspektiften bakıldığında öğretmenlerin alan bilgisi, sınıf içi etkinlikleri yorumlanabilir veya ölçülebilir fakat öğretmenlik mesleğiyle ilgili inançlarını ölçmek oldukça zor olacaktır.

Öğretmenlik mesleğini yerine getirmeye ilişkin öğretmen adaylarının inançları, onların ilkokuldan yükseköğrenim kademesini bitirip mesleğe atılana kadar geçen çok uzun bir süreyi kapsamaktadır. Bu bağlamda; öğretmen yetiştiren kurumlara büyük görevler düşmektedir. Çünkü öğretmen adayının mezun olduğunda kendisini öğretmen olarak hissetmesi ve buna uygun hareket etmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleğini yerine getirme, öğretmenler için iyi bir eğitim almaları yanında görevlerini gerçekleştirebileceklerine inanmaları ile de ilişkilidir.

ÖĞRETMEN KİMLİĞİ

Öğretmenler topluma faydalı olacak ve aynı zamanda topluma yön verecek bireyleri yetiştirmek görevini üstlenen eğitim sistemimizin en önemli üyeleridir. Öğretmenler bu son derece önemli görevi topluma bilinçli, yaratıcı, sorumlu ve aynı zamanda beden, zihin, ahlak ve duygu bakımından dengeli yeni nesiller yetiştirmekle yerine getirir. Bu durum ise onların ancak bir profesyonel öğretmen kimliği kazanmaları ile mümkündür. Bu bağlamdaki profesyonellik, öğretmenlerin hizmet-öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile gerçekleşir (Saban, 2000).

Twisleton (2004) yaptığı bir çalışmada; öğretmen kimliğinin, öğretmen adaylarının sınıf içi etkinliklerini ve okuma yazma öğretme tekniklerini değiştirmekte ve farklı yollar izlemelerine yol açtığını vurgulamaktadır. Bu farklılıkların öğretmen adaylarının farklı sosyokültürel yapıya sahip olmalarından ve bu sürecin hemen çözüme ulaştırılacak bir durum olmadığı vurgulanmaktadır.

Enyedy, Goldberg & Welsh (2005) ise yaptıkları bir çalışmada 2 fen öğretmenin öğretmen kimlikleri kıyaslanmıştır. Burada kıyaslanan öğretmenlerden birisine göre; öğrencilerinin derslere aktif olarak katılımları öğrenmelerinin kalıcılığını arttıracak şekildedir. Sosyal etkileşimin önemli olduğunu ve bilimsel araştırmalarda iletişimin öneminden bahsetmektedir. Tüm bu inançlarının yanında öğrencilerinin araştırma süreçlerini kullanarak öğrenmelerini ve bilimsel bilgiyi toplum için nasıl kullanacaklarını anlamalarını kendisine hedef edinmiştir. Onun görüşüne göre kimlik oluşumu

süreci sadece kişilerin kendileriyle ilgili değildir; bu yüzden kimlik oluşumu süreci sosyal etkileşimlerden etkilenmektedir. Profesyonel okul yaşantılarında öğretmenlerin kendilerini hangi rolde gördükleri öğretmenliğe yönelik inançları öğretmenlerin kimliklerini etkilemektedir. Araştırmaya katılan diğer öğretmen ise; kendisini öğretmen olarak bir anne gibi düşünmektedir ve öğrencilerinin rahat ve güvende hissetmeleri gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Onun için önemli olan kavramı öğretmektir. Bu öğretmene göre en öncelikli eğitim hedefi ise fen içeriğinin derinlemesine öğretilmesidir. Ayrıca öğrencilerini toplumsal bilinci açık bireyler olarak yetiştirmek onun geniş kapsamlı bir hedefidir.

Bütün öğretmen adaylarının kendi öğrencilik yıllarından öğretmenliğe yönelik güçlü inançları vardır. Öğretmen olan bir çok kişi öğretmenliğe arkadaşları veya ailesinin yönlendirmesiyle yönelmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının inançlarını ve kimliklerini oluşturmada söz sahibi olabilir. Öğretmen adaylarının beklentileri geçmiş yaşantılarından etkilenir ve bu durum onlara kılavuzluk eder.

Öğretmenlerin olumlu öğretmen kimliği oluşturmaları öğretmenlik mesleğini icra edebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin kendilerini hangi rolde gördükleri onların sınıf içi etkinliklerini ve öğretme faaliyetlerini etkilemektedir. Öğretmen adaylarına yükseköğretimden başlanarak öğretmen kimliği aşılması ve bunun hizmet içinde de devam ettirilmesi gerekmektedir.

ÖĞRETMEN YANSIMALARI

Son zamanlarda kabul gören bir yaklaşıma göre; öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen gibi hissetmeleri ve öğretimlerini birçok yolla yansıtmaları değer kazanmaktadır. Ancak bu kavram tam anlamıyla tanımlanamamaktadır. Eğer kavramın karakterize edilmesi zor ise, öğretilmesi de bir o kadar zor olmaktadır. Bu yüzden eğer yansıma kavramını öğretimde kullanmak istiyorsak öncelikle bu kavramı iyi özümsemiş olmak ve iyi açıklamak gerekmektedir. Ancak bunu yaparken kavramın aşırı yalınlaştırılmaması gerekir çünkü bu kavramın değeri karmaşıklığı altında yatmaktadır (Jay & Johnson, 2002)

Dewey (1933), yansıtmayı inançlar hakkında aktif, istekli dikkatli düşünme yada daha ileriki sonuçları destekleyen bilgi formu olarak tanımlamaktadır. Kasıtlı ve maksatlı bir şekilde süreç işletildiğinde problem ortadan kalkar. Yansıma sürecinin bir döngü olduğu söylenmektedir. Bu döngünün öğretmenler açısından belli adımları yoktur. Yansıma hareketleri öyle bir süreçtir ki mantıklı ve rasyonel düşünmeyi ihtiva eder ve iyi birer problem çözücü olmayı gerektirir (akt: Jay & Johnson, 2002).

Danielowich (2007), yaptığı bir çalışmada; öğretmenlerin yansıma kavramı hakkında ki görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin düşündükleri ile uygulamaları arasında farklılıklar olduğunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu araştırma sonuçları göstermiştir ki öğretmenlerin kendi çalışmaları üzerine düşünmeleri, öğretim yaklaşımlarını nasıl değiştirecekleri ve tüm bu durumları neden değiştirdiklerinin farkında olmaları yansımanın önemli kavramları olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin yansıma yapmaları; kendilerini sınıf içi etkinlikleri ve öğretme faaliyetleri bakımından değerlendirmeleri olarak görülebilir. Öğretmenlerin düşünceleri ile uygulamaları arasındaki farkı en aza indirebilmek için kendi öğretim faaliyetleri üzerine yansıma yapmaları önem kazanmaktadır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Etkili öğrenme ortamının oluşturulması öğretmenlerin kişisel özellikleri, özel alan bilgisi ve öğretmenlik mesleğine bakış açıları ile ilgilidir. MEB tarafından belirlenen özellikler incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri düzenleme süreci ve bu süreci yürütme yeteneklerinin olması arzu edilmektedir. Ancak öğretmenlerin tüm bu aktivitelerini yürütmeleri ve planlamalarında kendilerini bir öğretmen olarak nasıl hissettikleri, kendi öğretmenlerine yönelik düşünceleri, öğrenmeye yönelik düşünceleri ve hepsinin altında yatan sebep olan öğretmenlik inançları bulunmaktadır. Bu bağlamda yükseköğretimden başlanarak öğretmen adaylarına, kendilerini öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak yönde eğitim verilmelidir.

MEB tarafından belirlenen yeterliliklerde öğretmenlerin öğrencilerin aileleriyle olan ilişkilerden de bahsedilmektedir. Öğretmen kimliğinin altında öğretmenin kendini toplum içinde nasıl gördüğünün önemi vurgulanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenliğe dair olumlu kimlik geliştirilmesi öğretmenin sosyal ilişkilerini olumlu yönden etkileyecektir.

Öğrenmeyi öğretme yeterliliği, öğretmenlerin bilginin sonsuz olduğu ve öğrenmenin bir ömür boyu sürdüğünü öğrencilere ve kendisine aşılayabilmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgiye açık olması önerilmektedir.

Öğretmen yansımaları yeterliliği, MEB'in yeterlilikleri içerisinde geçen "öz değerlendirme" yeterlilik alanıyla karıştırılmamalıdır. Öğretmen yansımaları kişinin sadece kendisini değerlendirmesinden öte yapılan tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Bu perspektiften yansımaların öz değerlendirmeyi kapsadığı söylenebilir.

Öğretmenlik mesleği kişinin kendisini, ailesini, toplumu etkileyen bir meslek olduğu için öğretmenlik mesleğinin yüceltilmesi ve teşvik edilmesi gerekmektedir. Toplumun öğretmene bakış açısı öğretmenin kendisine bakışını etkilediğinden dolayı öğretmenlerin statülerinin en üst düzeyde tutulması ve iyileştirilmelerin yapılması öğretmenlerin etkili öğrenme ortamı oluşturmalarında kilit rol oynayacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Alton-Lee, A. G., Nuthall, G. A., & Patrick, J. (1993). Reframing Classroom Research: A Lesson From the Private World of Children. *Harvard Educational Review*, 63, 50-8.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. Cilt 2, Sayı 1, 38-63.
- Aytaç, T. (2003). 21.Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Roller. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Kasım Sayı 43. Yıl 4.
- Baskan, G.A. (2001). *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetistirmede Yeniden Yapılanma*. Ankara: Denge Matbaası.
- Bower, B. & Hilgard, E. (1981). Theories And Learning. Englewood Cliff , Nj.: Prentice Hall.
- Çermik, H. (1997). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesinde Öğretmen mesleğine İlişkin Görüşleri. III. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (23-27 Ekim 1997), Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sempozyum Kitapçığı, Adana.
- Danielowich, R. (2007). Negotiating the Conflicts: Reexamining the Structure and Function of Reflection in Science Teacher Learning. *Science Education*, 91(4), 629-663.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Enyedy, N., Goldberg, J. & Welsh, K. M. (2005). Complex Dilemmas of Identity and Practice, *Science Education*, 90(1), 68-93.
- Gür, H. & Korkmaz, E. (2003). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Problem Ortaya Atma Becerilerinin Belirlenmesi. *Matematikçiler Derneği*. www.matder.org.tr
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education, *Teaching & Teacher Education*, 18, 73-85.
- Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile "Öğretmen Yeterlikleri" Üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl:5, Sayı:58.
- Leatham, K. R. (2006). Viewing Mathematics Teachers' Beliefs as Sensible Systems, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 91-102
- MEB, (2005). İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB, (2006). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. www.oyegm.meb.gov.tr/yet/ adresinden 12.09.2009 tarihinde edinilmiştir.

- National Research Council (1999). Learning and Transfer. How People Learn: Brain, Mind, Experience and School, National Research Council DC: *National Academies Press*, Washington.
- Nuthall, G. (2004). Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review*, 74(3), 1-30.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *American educational Research Association*, 62(3), 307-332.
- Philips, D. C. & Soltis, J. F. (2005). *Perspectives on Learning*. Çeviren: Soner Durmuş, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning?, *Educational Research*, 29(1), 4-15.
- Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, *Milli Eğitim Dergisi*, 145.
- Schunk, D. H. (2000). Learning Theories. Learning: Introduction, Issues and Historical Perspective. An Educational Perspective (3rd ed). *Upper Saddle River*, N. J: Merrill.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Spot Matbaacılık, Ankara.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Research*, February, 4-14.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7-21.
- Twisleton, S. (2004). The Role of Teacher Identities in Learning to Teach Primary Literacy, *Educational Review*, 56(2), 157-146.

MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN GRAFİK-TASARIM DALI MESLEK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM ALGILARI

EDUCATIONAL PERCEPTION OF THE TEACHERS OF BRANCH OF GRAPHICDESIGN PROFESSION LESSON WHO WORK AT VOCATIONAL HIGH SCHOOLS

Ayşe Derya KAHRAMAN, Prof. Ahmet ATAN

Özet:

Türk Eğitim Sisteminde öğrencilerin kazanmaları beklenen yetilerle donanmasını amaçlayan Grafik alanında eğitim veren meslek liselerindeki öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde yarar görülmektedir. Bu araştırmanın bireylerin bilinçli, estetik zevke sahip eleştiri yapabilen tasarımcılar olarak yetiştirmesini amaçlayan grafik tasarım alanı eğitiminin aksayan yönlerinin belirlenmesine, derslerin daha etkili bir biçimde işlenmesine ve öğrencilerin nitelikli tasarımcılar olarak yetişmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada Grafik alanında eğitim veren meslek liselerindeki öğretmenlerin görüşlerinin alınması için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın evreni Ankara ilinde görev alan 80 grafik tasarım öğretmenleri örnekleme ise Ankara il merkezinde Meslek Liselerinde görev yapan Grafik Tasarım Öğretmenlerinden 25'i oluşmuştur.

Araştırma sonunda bazı öğretmenlerin mezun oldukları alanların resim iş eğitimi olmasına karşın MRB tarafından alanlarının grafik tasarım olarak değiştirildiği görülmüştür. Bu öğretmenlerin temel sanat eğitimi ve desen dersleri gibi alanlarda başarılı oldukları fakat bilgisayar destekli grafik, fotoğrafçılık, grafik animasyon, web tasarımı gibi dersler açısından bilgi eksikleri olduğu saptanmıştır. Bununla beraber donanım açısından incelendiğinde ders araç gereçlerinin eksik olduğu gözlenmiştir. MEGEB modülleri, yıllık planlarda, alanla örtüşmeyen dersler ve ders saatlerine yönelik yeni düzenlemelere gerek duyulduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin alanda pratik eksikliklerinin olduğu, sektörde uygulama konusunda sorun yaşadıkları öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Çalışma sonunda edinilen bilgilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Grafik tasarım, modül, eğitim, sanat eğitimi.

Summary:

It's been found useful to define the opinions of the teachers at vocational high schools which are giving education at the area of graphic which aims students' being equipped with the skills that has been expected to be gained by them in Turkish Educational System. It is being thought that this research will contribute to defining of failing sides of the education of graphic design area, which aims at individuals' growing as designers conscious, having the aesthetic taste, having the ability to criticise, lessons' being done more effectively and children's raising as sociable, participating, sharing, creative, qualified designers. The technique of interview from methods of qualitative research is implemented in this study for getting the teachers', at vocational high schools giving education at the area of graphic design, view. The environment of the research is 80 graphic design teachers who works in the province of Ankara and the sample of the research is 25 of Graphic Design Teachers who works at the Vocational High Schools in the city of Ankara.

At the end of the research, although the departments that they graduated from are painting of some teachers, it is seen that their areas has been changed as graphic design by the ministry. It has been determined that teachers are successful in the lessons such as basic art education and pattern but they have deficiency of knowledge in the lessons of computer supported graphic, photography, graphic animation and web design. It has been observed that schools have deficiency of material and equipment. It's been seen that there are hardships in modules of Megep, annual plans, lessons not matching up with the area and the hours of lessons. It is indicated by the teachers that there are deficiencies of practice in the area of students and that they experience hardship in the sector. It is being thought that the information that is attained at the end of the study will contribute to the area.

Key words: graphic design, module, education, art education.

GİRİŞ

Okullarda bireylerin duyuşsal özellikleri ve eğitim gereksinmelerini karşılamaya yönelik eğitimi sağlayan en önemli uygulamalardan biri grafik tasarım eğitimidir. Meslek Liselerinde grafik tasarım eğitimi bireyin toplumsal bir varlık olabilme, kendini ifade etme, yaratıcılığını geliştirme, içinde yaşadığı ortamı tanıma, bir değer olduğunun bilincine vararak kişiliğini geliştirmesine ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır.

GRAFİK TASARIM:

Grafik sanatları içine alan grafik tasarım bir kuruluşun, bir ürünün, bir olayın, bir yaşantının; duyuru ve tanıtım amaçlı olarak yeni bir biçimine dönüştürülmesidir. Bu süreçte nitelikli bir tasarımla konu ve mesaj ilişkisi kurulur. Bir kesif ve buluş süreci sonucunda, grafik tasarım ürünü etkileyici bütünlük olarak ortaya çıkmaktadır(Yurdakul, 1993).

Yukarıda verilen tanımdan hareketle diyebiliriz ki; grafik tasarımcının yürüttüğü detaylı bir çalışma; müşteri beklentileri ve kurum özelliklerinin göz önüne alınarak yeni bir bakış açısı ile buluş sürecinin ortaya çıkarılmasıdır. Sonuç olarak ortaya çıkan etkileyici algısal bir bütünlüğe tasarım ögesi, yaşanan bu sürece ise grafik tasarım süreci demek uygun olur. Grafik tasarım sürecinde, her gün karşılaştığımız sıradan bir ürün, iyi bir eğitim almış tasarımcının düşünsel boyutunda yeni bir biçime, ürüne dönüşür.

EĞİTİM:

Eğitim sürecinde, bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim yoluyla bireyin davranışlarındaki değişim mevcut bilgileri yorumlamaya, yeni bilgiye dönüştürmeye, yaratıcı düşünmeye ve sorunları çözecek performansları ortaya çıkarmaktadır.

Çağımızda eğitim, bilim ve sanatın işbirliğine dayandırılmalıdır. Sanatın da, bilimin de amacı; insana hizmet etmek ve yeniyi keşfetmektir. Doğuştan yaratıcı güçlere sahip bireyin, bu gücünün ortaya çıkarılmasının yollarından biri de insanın "estetik eğitimi" ya da sanat yoluyla eğitimidir (Gençaydın, 1993).

SANAT EĞİTİMİ:

Kişinin duygularını dış dünyada ifade etme isteği, sanatın gelişimi, toplumsal gelişme, sosyal eğitim çabalarıyla paralellik gösterir. Bu nedenle sanat günümüzde toplumların, bireylerin yaşamlarının kalitesini belirleyen en önemli öğelerden biridir(Tansug, 1979). Başka bir deyişle sanat; insanın duygu, düşünce, heyecanlarına ve ruhsal deneyimlerine yeni biçimler vererek başkalarına anlatma çabasıdır biçiminde de tanımlanabilir (Atasoy, 1998). Bireyin eğitim düzeyi arttıkça yaratıcı düşünmeyi üretebilmesi için dış uyarılara açık olmakla birlikte duygu, istek, hayal gücü ve iç tepkilerinin de bilinçli olması gerekmektedir (Dikici, 2006). Kişinin eğitim düzeyi arttıkça yaratıcılık düzeyi de artmaktadır (Özsoy, 2001).

Sanat eğitimi; bireyin genel eğitimi içerisinde kendine özgü yöntem ve ilkeleri olan özel bir alan olup, bireyin duygu ve düşünce izlenimlerini anlatabilme, yetenek ve yaratıcılığını ortaya çıkarma çabasının tümüdür (Tuna, 2004). Sanat eğitimi ile kişi yaratıcılığının gelişmesi için; duyum, algı, kavramlarını içine alan imgelerle düşünmeye başlar. Bu bağlamda insanların algılarının doğal olarak çalışması sonucu sanatçının zihninde imgeler birleşerek yeni bir oluşum şeklinde dış dünyaya ulaşır (San, 2003; Ünver, 2002).

Sanatın öğrenme ve gelişim sürecinin etkin bir yardımcısı olup bireyin sosyal ilişkilerinde işbirliği ve yardımlaşmayı, birlikte bir şeyler yapma çabası ve sevinci yarattığı da bir gerçektir (Uçan, 1995). İnsanlık tarihi ile yaşıt olan sanat hem öğrenme sürecinin, hem de gelişim sürecinin etkin bir yardımcısı olduğundan öğrencilerin gelişimini sağlayacak en uygun alanlar sanatsal alanlardır (Genç, 2002).

Güzel sanatlar eğitimi ile kişi tüm sanat alanlarının birbirleriyle etkileşimi sonucu ilgi alanları doğrultusunda başlı başına değişik algılamalar ve dünya görüşüne sahip olur. Kişi sanat sayesinde farklı öğrenmelere fırsat bulmaktadır, üstelik kendini de bu sayede anlamaktadır. Sanat eğitiminin

bireysel ayrıcalıklara göre yapılması gerekmektedir. Seçilen malzeme yaratıcılığa atılan adımlardan biridir. Yaratıcılık evrenseldir. Her alanda bilinmeyi bulma, özgün olma, her yeni karşılaşmaya, probleme farklı çözümleme uğraşısıdır (Becer, 2002). Yaratıcılığı geliştiren önemli sanat dallarından biri de grafik sanatlar eğitimidir.

GRAFİK SANATLAR EĞİTİMİ

Grafik Sanatlar: Bir güzel sanatlar türüdür. Grafik sanatların sözlük anlamı; tahta, metal, taş baskı gibi çoğaltma tekniklerini kapsamaktadır (Eroğlu, 2003). Grafik sanat eğitimi güzel sanatların bir kolu olan grafik sanatları inceleyen bilim dalıdır. Çizimsel sınırlar içinde diğer sanat türlerine doğru yaklaşan, kendine özgü grafik teknikler açısından, çok çeşitli biçimlendirme olanakları yaratır. Bu tekniklerin öğretilmesi grafik sanat eğitimi ile verilmektedir.

Grafik sanatlar, yaratma ve basım aşamalarında güncel teknoloji ile hep iç içe olmak durumundadır. Bu nedenle grafik sanatçısı üstlendiği bu sorumluluğu yerine getirebilmesi için bilimin verileri yanında en ilkel araç ve teknikten en gelişmiş araç ve teknolojiye kadar hemen hepsini kullanma gereğini duyar (Bektaş, 1992).

GRAFİK SANAT EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ:

“Sanat eğitiminin genel amacı her basamağında sistemli bir şekilde bireye sanat görüşü kazandırmak, sanat dallarından her hangi birine ilgi duyan veya yönelen yetenekli bireyleri, çağdaş yöntemlerle eğiterek kişilikli sanatçılar yetiştirmektir. Sanat eğitimi insanı özgürleştirirken, kendini ve dış dünyayı tanıtır, yaratıcılığı geliştiren bir eğitim biçimidir” (Özkarakoç, 2004).

Toplumu yeni yapılanmalara götürmek, geliştirmek eğitim dışında kurumsal bir yapı ile olası değildir (San, 1984). Bu anlamda grafik sanat eğitimi, bireyin öğrenme ve gelişim sürecinde etkin bir rol oynamaktadır.

Grafik sanat eğitimi insan hayatında önemli yer tutar ve her birey için gereklidir. Grafik sanat eğitimi; bireyin yetenek ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünme ve bilinci harekete geçirmesi, kişiye sağladığı özgür çalışma ortamı ve kendini ifade edebilme yetisi kazandırır. Grafik sanat eğitimi; Türk eğitim sistemi ve sanat eğitimi içinde ayrılmaz bir bütündür.

Sanat eğitimi, bireylerin yeteneklerini, harekete geçirerek, kullanılmasını sağlayıp, yaratıcı, güvenli, üretken, estetik duyguları gelişmiş kişi olmalarını amaçlar (Çellek, 2002). Grafik sanat eğitimi ile sanat ve eğitim düzeyi gelişmiş, uygar bir toplum yaratma hedef alınmıştır.

Dünyadaki değişimler; bir yandan ekonomik büyüme ve gönenç ortamı sağlarken, diğer yandan da teknolojik gelişmeler yeni çalışma ortamlarına ve biçimlerine, bireylerin eğitim yoluyla hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim sisteminin temel amacı; Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerlere bağlı bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, millî kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek bilgi çağı insanı olarak yetişmesi sağlanmaya çalışılmaktadır.

Bu kapsamda, Hükümetimiz ile Avrupa Birliği arasında imzalanarak yürürlüğe giren Türkiye'de Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) Bakanlığımız ve AB komisyonu Türkiye Temsilciliği tarafından onaylanmış ve proje çalışmaları başlatılmıştır.

Projenin genel hedefi; ülkemiz ekonomisinin ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli ve performanslı ara kademe teknik insan gücünü yetiştirebilen, teknoloji geliştirilmesine ve üretimine yatkın bir meslekî ve teknik eğitim sisteminin güçlendirilerek etkili bir şekilde uygulanmasını desteklemektir.

Talim Terbiye Kurulunun 14.09.2007 tarih ve 152 sayılı Kurul Kararı ile Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Örgün Eğitim Kurumlarında MEGEP Kapsamında Uygulanan Grafik Ve Fotoğraf Alanında Fotoğraf Çekim, Fotoğraf Baskı, Grafik Dallarını Bulunmaktadır.

(<http://ktogm.meb.gov.tr/dosyalar/programliste.doc>)

Bu bağlamda öğrencilere ilgi, istek ve yeteneklerine uygun alan ve dalda eğitim ve öğretim imkânı sağlanmaktadır. Sektörel gelişme ve taleplerin öğretim programlarına yansıtılması amacıyla

meslekî ve teknik orta öğretim kurumlarında 9. sınıflar ortak olmak üzere dört (4) yıl süreli modüler program esasına dayalı eğitim ve öğretime başlamıştır (<http://ktogm.meb.gov.tr/yazilanmoduller.asp>).

Programların temel yapısı oluşturulurken, ilk sınıflarda ortak genel kültür dersleri ile ortak alan dersleri, son sınıflarda ise mesleğe (dal) özel derslerin öncelikli olarak okutulması planlanmıştır. Bu derslerin içeriğini belirlerken ulusal ve uluslararası iş gücünden beklenen temel yeterlikler, sektör araştırmaları ve meslekî yeterlikler dikkate alınmıştır.

Öğretim programları 4 yıllık olarak tasarlanmıştır. 9. sınıf programı tüm genel, meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında ortak olarak okutulur. 9. sınıfın sonunda öğrenci ilgi duyduğu alanı belirlemekte ve 10. sınıfta bu alanda eğitim-öğretime başlamaktadır. Alanda yer alan tüm dallara yönelik ortak yeterlikleri kazandıran dersler ağırlıklı olarak 10. ve 11. sınıfta verilmektedir. 12. sınıfta diplomaya götüren meslekî yeterlikleri içeren dersleri ve alan stajları yer almaktadır.

Sektör beklentileri, değişen koşullar ve mesleklerin gelişimi program yapısına yansıtılabilmekte, programı tamamlayarak mezun olan öğrenciler alan diploması olarak yüksek öğrenime devam edebilmektedir. Mezun olan öğrenci öğrenimi sırasında seçtiği dalda/meslekte kazandığı yeterliklerin karşılığında sertifika da almaya hak kazanmaktadır. Öğretim programının herhangi bir yılından ayrılan öğrencinin kazandığı yeterlikler sertifika programlarında değerlendirilmektedir (<http://ktogm.meb.gov.tr/yazilanmoduller.asp>).

ARAŞTIRMANIN AMACI:

Grafik Alanında eğitim veren meslek liselerindeki öğretmenlerin görüşleri alınarak derslerin yeterliliği, modüllerin yeterliliği, öğrencilerin alanındaki yeterlilikleri, öğretmenlerin yeterlilikleri, derslerin alana uygunluğu, ders saatleri, önerilmesi planlanan ders ya da derslerin ne düzeyde verilmesi gerektiğini, okulların sorunları, öğrencilerin ve sektörün beklentilerini saptamaya çalışıp çözüm yolları aramaktır.

YÖNTEM

Tarama modeli, geçmişte var olan ya da şu anda var olan bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999). Nitel araştırmalarda en yaygın biçimde tercih edilen yöntemler gözlem, görüşme ve yazılı doküman incelemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu araştırmada veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme yöntemi bireylerin çeşitli konularla ilgili, düşünce, tutum, bilgi ve davranışları ve bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kısa yoldur (Karasar, 1999).

EVREN VE ÖRNEKLEM: Araştırmanın evrenini Ankara ilinde görev yapan 80 grafik tasarım öğretmeni, örneklemini ise Ankara il merkezinde Meslek Liselerinde görev yapan Grafik Tasarım öğretmenlerinden 25'i oluşmuştur.

BULGULAR:

Araştırmaya katılan 25 öğretmenden 13'u mesleki eğitim fakültesi uygulamalı sanatlar resim bölümü mezunu yan alanı grafiklerdir. 10'i ise mesleki eğitim fakültesi uygulamalı sanatlar grafik bölümü mezunudur. 2'si ise güzel sanatlar fakültesi grafik bölümü mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü kadındır. Hizmet süreleri ise, 9 yıl ile 24 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 4'ü grafik bölüm şefi, 21'i meslek dersi öğretmenidir.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin “Grafik tasarım eğitimi nedir, bölümünüzdeki grafik tasarım eğitimi ile ilgili olarak görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcı öğretmenlerden 10'u yukarıdaki soruya “meslek liselerinde grafik tasarım eğitimi ile grafik ajanslarına ara eleman yetiştirmekteyiz” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerden 3'ü “Grafik tasarım eğitimi çoğaltılıp basılabilen her tasarımın nasıl yaratılacağının eğitiminin verilmesidir” demiştir. 2'si “reklamın içinde barındırdığı her şey grafik tasarım eğitimi içine alır”, 2'si “grafik tasarım eğitimi bir mesajı bir ürünü, hizmeti tanıtmak için bilgisayar teknolojilerinden de faydalanılarak tasarım yapılan araştırmacı bireyler yetiştiren eğitimidir” demişlerdir. Öğretmenlerden 2'si liselerdeki bu bölümlerde üniversitede verilen tüm eğitimi nispeten verebilmektedir” derken, 2'si “grafik

programlarını kullanarak tasarım yapabilme, ürün ve hizmet tanıtabilme bilgi ve becerisini kazandırmayı amaçlayan eğitimidir” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan 1 öğretmen “grafik tasarım eğitimi öğrencilerin fikir düşünce ve duygularını temel tasarım eleman ve ilkeleriyle teknoloji kullanarak ifade etmeleridir” derken, 3 öğretmen ise görüş bildirememiştir.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin “Reklâm tasarımı hakkında neler düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlerin 5’i eski reklâmlar daha başarılıydı, 5’i günümüz reklâmları daha başarılıdır, tasarımlar gelişmiştir, etkileyicidir, 4’ü reklâm tasarımları çok yeterli ve nitelikli değildir, sanatsal tasarımlar bulunmamaktadır şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 2’si reklâm tasarımının hedef kitlesi doğru belirlenmelidir, 2’si ürüne karşı talebi artırıcı mesajları içerir, 2’si reklâm tasarımları yaratıcı ve estetik bütünlükte az tema ile mesaj vermektedir derken, 1’i başarılı reklâmlar iki boyuttan üç boyuta ulaştı demiştir. Öğretmenlerden 4’ü görüş bildirememiştir.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin “Reklâm tasarım eğitimi süreci sizce neleri barındırır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlerden 9’u reklam tasarım eğitimi; grafik programları, fotoğrafçılık, illüstrasyon, desen, soyutlama, yazı, tipografi, temel sanat eğitimi derslerini barındırır, 5’i Reklâm tasarım eğitimi grafik tasarım ve matbaa eğitimini barındırır, 4’ü reklâm tasarım eğitimi iyi bir gözlemci, araştırmacı olmayı, tema belirlemeyi, mevcut ürünleri incelemeyi içinde barındırır demiştir. Öğretmenlerden 3’ü reklam tasarım eğitimi süreci çizgiye hakim olma, renk bilgisi, yaratıcılığı barındırır, 1’i reklâm tasarım eğitimi hedef kitleyi doğru saptamayı, ürünü araştırmayı barındırır derken, öğretmenlerden 3’ü görüş bildirememiştir.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin “Sizce günümüzde grafik tasarım içine girebilecek ürünler nelerdir” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar:

Öğretmenlerden 18’si “ambalaj, broşür, afiş, kurumsal kimlik (kartvizit, antetli kağıt, amblem, logo), broşür, takvim, etiket”, 5’i “basılabilen ve çoğaltılabilen her şeydir” derken, 2’si grafik tasarım içine dergi kapağı, katalog, billboard ve benzeri tüm ürünler girer biçiminde görüş bildirmiştir.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin “İyi bir grafik tasarım ürünü sizce hangi aşamalardan geçtikten sonra oluşur?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar:

Öğretmenlerden 8’i araştırma, yaratıcı düşünce, slogan tasarım bilgisi, teknolojiiden faydalanma aşamalarından oluşur, 7’si konu belirleme, hedef kitle belirleme, araştırma yapma, daha önce yapılan örnekleri inceleme, planlama, analiz, yaratıcılık, yorumlama, farklı ürün ortaya koyma aşamalarından oluşur biçiminde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden 1’i eskiz ve uygulama aşamalarından oluşur derken, 1’i ise iyi bir grafik tasarım ürünü müşteri isteklerini dikkate almaktan geçer demiştir. Öğretmenlerden 1’i iyi bir grafik tasarım ürünü renk, konu, kompozisyon, araştırma, yaratıcılık ve ürün aşamalarında oluşur demiştir. 1’i ürünün ya da kurumun özelliklerini belirler (şampuan, inşaat firması gibi) araştırma yapma, kaynaklara ulaşma, doneler toplama, eskiz yapma, ekip çalışması ile beyin fırtınası sonucunda, baskı tekniklerine, kâğıt cinsi, ölçüsüne göre sonuçlandırılır şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden 1’i İyi bir grafik tasarım ürünü grafikerin konuyu araştırması, bilgi birikiminden sonra kullanacağı tekniği belirlemesi, az öge ile konuyu anlatmasıdır demiştir, 5’i öğretmen ise görüş bildirememiştir.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin “İyi bir grafik tasarım eğitimi için meslek liselerinde bulunması gereken unsurlar nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar:

Öğretmenlerden 5’i nitelikli, sektör deneyimli ve donanımlı öğretmenler, bilinçli ve istekli öğrenciler gerekir demiştir. 4’ü okullarda verilen eğitim sektör için yetersizdir biçiminde görüş bildirmişlerdir. 3’ü MEGEP kapsamında havuzdan seçilen derslerin bir standardı oluşturulmalı, desen derslerinin saati yükseltilmelidir derken, 3’ü bilgisayar, desen, fotoğraf atölyesi bulunmalı, kullanılan bilgisayarların grafik tasarım programlarını çalıştırabilecek donanımına sahip olması gerektiğini ve program kaynak kitaplarının verilmesinin gerektiğini söylemiştir. Öğretmenlerden 3’ü araç gereç ve donanım eksikliklerinin giderilmesi ve modüllerin yeniden düzenlenmesi gerekir şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden 2’si “programlar ders olarak işlenmeli, sektörden bir kişinin de en azından haftada bir gün ders vermesi gerekmektedir” demişlerdir. Öğretmenlerden 2’si meslek

liselerinin alt yapılarının çok iyi olması, alana gelen öğrencinin bilinçli olması gerekir derken, 3 öğretmen görüş bildirememiştir.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin “İyi bir grafik tasarım eğitimi için alandaki derslerin yeterlilikleri hakkında görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar:

Öğretmenlerden 9’u program modülleri bazı konularda çok yoğun ve ağır, bazı konularda ise yetersizdir, ders isimleri ve içerikleri örtüşmemektedir, 6’sı desen ders saatleri artırılmalıdır, 3’ü alanla örtüşmeyen dersler bulunmaktadır biçiminde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden 2’si temel fotoğrafçılık dersinin modülleri çağın gereklerini yansıtmamakta ve öğrenci düzeyine ağırdır yeniden düzenlenmelidir derken, 1’i 3D Max program uygulamalarının anlatıldığı bir dersin müfredata konulması gerekir şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden 1’i derslerde matbaa bilgisi verilmelidir, 1’i temel sanat eğitimi renk konusu ikinci dönem işlenmesine rağmen birinci dönem bilgisayar destekli grafik dersinde logo konusunda renk kavramına ihtiyaç vardır; programlar yeniden düzenlenmelidir demiştir. Öğretmenlerden 2’si konu hakkında görüş bildirememiştir.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin “Meslek liseleri grafik bölümü stajyer öğrencilerin donanımları, eksiklikleri, sektörde karşılaşacakları sorunlarla ilgili görüşleriniz nelerdir? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar;

Öğretmenlerden 5’i öğrencilerin program bilgileri, pratik ve tecrübeleri eksik olduğunu, 4’ü öğrencilerin hazır bulunuşluk, düzeylerinin uygun olmadığını, yaratıcı düşünme kabiliyeti zayıf olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden 4’ü öğrenciler alanla ilgili işletme bulmakta zorluk çekiyorlar biçiminde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden 3’ü öğrencilerin işletmelere uyum problemi var, 2’si öğrenciler araştırmacı, istekli ve işine sahip değil derken, 3’ü işletmeler öğrencilerle ilgilenmiyor, 1’i öğrenciler stajda farklı işlerde çalıştırılıyorlar, 1’i işletmelerin öğrencilerden beklentilerinin oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden 1’i işletmeler öğrenciye ücret ödemek istemiyorlar derken, 1’i işletmelerde çalışan grafikerlerin nitelikli olmadıklarına dair görüş bildirmiştir.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin “Sizce grafik tasarımcıların matbaa alanındaki genel olarak hangi bilgilere sahip olmaları gerekmektedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar;

Öğretmenlerden 9’u renk bilgisi, renk ayrımı, pantone, kros, kırım, kadraj, forma, tek bıçak ya da çift bıçak nedir bilmesi gerekir, 4’ü hem matbaa bilgisi hem de film çıkışını bilmelidir derken öğretmenlerden 4’ü kendilerinin CMYK ve RGB’nin farkını, tipografi, kâğıt gramajları ve boyutlarını, baskı tekniklerinin farkında olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden 2’si Meslek Liselerinde görev yapan Grafik Tasarım öğretmenlerin öğretmenlerinden birçoğunun matbaa bilgisinin yeterli olmadığını söylemiştir. Öğretmenlerden 6’sı ise görüş bildirememiştir.

SONUÇ

Bu araştırmada meslek liselerinde çalışan grafik-tasarım dalı meslek dersi öğretmenlerinin eğitim algıları görüşleri, çözüm önerileri alınmaya çalışılmış ve elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Meslek liselerinde verilen grafik tasarım eğitimi ile grafik ajanslarına ara eleman yetiştirilmektedir. Grafik tasarım eğitimi kişiye bir ürün ve hizmeti yeniden yaratabilme bilgi, becerisi kazandırmayı amaçlayan eğitimidir. Grafik tasarım eğitiminde öğrenciler temel sanat eğitimi ve grafik programları eğitimi almaktadırlar.

Öğretmenler alanları ile ilgili yapılan tüm görsel ve basılı materyalin reklâm içine girdiğini bilmekte fakat reklâm tasarımı deyince yalnızca televizyon reklâmlarından söz etmektedirler. Öğretmenlerin grafik tasarım eğitimi içerisinde yer alan reklâm tasarımı hakkında yeterince bilinçli olmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlere göre reklam tasarım süreciyse çizgiye hakim olma, renk bilgisi, yaratıcılık gibi kazanımları geliştirmeye yardımcı olacak fotoğrafçılık, temel sanat eğitimi, desen, bilgisayar destekli grafik, yazı-tipografi, baskı resim gibi dersleri almaktan geçmektedir.

Grafik tasarım ürünleri öğretmenler tarafından kurumsal kimlik, afiş, broşür, takvim, etiket, kitap kapağı, billboard ve genel anlamı ile basılan, çoğaltılabilen her şey olarak nitelendirilmiştir.

İyi bir grafik tasarım ürünü öğretmenlere göre ekip çalışması ile beyin fırtınası yaparak, ürünün ya da kurumun özelliklerinin belirlenerek tasarlanır. Grafik tasarım ürünü elde edilirken örnekler incelenir, konuyla ilgili bilgiler toplanır, eskiz yapılır, baskı tekniklerine göre kâğıdın cinsi, ölçüsü, rengini belirlenir, kompozisyon, renk, planlama, analiz, yaratıcılık, yorumlama, yaratıcı düşünce, teknoloji den faydalanılarak tasarım sonuçlandırılır.

Öğretmenlere göre meslek liselerinde grafik tasarım eğitimi alan bölümlerde bulunan öğrencilerin bilinçli ve istekli olan öğrencilerden seçilmesi gerektiği, okula alınmadan önce öğrencilerin yetenek sınavına tabi tutulmaları gerekmektedir.

Görüşmeden elde edilen sonuca göre öğretmenlerin nitelikli, piyasa deneyimi olan, donanımlı eğitimciler olması gerektiği, okullarda fotoğraf, bilgisayar, atölyelerinin donanım eksikleri olduğu görülmektedir.

Öğretmenlere göre grafik tasarım eğitimi alandaki derslerin program modülleri bazı konularda çok yoğun ve ağır, bazı konularda ise yetersizdir, modüllerin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Desen ders saatleri artırılmalı, alanla örtüşmeyen dersler müfredattan çıkarılmalıdır. 3D Max programının yer aldığı uygulamaları anlatıldığı dersler müfredata konulmalı, matbaa bilgisi derslerde verilmeli, temel fotoğrafçılık dersinin modülleri çağın gereklerini yansıtmalıdır.

Meslek liseleri grafik bölümünde, öğrencilerin sektör ile ilişkisinde öğrencilerin araştırmacı ve istekli olmadıkları, işine sahip çıkmadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin, program bilgilerinin, pratiklerinin ve tecrübelerinin eksik olduğu gözlenmiştir.

İşletmeler açısından bakıldığında ise staj yapan öğrenciye ücret ödemek istenmemektedir. Ayrıca meslek lisesi öğrencileri alanları ile ilgili işletme bulmakta zorlanmakta, öğrenciye işletmede kendi branşı dışında işler yaptırılmaktadır.

Öğretmenlere göre grafik tasarımcının genel olarak hem matbaa bilgisi (renk, pantone, kros, kırım, kadraj, forma, tek bıçak ya da çift bıçak CMYK ve RGB'nin farkı, tipografi, kâğıt gramajları ve boyutlarını, baskı teknikleri), hem de film çıkışı bilmesi gerekmektedir, fakat öğretmenlerin bu konularda yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerden kendilerine sorulan soruların bazılarında konu hakkında bilgi veremediği görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları okullar ile çalıştıkları branşların farklı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin grafik tasarım eğitimi ile ilgili belli bilgileri olduğu fakat içerik konusunda yeterli olmadıkları görülmektedir.

ÖNERİLER

Yapılan çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulabilir.

Mesleki Eğitim modülleri yeniden düzenlenmelidir.

Öğrenciler meslek liseleri grafik bölümlerine yetenek sınavı ile alınmalıdır.

Nitelikli staj veren işletmelerin, staj gören öğrencilere yönelik amaca uygun daha gerçekçi yaklaşımlarda bulunmaları sağlanmalıdır (vergi indirimi, teşvik primi gibi).

Meslek liselerinde öğrenciler ders kitaplarının yanında grafik tasarım program kitapları ile desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

ATASOY, E. (1998), "Sanat ve Sanatçının Amacı Nedir?," Çağdaş Eğitim Dergisi. 249: 12-14.

BECER, E. (2002), "İletişim ve Grafik Tasarım", 3. Baskı, Dost Kitapevi, Ankara.

BEKTAS, D. (1992), "Çağdaş Grafik Tasarımın Gelişimi", Y.K.Y, 1. Baskı, İstanbul.

ÇELLEK, T., (2002), "Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu"(Makale), www.tcellek@yildiz.edu.

DİKİCİ, A. (2006), "Sanat Eğitimi ve Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri" Eğitim ve Bilim Dergisi. 139: 3-9.

- EROĞLU, Ö. (2003), “Resim Sanatı Sözlüğü”, Öke Yayınları, İstanbul.
- GENÇAYDIN, Z. (1993), “Sanat Eğitimi”, Anadolu Üniversitesi Açık Öğr.Fak.
- GENÇ, H. (2002), “Resim-iş Öğretmenlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARASAR, N. (1999), “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”. Dokuzuncu Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ÖZKARAKOÇ, Ö. (2004), “İlköğretim II. Kademede Üç Boyutlu Sanat Uygulamalarının Yaratıcılığın Gelişmesine etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZSOY, V. (2002), “Sanat (Resim) Eğitiminde Müze ve Okul İşbirliği ve Müzeye Dayalı Bazı Öğretim Yöntemleri,” Milli Eğitim Dergisi. 153-154: 1-10.
- SAN, İ., (2003),“Yaratıcılıkta Temel Kavramlar,” Çocukta Yaratıcılık ve Drama. Edi: Ali Öztürk. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Eğitim Önlisans Programı Yayınları,
- SAN, İ., (1984), “Çağdaş Sanat Eğitimi” Öğretmen Dünyası Dergisi. 49: 6-9.
- TANSUG, S. (1979), Sanatın Dili. Koza Yayıncılık, İstanbul.
- TUNA, S. (2004), “Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve Güncelliği,” Çağdaş Eğitim. 306: 29-40.
- UÇAN, A.,(1995), “Türkiye’de Güzel Sanatlar Fakültelerinin Yeniden Yapılanması ve Eğitim Programlarının Yeniden Düzenlenmesi,” Anadolu Sanat. 4: 121-142.
- ÜNVER, E., (2002), “Sanat Eğitimi” , Nobel Yayınları, Ankara.
- YILDIRIM A. ve ŞİMŞEK H, (2000), “Nitel Araştırma Yöntemleri”. Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YURDAKUL, (1993), “Sanat Ve Tasarım Eğitimine Grafik Sanatlar Alanında Yaklaşımlar ” Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

İNTERNET KAYNAKLARI:

<http://ktogm.meb.gov.tr/dosyalar/programliste.doc>

<http://ktogm.meb.gov.tr/yazilanmoduller.asp>

<http://ktogm.meb.gov.tr/yazilanmoduller.asp>

BİR İHTİYAÇ DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI: UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ BEKLENTİLERİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLERİ

A NEEDS ASSESSMENT STUDY: MENTOR TEACHERS' COMPETENCIES WITH THE EXPECTATIONS OF STUDENT TEACHERS

Koray KASAPOĞLU

Department of Primary Education, Faculty of Education, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey

Özet

Öğretmen adaylarının, mesleki gelişimlerine yardımcı olan tecrübeli bir öğretmen ile öğretmenlik uygulamaları boyunca sürekli etkileşim içerisinde oldukları gözlenmektedir çünkü öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili öğrenecekleri daha pek çok şey olduğu varsayılmaktadır (Odell, 1990). Bu nedenle, uygulama öğretmenlerinin dikkatli seçilmesi, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden azami ölçüde yararlanabilmeleri açısından önemli bir hâl almaktadır (Kiraz, 2003). Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin kılavuzluğuna ilişkin ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak ve önceliklerini belirlemektir. Katılımcılar, Türkiye'de bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde 'Öğretmenlik Uygulaması' dersini alan son sınıf öğrencileri arasından uygunluk örnekleme yöntemi ile seçilecektir. Veriler, Kiraz (2003) tarafından geliştirilen ve Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .96 olarak hesaplanan 25 maddelik Likert tipi bir ölçekle toplanacaktır. Nicel veri analizi yapılacak, sonuçlar ve öneriler sempozyumda tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, öğretmen adaylarının beklentileri, uygulama öğretmeni, uygulama öğretmenlerinin yeterlilikleri.

Abstract

During their practice of teaching, it is observed that student teachers are always interacted with an experienced teacher who assists their professional growth since it is assumed that they still have much to learn about teaching (Odell, 1990). For this reason, it becomes crucial that mentor teachers should be selected carefully (Kiraz, 2003) so that student teachers can benefit from them at most. Regarding this, the aim of this study is to explicit and prioritize student teachers' needs perceived in terms of mentoring. Participants will be selected by convenience among senior students taking 'Teaching Practice' course at Faculty of Education in one of public universities in Turkey. Data will be collected through a 25-item Likert-type scale developed by Kiraz (2003) and of which Cronbach alpha reliability coefficient was found as .96. Quantitative data analysis will be employed and results and recommendations will be discussed further at the symposium.

Keywords: Student teacher, student teachers' expectations, mentor teacher, mentor teachers' competencies.

1. INTRODUCTION

A great deal of experienced teachers remembered their first day standing before the class, their hearts beating, blood pressure rising, knees shaking, faces glistening with sweat, mouths becoming cotton, visual focus failing, and minds ... blank. Although they had studied hard, taken fixed courses taught by excellent professors, dedicated to the material on learning psychology and effective pedagogy; each was not ready for a real class with real children. What those teachers needed were mentors who had stood before where they stood now (Hatwood Futrell, 1988).

The origin of the term mentor has its roots in Homer's epic poem The Odyssey where Odysseus gave the responsibility of raising his son Telemachus to his loyal friend Mentor. Odysseus ventured into Trojan War while Mentor stayed behind to guide Telemachus in order to help him learn from his own errors (Odell, 1990). As understood, a mentor refers to an older, more experienced person who is committed to helping a younger, less experienced person become ready for all aspects of life (Odell, 1990). However, mentor teachers will appropriately deal with the professional growth of the beginning teachers rather than their intellectual, personal, and spiritual growth since the primary aim

of mentoring beginning teachers is to assist their professional growth and help them find “new ways to be and do” (Odell, 1990).

Five basic goals for mentoring in teaching are as follows: (a) to enhance teaching performance, (b) to increase retention of promising teachers, (c) to urge personal and professional growth of teachers, (d) to satisfy mandatory requirements related to certification, and (e) to transmit school culture, the school building, and the teaching profession (Huling-Austin, 1990 as cited in Ganser, 1996).

As mentoring is gaining popularity all around the world, the need for identifying and preparing good mentors grows (Rowley, 1999). According to student teachers, a good mentor teacher is a friend who is willing to help student teachers whenever they need; who is expert at classroom management; who is devoting time for and listening to them, who gives clear, regular, and positive feedback; who is dealing with their professional growth and education (Çimer & Odabaşı Çimer, 2002). In order to determine whether a mentor is good at mentoring, there are some qualifications identified by Rowley (1999) as follows: (1) The good mentor is dedicated to the role of mentoring; (2) The good mentor is accepting of the novice teacher; (3) The good mentor is good at providing instructional support; (4) The good mentor is effective in different interpersonal contexts; (5) The good mentor is a model of a continuous learner; (6) The good mentor communicates hope and optimism. These qualifications suggest that mentor teachers should be selected carefully according to the criteria that (a) present a local definition of an expert teacher who is competent in the classroom and in terms of years of experience; (b) indicate dedication to the role, perhaps through previous professional experiences and willingness to serve and become prepared in the role; (c) reveal personal power, self-assurance, and ability to model integrity and empathy in interactions with other teachers; and (d) demonstrate expertise in the role (Zimpher & Rieger, 1988; Howey, 1988).

Since practical knowledge is an important element of the learning-to-teach process, student teachers elicit mentor teachers' practical knowledge by three self-initiated activities which help them understand mentor teachers' teaching style, advice, and feedback that could make valuable contribution to teacher education: (1) observing a mentor's lesson; (2) asking specific questions about lessons observed; and (3) discussing the student's lesson or teaching and education in general (Zanting, Verloop, & Vermunt, 2003).

Ball and Cohen (1999) stated that novice teachers need to learn how to think on their feet, assess situations and decide what to do, study the effects of their practice, and use what they learn to inform their planning and teaching. This is also valid for student teachers. Student teachers in this study are senior students taught at Faculty of Education who are taking “Teaching Practice” course at the last semester of their preservice education. As a requirement of this aforementioned course, student teachers are being sent to schools to practice what they have learnt in college for 14-15 weeks. During their practice of teaching, they are placed in a classroom with an experienced teacher since it is assumed that they still have much to learn about teaching (Odell, 1990). Although student teachers need one's assistance with instructional planning and evaluation, instructional techniques, selection of instructional materials, and classroom management (Lemlech, 1995 as cited in Kiraz, 2003), in most field experiences, they are still perceived as an apprentice and reflective inquiry about their teaching experience is frequently neglected (Ishler, Edens, & Berry, 1996 as cited in Kiraz, 2001) and according to mentor teachers, having a student teacher in their classroom has four negative consequences (Hamlin, 1997 as cited in Kiraz, 2001): (1) Interrupted instruction; (2) teachers' displacement from the heart of the classroom; (3) disrupted classroom routine; (4) isolated classroom teachers shifting of their time and energy to instruction of the student teacher. On the other hand, as stated by Paker (2008), what student teachers mostly complain about is inadequate feedback on how to plan and give the lesson observed in a good manner. It will be crucial in terms of student teachers' professional growth if mentor teachers are not aware of their roles and misunderstand responsibilities to be undertaken. Consistently, the purpose of this study is to explicit and prioritize student teachers' needs perceived in terms of mentoring. The research questions addressed in this study were as follows:

1. What are the prioritized needs of student teachers in terms of mentoring?

2. Do needs of student teachers in terms of mentoring differ on their gender and number of student teachers in classroom where teaching is practiced?

This study is anticipated to be a contribution to the literature in terms of determining prioritized student teachers' needs of mentoring in order to enlighten tutors teaching at Faculties of Education about selecting practice schools and mentor teachers appropriately so that student teachers may benefit from teaching practice at a satisfactory level.

2. METHOD

This quantitative nature study is a typical survey research that has three basic characteristics: (1) the collection of the data (2) from a sample (3) by asking questions in order to describe some aspects of the population of which the sample is a part (Fraenkel & Wallen, 2006).

Participants

Participants ($N=119$) were selected by convenience among 306 senior students taking 'Teaching Practice' course at Faculty of Education in one of public universities in Turkey. Among the participant student teachers, 53.8% ($n=64$) of them were female whereas 45.4% ($n=54$) of them were male. When academic major of student teachers considered, it is clearly seen that 32.8% ($n=39$) of them have majored in social studies teaching while the other 26.9% ($n=32$) of the participants have a major in Turkish teaching. Besides, 25.2% ($n=30$) of student teachers have majored in preschool education, and the remaining 15.1% ($n=18$) have majored in classroom teaching. As reported by student teachers, among mentor teachers, 70.6% ($n=84$) of them were female while 26.9% ($n=32$) of them were male. Considering their teaching experience, as stated by student teachers, the obtained data revealed that 28.6% ($n=34$) of mentor teachers had 10-14 years of experience whereas 20.2% ($n=24$) of them had 21 and more years of teaching experience. However, 19.3% ($n=23$) of student teachers were not aware of mentor teachers' experience of teaching. When the number of student teachers in the classroom during teaching practice considered, 23.5% ($n=28$) of them stated that there were five student teachers in the classroom whereas there were 10 and more as stated by 5% ($n=6$) of them. Among student teachers, 84% ($n=100$) of them practiced teaching in public primary schools, 11.8% ($n=14$) of them in public secondary schools, 2.5% ($n=3$) of them in public preschools, and finally only 0.8% ($n=1$) of them practiced teaching in private primary schools.

Instruments and Data Collection

Data were collected through a 25-item Likert-type scale developed by Kiraz (2003) and of which overall Cronbach alpha reliability coefficient was found as .96. The instrument has three different domains of teaching practice as follows: Instructional Planning (IP; first 11 items related to instruction, lesson plan, instructional models and materials), Preparation for Practice (PP; next 7 items related to effective mentoring and help) and Collegial Supervision (CS; last 7 items related to feedback on student teachers' implementation, professional interaction, and criticism). The reliability of the three dimensions of the scale was found as .95 for Instructional Planning, .91 for Collegial Supervision, and .86 for Preparation for Practice (Kiraz, 2003). An overall Cronbach alpha reliability coefficient of .97 was calculated for the scale of which reliability coefficients of three dimensions were found as follows: .93 for Instructional Planning, .92 for Collegial Supervision, and .90 for Preparation for Practice. Beginning from March 1, 2010 till March 4, 2010, the scale was administered to 119 student teachers taking 'Teaching Practice' course at Faculty of Education in one of public universities in Turkey. Since the main focus of this study is on student teachers, they were informed as to the nature of the study and the possible risks involved so that deception is not an ethical issue of this study and their consent were obtained for their participation. All subjects were assured that any data gathered from or about them will be held in confidence by assigning codes such as ST1 for the first student teacher, ST2 for the second student teacher and so on.

Data Analysis

The obtained data were analyzed via SPSS (Statistical Package for Social Studies) for Windows™ Version 15.0 using both descriptive and inferential statistics.

As stated by Witkin and Altschuld (1995), a gap between “what is” and “what should be” is defined as a need. According to this, needs of student teachers in terms of mentoring were determined by the difference between agreement and competency scores of all items. When the difference between those two was calculated as zero or less, it was inferred that there is no need in terms of mentoring and recoded with zero (0) whereas with 1 for “lower level of need”, 2 for “moderate level of need”, 3 for “higher level of need”, and 4 for “strong or urgent need” when the calculated difference between agreement and competency scores of all items was more than zero.

3. RESULTS

In order to investigate research questions, means and standard deviations for each construct were calculated to determine mentoring needs for each variable. One-way MANOVAs were completed for each level of the dependent variable with the level of significance established at .05.

A summary of the descriptive results corresponding to the independent variables were calculated and then, overall mean descriptive statistics were found and presented in Table 1 below.

Table 1: Descriptive statistics for each level of the dependent variable (N=119)

		IP		CS		PP		Overall	
		<i>M^a</i>	<i>SD</i>	<i>M^a</i>	<i>SD</i>	<i>M^a</i>	<i>SD</i>	<i>M^a</i>	<i>SD</i>
Gender									
	Male	1.06	.826	1.09	.918	.82	.679	.99	.765
	Female	1.60	.957	1.80	1.077	1.40	.87	1.60	.873
# of student teachers									
	1	1.19	1.044	1.58	1.308	1.04	.853	1.27	.865
	2	1.76	.970	2.06	1.206	1.60	1.017	1.81	1.010
	3	1.33	.360	1.29	.471	1.20	.529	1.27	.358
	4	1.93	1.084	2.00	1.155	1.71	.884	1.88	.994
	5	.93	.794	1.11	1.082	.81	.838	.95	.872
	6	1.17	.467	1.17	.544	.95	.536	1.10	.442
	7	2.20	1.344	2.11	1.175	1.43	.909	1.91	1.098
	10 and more	.64	.771	.79	1.111	.29	.404	.57	.762

^aThe highest possible score is 4 while the lowest possible score is 0.

When student teachers' gender considered, overall mean scores of female student teachers ($M=1.60$, $SD=.873$) were observed to be higher than overall mean scores of male student teachers ($M=.99$, $SD=.765$). Thus, mentoring needs of female student teachers were at lower to moderate level while male student teachers had lower level of mentoring needs.

When the number of student teachers in classroom considered, the highest mean scores in IP ($M=2.20$, $SD=1.344$) and CS ($M=2.11$, $SD=1.175$) belonged to the classroom where teaching is being practiced with seven student teachers while mean scores were the highest in PP ($M=1.71$, $SD=.884$) in the classroom where teaching is being practiced with four student teachers. Hence, mentoring needs in the classroom comprising seven student teachers were at most.

When overall mean scores for items of the scale concerned, the obtained data showed that overall mean score of student teachers in CS ($M=1.42$, $SD=1.055$) was higher than overall mean score of student teachers in IP ($M=1.30$, $SD=.900$) and than overall mean score of those in PP ($M=1.09$, $SD=.835$). According to this, what student teachers need utmost is collegial supervision which is a lower to moderate level of need in terms of mentoring. In general, it can be inferred that student teachers had lower to moderate level of needs in terms of mentoring ($M=1.31$, $SD=.865$). Top five needs of student teachers in terms of mentoring are about planning a lesson and as follows: (1)

Student teachers need to be assisted by mentor teachers with planning their first lesson plan ($M=1.69$, $SD=1.314$); (2) Student teachers need to prepare lesson plans for the same subject and be given feedback by comparing them with lesson plans of mentor teachers ($M=1.66$, $SD=1.379$); (3) Student teachers need to observe the lesson according to mentor teachers' lesson plan ($M=1.59$, $SD=1.326$); (4) Student teachers need to work on sample lesson plans with mentor teachers ($M=1.57$, $SD=1.268$); (5) Student teachers need to be informed of the required parts of a lesson plan ($M=1.53$, $SD=1.245$).

A one-way multivariate analysis of variance (MANOVA) was conducted to determine whether there is a significant difference between needs of female ($M=1.80$, $SD=1.077$) and male ($M=1.09$, $SD=.918$) student teachers for collegial supervision, needs of female ($M=1.60$, $SD=.957$) and male ($M=1.06$, $SD=.826$) student teachers for instructional planning, and needs of female ($M=1.40$, $SD=.87$) and male ($M=.82$, $SD=.679$) student teachers for preparation for practice. But before to check this, there are assumptions underlying one-way MANOVA to be satisfied as follows: independent observations, normality and homogeneity of variance (Green & Salkind, 2007). Independent observations can be assumed for this study as scores of mentoring needs were observed independently within each sample. Approximately all the significance values reported by normality tests (Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk) indicated no significant difference between a perfect normal distribution and the samples of interest ($p>.05$). In addition, skewness and kurtosis values (except scores of male student teachers who need for instructional planning) were close to zero which provided another evidence of normality. Moreover, visual inspection of histograms, Q-Q plots and box plots (except two outliers in scores of mentoring needs of male student teachers both for instructional planning and preparation for practice and an outlier in scores of mentoring needs of female student teachers for instructional planning) indicated no great deviation from normality. Lastly, according to Levene's test, the calculated difference of significance for each level of the dependent variable is greater than the level of alpha set as .05. Thus, the homogeneity of variance assumption has not been violated for instructional planning, $F(1, 82)=.831$, $p>.05$; for collegial supervision, $F(1, 82)=.782$, $p>.05$; and finally for preparation for practice, $F(1, 82)=3.634$, $p>.05$. The result of the Box's M test showed that homogeneity of variance-covariance matrix assumption was not met for the analysis, $F(6, 46051.19) = 3.604$, $p<.05$. That is why Pillai's Trace was selected to test the significance since it is more robust to the violation of the assumption (Tabachnick & Fidell, 2007). Significant differences were found among two levels of independent variable on the dependent measures, Pillai's Trace = .166, $F(3, 80) = 5.292$, $p<.05$. The multivariate η^2 based on Pillai's Trace was .17 which indicates 17% of multivariate variance of the levels of the dependent variable is associated with the gender factor. Using Bonferroni method, the level of significance was divided by the number of ANOVAs conducted and therefore each ANOVA was tested at the .016 level. The ANOVA on the scores of needs for instructional planning was significant, $F(1, 82)=12.862$, $p<.016$, $\eta^2=.102$, and the ANOVA on the scores of needs for collegial supervision was significant, $F(1, 82)=9.332$, $p<.016$, $\eta^2=.136$, and finally the ANOVA on the scores of needs for preparation for practice was significant, $F(1, 82)=13.474$, $p<.016$, $\eta^2=.141$. 14.1% of the variance was accounted for by the differences between student teachers' scores of needs for preparation for practice, 13.6% of the variance by the differences between student teachers' scores of needs for collegial supervision, and finally 10.2% of the variance by the differences between student teachers' scores of needs for instructional planning with regard to gender.

A one-way multivariate analysis of variance (MANOVA) was also conducted to compare scores of needs of student teachers for collegial supervision, instructional planning and preparation for practice according to number of student teachers in classroom where teaching is practiced. Mentoring in terms of instructional planning ($M=2.20$, $SD=1.344$) and collegial supervision ($M=2.11$, $SD=1.175$) seemed to be highly needed by student teachers in the classroom where teaching is practiced with seven student teachers whereas mentoring for preparation for practice ($M=1.71$, $SD=.884$) was seemed to be highly needed by student teachers in the classroom where teaching is practiced with four student teachers. But before to check this, there are assumptions underlying one-way MANOVA to be satisfied as follows: independent observations, normality and homogeneity of variance (Green & Salkind, 2007). Independent observations can be assumed for this study as scores of mentoring needs were observed independently within each sample. Approximately all the significance values reported by normality tests (Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk) indicated no significant difference

between a perfect normal distribution and the samples of interest ($p>.05$). In addition, skewness and kurtosis values (except scores of student teachers who need for instructional planning in classroom where teaching practiced with ten and more student teachers, and scores of those who need for collegial supervision in classroom where teaching practiced both with two and ten and more student teachers and finally except scores of student teachers who need for preparation for practice in classroom where teaching practiced both with one student teacher and ten and more student teachers) were found to be between ± 2 which provided another evidence of normality. Moreover, visual inspection of histograms, Q-Q plots and box plots (except two outliers in scores of mentoring needs of student teachers for instructional planning in classroom where teaching practiced with one student teacher and an outlier in scores of mentoring needs of student teachers for collegial supervision in classroom where teaching practiced with five student teachers and finally an outlier in scores of mentoring needs of student teachers for preparation for practice in classroom where teaching practiced with one student teacher) indicated no great deviation from normality. Lastly, according to Levene's test, the calculated difference of significance for each level of the dependent variable is greater than the level of alpha set as .05. Thus, the homogeneity of variance assumption has not been violated for instructional planning, $F(8, 76)=1.881, p>.05$; for collegial supervision, $F(8, 76)=2.519, p>.05$; and finally for preparation for practice, $F(8, 76)=.878, p>.05$. The result of the Box's M test showed that homogeneity of variance-covariance matrix assumption was not met for the analysis, $F(42, 1687.431) = 1.751, p<.05$. That is why Pillai's Trace was selected to test the significance since it is more robust to the violation of the assumption (Tabachnick & Fidell, 2007). Nonsignificant differences were found among nine levels of independent variable on the dependent measures, Pillai's Trace = .331, $F(24, 228) = 1.179, p>.05$. Using Bonferroni method, the level of significance was divided by the number of ANOVAs conducted and therefore each ANOVA was tested at the .016 level. The ANOVA on the scores of needs for instructional planning was nonsignificant, $F(8, 76)=2.436, p>.016, ns$, and the ANOVA on the scores of needs for collegial supervision was nonsignificant, $F(8, 76)=1.573, p>.016, ns$, and finally the ANOVA on the scores of needs for preparation for practice was nonsignificant, $F(8, 76)=1.735, p>.016, ns$. Since statistically nonsignificant differences were found among mentoring needs of student teachers according to number of student teachers in classroom, it is pointless to calculate η^2 or Cohen's d and conduct follow-up tests to evaluate pairwise differences among the means. Table 2 below displays one-way MANOVA results for each level of the dependent variable according to gender and number of student teachers in classroom where teaching practiced.

Table 2: One-way MANOVA summaries for each level of the dependent variable according to gender and number of student teachers in classroom

Source	Dependent Variable	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
Gender	Instructional planning	84	1.34	7.194	1	7.194	9.332*
	Collegial supervision	84	1.47	12.591	1	12.591	12.862**
	Preparation for practice	84	1.13	8.032	1	8.032	13.474***
# of student teachers	Instructional planning	85	1.33	14.529	8	1.816	2.436
	Collegial supervision	85	1.47	13.194	8	1.649	1.573
	Preparation for practice	85	1.13	8.801	8	1.1	1.735

* $p<.016, \eta^2=.102$

** $p<.016, \eta^2=.136$

*** $p<.016, \eta^2=.141$

4. DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

To conclude with, student teachers in this study had lower to moderate level of needs in terms of mentoring ($M=1.31, SD=.865$). What they need utmost was collegial supervision which is a lower to moderate level of need in terms of mentoring ($M=1.42, SD=1.055$). However, top five needs of student teachers in terms of mentoring were mostly related to instructional planning (instruction, lesson plan, instructional models and materials). Considering those needs, it can be recommended that

- (1) Student teachers should be assisted by mentor teachers with planning their first lesson plan,

(2) Student teachers should be given feedback on their own lesson plans compared to those prepared by mentor teachers for the same subject,

(3) Mentor teachers should provide their lesson plans for student teachers to make them observe the lesson,

(4) Mentor teachers should work on sample lesson plans with student teachers, and

(5) Student teachers should be informed of the required parts of a lesson plan.

The highest need of both female and male student teachers was collegial supervision whereas preparation for practice was at least needed by both. Female student teachers need to receive more mentoring in terms of collegial supervision, instructional planning, and preparation for practice than do male student teachers. This might be due to gender-based relationships between mentor teachers and student teachers. According to different themes emerged in a study conducted by Ligadu, Bhindi and Herrington (2005), under the heading of gender issues in mentoring, mentor teachers interviewed expressed that optimal mentoring could have been achieved if mentee and mentors are of the same gender so that discussions would have been productive, full of confidence and smooth. In this study, 64% of male student teachers were mentored by female mentor teachers whereas 81% of female student teachers were mentored by female student teachers. It can be thought that female student teachers verbally express their needs easier and clearer than do male student teachers since female–female mentoring relationships offered a greater level of friendship, counseling, and personal support than did other gender combinations (Sosik & Godshalk, 2000 as cited in Rhodes, Lowe, Litchfield, & Walsh-Samp, 2008). Due to limited interaction between male student teachers and their female mentors, they had difficulty in naming their needs in terms of mentoring and seemed to be unaware of their needs. Female mentors should enable male student teachers feel confident and discuss their needs in terms of mentoring with them.

Although not identified to be significant, descriptive results indicated that needs of student teachers in classroom where teaching practiced with five student teachers were less than needs of student teachers in classroom where teaching practiced with four and seven student teachers. According to this, it can be recommended that there should be no more than five student teachers in classroom where teaching practiced.

5. REFERENCES

- Ackley, B., & Gall, M. D. (1992). *Skills, strategies, and outcomes of successful mentor teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED346046).
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes, & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Çimer, A., & Odabaşı Çimer, S. (2002, September). *Öğretmen adaylarının okullardaki uygulama öğretmenlerinin özellikleri hakkındaki görüşleri*. Paper presented at the 5th National Science and Mathematics Education Congress, Ankara, Turkey.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). NY: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Ganser, T. (1996). Preparing mentors of beginning teachers: An overview for staff developers. *Journal of Staff Development*, 17(4), 8-14.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2007). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Hatwood Futrell, M. (1988). Selecting and compensating mentor teachers: A win-win scenario. *Theory into Practice*, 27(3), 223-225.
- Howey, K. (1988). Mentor-teachers as inquiring professionals. *Theory into Practice*, 27(3), 209-213.
- Kiraz, E. (2001). Anomalies associated with school experiences: What teacher candidates encounter. *Hacettepe University Journal of Education*, 21, 66-74.

- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 387-398.
- Ligadu, C., Bhindi, N., & Herrington, T. (2005, November, 27th – December, 1st). *Mentoring during university practicum: Perceptions of teacher mentors and student teacher trainees*. Paper presented at the Annual Conference of Australian Association for Research in Education (AARE), University of Western Sydney, Parramatta, Australia.
- Odell, S. J. (1990). *Mentor teacher programs: What research says to the teacher*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED323185).
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- Rhodes, J., Lowe, S. R., Litchfield, L., & Walsh-Samp, K. (2008). The role of gender in youth mentoring relationship formation and duration. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 183-192.
- Rowley, J. B. (1999). Supporting new teachers: The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003). Using interviews and concept maps to access mentor teachers' practical knowledge. *Higher Education*, 46(2), 195-214.
- Zimpher, N. L., & Rieger, S. R. (1988). Mentoring teachers: What are the issues? *Theory into Practice*, 27(3), 175-182.

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMENLİK ALGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DEVELOPMENT OF A SCALE FOR TEACHING PERCEPTION IN MUSIC TEACHING

Yrd. Doç. Dr. M. Kayhan KURTULDU

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Gerek ilköğretim, gerekse ortaöğretimde müzik dersi öğrencilerin kişisel ve duygusal gelişimi açısından önemlidir. Bu süreç içerisinde müzik öğretmenin öğretmenlik algısının yüksek olması, görev ve sorumluluk bilincinin yüksek olmasını da sağlayacaktır. Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin öğretmenlik algılarının belirlenmesine yönelik ölçeğin geçerlik ve güvenirliği hesaplanmıştır. Çalışma Trabzon ilinde görev yapan 102 müzik öğretmeni ile yürütülmüş ve elde edilen veriler çeşitli güvenirlik ölçümlerinden geçirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik katsayıları belirlenmiş, kapsamlı bir faktör analizi uygulanmış ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin Barlett's faktörlenebilirlik düzeyi ve KMO örneklem uygunluğu değerleri de belirlenmiştir. Başlangıçta 28 maddeden oluşan ölçek, faktör yükü ve madde toplam korelasyon değeri düşük bulunan bazı maddelerin çıkarılmasıyla 22 maddeye düşürülmüştür. Çalışma sonucunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği anlaşılmıştır. Elde edilen veriler ölçeğin müzik öğretmenlerinin öğretmenlik algısının belirlenmesinde geçerli bir ölçme aracı olabileceğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Müzik Öğretmenliği, Öğretmenlik Algısı, Ölçek, Geçerlik ve Güvenirlik

Abstract

The music classes are of high importance for personal and emotional development of students in both primary and secondary education. In this process, a high teaching perception of the music teacher would also lead to high consciousness of duty and responsibility. This study measured the validity and reliability of the scale that is intended for determining the teaching perception of music teachers. The study has been applied with 102 music teachers in Trabzon and the data obtained were subject to various validity and reliability measurements. Validity and reliability coefficients of the scale have been defined, a comprehensive factor analysis was conducted, and item total correlations were measured. The Barlett's factorability level of the scale and KMO sample adequacy values were also identified. Scale that originally consisted of 28 items at the outset was then reduced to 22 items because some items with lower factor loads and item total correlation values were excluded. It has been found out that the scale developed in the study yields valid and reliable results. The data indicate that the scale can serve as a valid measuring instrument to determine the teaching perception of music teacher.

Keywords: Music Teaching, Teaching Perception, Scale, Validity and Reliability

1. GİRİŞ

Günümüzde bireylerin iyi yetiştirilmesi için eğitim öğretim sistemlerinin ve buna bağlı uygulamaların önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Eğitim öğretimin kalitesini ve yetiyecek bireylerin seviyesini etkileyen en önemli unsurların başında öğretmenler gelmektedir. Alanında bilgili ve öğretim becerisi açısından donanımlı bir öğretmenin eğitim öğretim sürecinde başarılı bireylerin yetiştirilmesinde belirleyici olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin mesleki başarılarını etkileyen önemli unsurlardan biri de mesleğine olan ilgisi, sevgisi ve öğretmenlik bilincinin yüksek düzeyde olmasıdır. Öğretmenin mesleğine yönelik tutumları, düşünceleri ve algısı mesleğine olan bakışını ve vereceği eğitimin kalitesini de etkilemektedir.

Ülkemizde son yıllarda eğitim sistemiyle ilgili en önemli sorunlardan birinin, öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinin oluşturduğu gözlenmektedir. Yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere ne kadar sahip oldukları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerin ve tutumların kazanıldığı eğitim fakültelerinin sahip olduğu olanaklar (ekonomik, öğretim elemanı sayısı, bina ve tesis durumu vb.) bu fakültelerde yetiştirilen öğretmen

adaylarının kendilerini mesleki olarak yeterli ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum kazanmış birer öğretmen olarak algılamalarında oldukça önemli bir role sahiptir (Çapri, Çelikkaleli, 2008).

Eğitimde öğretmenin kişisel nitelikleri önemlidir, ancak bunlar mesleki niteliklerle tamamlandığında bir anlam ifade etmektedir. Çünkü öğretmenin asıl görevi olan öğrenmeyi sağlayabilmesi için mesleki yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde görevini yapamaz. (Çelikten, Şanal, Yeni, 2005). Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesinin, öncelikle etkili bir öğretmenin sahip olması gereken kişisel ve mesleki niteliklerin belirlenip ardından bu niteliklerin hizmet öncesi ve hizmet içinde uygulanacak farklı programlar ile öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkün olabileceği düşünülmektedir (Yarar, Tekbıyık, 2009).

Gökçe'ye göre (1999) hangi kaynaktan yetişirse yetişsin öğretmenler, çocukları ve gençleri yetiştirme görevinin yanında toplumsal kalkınmaya da katkı sağlamaktadır. Öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler eğiteceği öğrencilerin davranışlarının niteliğini de etkileyecektir. Öğretmenlerin başarılı olması bu mesleği severek ve isteyerek yürütmesiyle mümkündür. Bu sebeple öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu algılar geliştirmesi, mesleğini daha etkili biçimde yerine getirmesinde yardımcı olacaktır (Öztürk, Doğan, Koç, 2005).

Öğretmenlerin yeterlik duygusunun öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarılı olması ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bireyleri yetiştirme görevi bulunan öğretmenin de yeterli eğitim-öğretim anlayışına, bilgisine ve tutumuna sahip olması gerekmektedir (Sümbül, Arslan, 2007). Öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlik mesleği alan bilgisi, genel kültür ve pedagoji bilgi ve becerisini gerektiren bir meslek dalıdır (Çakan, 2004).

Öğretmenin yeterliği ve mesleğine yönelik yeterlik algısı, uygulamaya dayalı aktivitelerin daha fazla olduğu müzik eğitimi sürecinde kendini göstermektedir. Müzik öğretmenin sınıfı yapacağı uygulamalarda (çalgı çalma, sesini kullanma, koro yönetme vb...) kendine güvenmesi önemli bir unsurdur. Mesleğine yönelik olumlu ve güçlü algılar geliştirmiş olan ve öz güveni yüksek bir müzik öğretmenin öğrencilerine sadece müzik öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda müziği ve sanatı da sevdirebileceğini düşünmek mümkündür.

Çocukların ve gençlerin ruhsal ve kişisel gelişimlerinde müzik eğitiminin önemli bir yeri vardır. Müzik eğitiminde amaç bir yandan bireylere sevgiyi, sorumluluğu, yaratıcılığı öğretmek diğer yandan müzik dinleme ve yargılama becerisi kazandırmakla birlikte bireylerin beğeni düzeyini yükseltmektir. Bireylerin gelişiminde önemli bir yere sahip olan müziğin, sayılan niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilmesi ise ancak öğretmenliğe meslek olarak değer veren öğretmenlerle mümkün olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumları, öğretmenlik mesleğini yerine getirmelerinde önemli görülmektedir (Sağlam, 2008).

Meslekî müzik eğitiminin bir alt kolu olan müzik öğretmenliği eğitimi; sanat eğitimi, müzik tekniği eğitimi, müzik bilimi eğitimi ve öğretmenlik formasyonu kavramlarının sentezlendiği büyük ve kapsamlı bir olgudur (Albuz, 2004). Nitelikli müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesi onların kişilik yapısı ve mesleğe yönelik tutumlarıyla yakından ilgilidir. Müzik öğretmenliği mesleğinin özelliklerini tanıyarak bu mesleği seçmek müzik öğretmenliğinin doğal olarak da müzik eğitiminin kalitesini ve niteliğini artıracaktır (Tufan, Güdek, 2008).

Müzik öğretmenliği kendine özgü bir meslektir. Müzik öğretmenliği eğitimi, bu mesleğe yönelen veya yöneltilen bireyleri müzik alanında öğretmenleştirme sürecidir. Bu süreç genel olarak müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği yeterlikler üzerinde odaklanır. Bunlara müzik öğretmenliği yeterlikleri denir. Bu bakımdan müzik öğretmenliği eğitimi, müzik öğretmenliği yeterliklerini kazandırma ve geliştirme sürecidir. Müzik öğretmenliği eğitiminin amacı, öğretmen adaylarına bu yeterlikleri kazandırmak ve kazanmış olan öğretmenlerin bu yeterliklerini geliştirmektir (Uçan, 2006).

Sezginer'e göre (1989) müzik öğretmeni hem artist, hem pedagog insandır. Sağlam bir meslek kültürü almış, ses ve saz sahibi, koro idaresini bilen, mesleğe ait her türlü tekniğe hâkim, aynı zamanda pedagoji formasyonu olan bir kişidir. Müzik öğretmeninde aranan vasıflara değinilmesi gerekirse, müzik öğretmenliği dalında kendisini çok iyi yetiştirmiş olmalı, en az bir enstrümanı iyi düzeyde çalabilmeli ve eğitim müziğinde kullanılan okul çalgılarını da öğrencilere öğretecek kadar bilmelidir (Akt: Tufan, Güdek, 2008).

Tüm bu özellikler bir arada düşünüldüğünde müzik eğitimi sürecinin önemli bir parçası olan müzik öğretmenlerinin mesleklerine olan yaklaşımları, tutumları, düşünceleri, yeterlik algıları ve mesleklerine yönelik bilinçleri önem kazanmaktadır. Bu sebeple yapılan çalışmada müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine yönelik yaklaşımlarını belirlemek amacıyla, öğretmenlik algılarının tespit edilmeye çalışıldığı ölçek uygulanarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik algıları üç farklı başlık altında toplanan maddeler yardımıyla ölçülmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

Yapılan çalışmada okullarda aktif olarak müzik öğretmenliği mesleğini icra eden öğretmenler tercih edilmiştir. Çalışma grubu Trabzon ili merkezinde görev yapan 102 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde Trabzon ili merkezi ve merkez ilçelerinde görev yapan tüm müzik öğretmenleri dikkate alınmış, fakat ölçeği cevaplayarak geri dönemeyen öğretmenler kapsam dışında tutularak dönüt alınan 102 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Yapılan çalışma için öncelikli olarak bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek çalışma planlanmış ve ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, literatürde konuya yakın görülen bazı ölçekler gözden geçirildikten sonra araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Toplam 28 maddeden oluşan ölçek, çeşitli istatistik analiz işlemleri neticesinde 22 maddelik nihai halini almıştır. Geliştirilen ölçek içerisinde müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bakışı, müzik öğretmenliği mesleğinin eğitim öğretimdeki önemi, öğretmenlik mesleğinin güçlü yönleri, müzik eğitiminin önemi ve geleceği gibi hususlardaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçek için likert tipi beşli cevap seçenekleri tercih edilmiştir. Cevap seçenekleri “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde sıralanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi, izin işlemleri ve cevaplanıp geri toplanarak istatistik ortama aktarılması süreci yaklaşık 2 ay sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Geliştirilen ölçek vasıtasıyla toplanan veriler SPSS 13,0 (Statistical Package for Social Science) paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesinde ilk olarak güvenirlik katsayısı olan Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin genel Alpha katsayısı yanında, oluşan genel faktör basamaklarının da Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının hesaplanmasından sonra, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluğu testi yapılmıştır. KMO testi uygulamasının yanında, ölçeğe yönelik faktörlenebilirlik düzeyini belirlemek için Bartlett’s testi yapılmış, bu testte anlam düzeyi $p < .001$ seviyesine göre ölçülmüştür. Ölçeğe yönelik Alpha, KMO ve Bartlett’s testlerinin yanında, ölçeği oluşturan maddelere yönelik temel bileşenler faktör analizi ölçümü yapılmış, madde toplam korelasyonları belirlenmiş ve oluşan faktörler arası korelasyon ölçümleri yapılmıştır.

Ölçeğe ilişkin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluğu testi sonuçları 0,90 olarak gerçekleşmiştir. Ölçeğin Bartlett’s faktörlenebilirlik düzeyi ise $p < .001$ düzeyine göre (Bartlett’s Test of Sphericity $\chi^2 = 2996,2 - p = .000$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin çok değişkenli ve normal dağılımlı olduğu sonucunu desteklemektedir. Varimax rotasyon tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi ölçümünde, denemeye alınan 28 maddenin öz değeri 1’den büyük 3 faktör altında toplandığı anlaşılmıştır. Analize alınan 28 maddenin ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyansın %49,86 düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Faktör analizinde 6 sorunun madde toplam korelasyonlarının 0,30’un altında, faktör yüklerinin de 0,40’ın altında kaldığı ve ölçeğe ilişkin açıklanan toplam varyansı karşılamadığı anlaşılmıştır.

Faktör yükü açısından düşük bulunan ve ölçekten çıkarılan sorular dikkate alınmadan yapılan tekrarlı faktör analizi ölçümlerinde, ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %51 düzeyinde yeniden gerçekleştiği anlaşılmıştır. Tekrar ölçüme tabi tutulan ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı eleme öncesi ölçümde 0,91, eleme sonrası ölçümde 0,92 olarak gerçekleşmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğe yönelik yapılan korelasyon katsayısı hesaplamalarında, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 3 ana faktörün, birbiri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeği oluşturan sorulara ait 3 basamağın

korelasyon ölçümlerinde, basamaklar arası gerçekleşen korelasyon katsayıları tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Tablo 1: Ölçeği Oluşturan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı

Faktörler	Maddeler
F 1	3, 4, 7, 9, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
F 2	2, 8, 10, 11, 12, 13, 14
F 3	1, 5, 6, 22

Tablo 2: Ölçek Madde Toplam Korelasyonları

Faktör	Madde No	r	Faktör	Madde No	r	Faktör	Madde No	r
F1	3	464***	F2	2	394***	F3	1	505***
	4	588***		8	555***		5	529***
Müzik	7	505***	Öğretmenlik	10	456***	Genel	6	458***
Öğretmeni	9	391***	Mesleği	11	543***	Koşulara	22	608***
ve Müzik	15	367***		12	537***	Yönelik		
Eğitimi	16	478***		13	424***	Görüşler		
	17	303***		14	550***			
	18	483***						
	19	470***						
	20	447***						
	21	584***						

*** p<.001

Tablo 2 incelendiğinde eleme sonrası ölçeği oluşturan 22 maddenin madde toplam korelasyonlarının 0,30 (.300) referans düzeyinin üzerinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. incelenen korelasyon değerleri genel olarak yüksek düzeyde gerçekleşmiş ve tüm katsayılar p<.001 düzeyine göre anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar eleme sonrası ölçekte kalan maddelerin iç tutarlık düzeyinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir.

Tablo 3: Ölçek Maddelerine Ait Faktör Dağılımları

Faktör	Madde No	Faktör Yüğü	Faktör	Madde No	Faktör Yüğü	Faktör	Madde No	Faktör Yüğü
F1	3	.673	F2	2	.578	F3	1	.488
	4	.563		8	.469		5	.405
Müzik	7	.585	Öğretmenlik	10	.501	Genel	6	.676
Öğretmeni	9	.621	Mesleği	11	.503	Koşulara	22	.502
ve Müzik	15	.555		12	.633	Yönelik		
Eğitimi	16	.598		13	.634	Görüşler		
	17	.553		14	.576			
	18	.479						
	19	.721						
	20	.768						
	21	.556						

Toplam Varyans %51

Ölçeğe yönelik, temel bileşenler faktör analizi yöntemi ile belirlenen faktör yüklerinin yer aldığı tablo 4 incelendiğinde, açıklanan toplam varyansın %51 düzeyinde olduğu görülmektedir. Faktör yük sınırı olarak belirlenen 0,40 düzeyi düşünüldüğünde, eleme sonrası ölçeği oluşturan maddelere yönelik faktör yüklerinin, ölçek iç tutarlılığını karşıladığı anlaşılmaktadır. Faktör yükleri genel olarak 0,40 ve 0,76 aralığında gerçekleşmiştir.

Tablo 4: Faktörler Arası Korelasyon Ölçümü Sonuçları

	Faktörler		
	F 1	F 2	F 3
F1	---	552***	639***
F2	642***	---	654***
F3	639***	654***	---

***p <.001

Tablo 5'e göre ölçeği oluşturan maddelere ait üç ana faktörün birbiri arasında belirgin düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Pozitif yönde ve $p < .001$ düzeyine göre anlamlı gerçekleşen korelasyon katsayıları, ölçeği oluşturan faktörler arasında tutarlı bir bağıntı olduğu ve kabul edilebilir bir geçerliği olduğu sonucunu desteklemektedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular, geliştirilen Müzik Öğretmenliği Öğretmenlik Algısı Ölçeği'nin önemli ölçüde geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini göstermiştir. İstatistik analiz işlemleri sonucunda zayıf bulunan ve ölçekten çıkarılan maddeler haricinde kalan maddeler için uygulanan tekrarlı ölçümler neticesinde faktör yükü, korelasyon değerleri ve güvenirlik katsayıları bakımından anlamlı ve yüksek sonuçlar elde edilmiştir.

Ölçüm sonuçlarına göre tüm maddelerin referans olarak kabul edilen değerlerin kısmen veya büyük ölçüde üzerinde olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonları için 0,30, faktör yükü için 0,40 düzeyindeki referans değerleri, çoğu maddede oldukça yukarı düzeyde geçilmiştir. Ölçeğin eleme öncesi güvenirlik katsayısı da büyük ölçüde güvenilir iken, bu oran eleme sonrasında daha da artmıştır. Ölçeğin elemeye tabi tutulmadan önceki Alpha katsayısı da yüksek düzeylidir. Ölçeği cevaplayan 102 müzik öğretmenin verdiği cevapların analize uygunluğu ve ölçeğin faktör analizine müsait olduğuna yönelik değerler de (MKO, Barlett's) eleme öncesi ve sonrasında yüksek bulunmuştur.

Müzik eğitiminde eğitimci sıfatıyla görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin mesleklerine olan bakışlarını, yaklaşımlarını, kısacası mesleki algılarını ölçmeye çalışan ölçeğin önemli ölçüde geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesi, ölçeğin benzer çalışmalarda da kullanılabileceğini göstermiştir. Geliştirilen ölçeğin daha geniş bir örneklem grubu ile yapılabilecek uygulamalarda kullanılması ve müzik öğretmenlerinin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması da mümkündür. Ölçek müzik öğretmenlerinin mesleklerine yönelik algılarını genel çerçevede ortaya çıkarması bakımından ve elde edilen bulgulara göre geçerli ve güvenilir sonuçlar içermesi bakımından yeni çalışmalarda uygulanmaya ve değerlendirilmeye uygundur. Elde edilen sonuçlar neticesinde ölçeğin, müzik eğitimi sürecinde öğretmenlerin mesleki algılarını belirlemede etkili bir ölçek olabileceğini söylemek mümkündür.

5. KAYNAKLAR

- Afacan, Ş. (2008). Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 1 – 12.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlilik Ölçeği" Geliştirme Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 1 – 8.
- Albuz, A. (2004). *Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Çok Boyutluluk*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 105 – 110.
- Çakan, M. (2004). *Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 99 – 114.
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33 – 53.

- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 207 – 237.
- Özgen, K. & Bindak, R. (2008). Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), 517 – 528.
- Öztürk, B., Doğan, O. & Koç, G. (2005). Eğitim Fakültesi Öğrencisi İle Fen-Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi Örneği), Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(3), 1 – 19.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(19), 59 – 69.
- Sümbül, A. M. & Arslan, C. (2007). Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bir Araştırma Örneği, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f17.doc>
- Tufan, E. & Güdek, B. (2008). Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 75 – 90.
- Uçan, A. (2006). Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26 – 28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yarar, S. & Tekbıyık, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Sahip Oldukları Kişisel ve Mesleki Nitelikler Konusundaki Algılarının İncelenmesi, 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1 – 3 Mayıs, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Öğretmen Öz Yeterlik İnancı, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 5(58), 50 – 54.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA TUTUMLARI İLE ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNİN İLİŞKİSİNE DAİR BİR DEĞERLENDİRME

AN ASSESSMENT OF THE CORRELATION BETWEEN THE READING ATTITUDE OF TEACHER CANDIDATES AND TEACHER ADEQUACIES

Tülay Sarar KUZU, Türkan DOĞAN
Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bilindiği gibi iyi bir öğretmenin iki temel özelliğe sahip olması gerekir: Mesleki özellikler, kişisel özellikler. Mesleki özellikler, genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisidir. Kişisel özellikler ise kişinin mesleğe yatkınlığı, öğretmenliğin gerektirdiği örnek olma, model olma niteliklerini içerir (Kavcar: 2002). Genel kültür ile ilişkili özellikler; öğretmenin, alanına farklı disiplinlerden yararlanarak açıklık getirebilme, alanıyla ilgili problem çözmede disiplinlerarası ilişki kurabilme, bunun dışında öğrencileri yaşama hazırlama, yani onların genel kültür yaşantılarının gelişimine katkıda bulunma gibi özellikler; Gözütok'a (2006) göre de öğretmenin kendini geliştirmeye ilişkin yeterlilikleri; kişisel vizyon, okumayı sevmek, yaşam boyu öğrenen olma ve benzeri özellikler içerir. Oysa öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin düzenlenişinde sistematik açıdan yanlışlıklar göze çarpmakta, öğretmenlik için çok gerekli olan "genel kültür" boyutu göz ardı edilmiş görülmektedir. Psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim psikolojisi, Türk eğitim tarihi gibi dersler programda yer almamaktadır. Şen ve Erişen (2002) tarafından yapılan "Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri" adlı çalışmada da öğrencilerin öğretmenlerini genel kültür yönünden yetersiz gördüğü ortaya konulmuştur. Bu disiplinlerden yararlanma "okur" ve "yazar" olma ile doğrudan ilişkilidir. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir **okuma tutum ölçeği** ile, Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinden öğrencilerin okuma tutumları ölçülerek, sonuçlarına uygun olarak, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen yeterliliklerinin genel kültür boyutuyla ilgili öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yeterlilikleri, genel kültür, okuma-anlama becerisi, okuma tutumu

Abstract

As it is known, a good teacher must have two main characteristics: Professional characteristics and personal characteristics. Professional characteristics include aspects such as general culture, field knowledge, and knowledge on the profession of teaching. On the other hand, personal characteristics are the suitability of the person to the profession, and the requirement of being an example and role model as a teacher (Kavcar: 2002). Properties associated with general culture can be named as the ability of the teacher to provide different clarifications to his/her field with the use of knowledge from other disciplines, use of interdisciplinary relationships for problem solving, and furthermore preparing the students to real life: that is making contributions to the development of a general culture background in each student. According to Gözütok (2006) the self development capability of a teacher includes characteristics such as personal vision, being fond of reading, being a lifetime learner, and similar properties. However, in the course development processes of the teacher training programs systematic errors stand out. It is observed that the essential dimension of "general culture" has been ignored. Courses such as psychology, sociology, philosophy, educational psychology, and the history of Turkish education do not exist in the curriculums. According to a research conducted by Şen and Erişen (2002) it is proven that the students view their teachers inadequate in terms of general culture. Benefiting from these disciplines is directly correlated with being a "reader" and "writer". In this study, a "reading attitude scale" developed by the researcher will be used to measure the attitudes of students from different departments of the Faculty of Education, and based on the findings appropriate proposals will be made about the teacher adequacy of the teacher development programs with respect to the dimension of "general culture".

Keywords: Teacher adequacies, general culture, reading-comprehension capability, reading attitude

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZEL ALAN YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

THE OPINIONS OF MATHEMATICS TEACHER CANDIDATES ABOUT “PRIVATE FIELD EFFICIENCY”

Gülçin OFLAZ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında kilit konumda öğretmen vardır. Çünkü eğitimin niteliği önemli ölçüde öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmenin kendi gelişim alanını belirleyip, sözü edilen alanlarda gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri” Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Bölümü son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen özel alan yeterliklerinin uygulanabilirliği hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak ve bu düşüncelerden yola çıkarak, eğer varsa, uygulamadaki eksikliklerin giderilmesine ilişkin önerilerin geliştirilmesi yoluyla ilgili kurumlara dönüt sağlamaktır.

Araştırmada tarama modeli kullanılacaktır. Araştırma için gerekli veriler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim öğretmenleri için belirlenmiş olan özel alan yeterliklerini içeren anket formunun katılımcılara uygulanması ile elde edilecektir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ise SPSS 13.0 paket programı kullanılarak analiz edilecektir. Veri toplama ve analizi süreci devam ettiği için kongrede sunulması düşünülen bildiri metninde bulgular, sonuçlar ve önerilerden söz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmen adayları, özel alan yeterlikleri, öğretmen nitelikleri

Abstract

To make the education system productive and to reach the desired goals in the education system, teachers are the main objects of the education system. Because the quality of the education totally depends on the teachers' qualifications. The knowledge, ability, and the behaviors that is necessary to determine their own improvements and to provide these improvements, “Private Field Efficiency” is prepared by the Ministry of Education for the primary school teachers.

The purpose of this research is to find out the opinions of the teacher candidates who attend the fourth grade in the Primary Classes Mathematics Department of Educational Faculty of Cumhuriyet University about applying the private field efficiencies which is prepared by Ministry of Education, and to provide a feedback about the suggestions of resolving the shortages of the application if mentioned.

Scanning method will be used in the research. The necessary material will be provided by applying the private field efficiencies questionnaire form which is prepared for the primary school teachers by the Ministry of Education. The gathered data will be evaluated by applying the SPSS 13.0 programme. Since the gathering data and analyzing process is still continuing, the findings, results and suggestions will be mentioned in the report text that is planned to be presented at the congress.

Keywords: Mathematics teacher candidates, private field efficiency, teacher qualification

ÖĞRETMEN ADAYLARI ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ NEDEN TERCİH EDİYOR?

WHY DO PRE-SERVICE TEACHERS CHOOSE TEACHING AS A PROFESSION?

Yrd. Doç. Dr. Sibel ÖZSOY, Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÖZSOY, Arş. Gör. Hayriye Gül KURUYER
Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini ve öğretmenlik mesleğinin olumlu ve olumsuz yönleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışmanın araştırma grubunu 2009-2010 akademik yılında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerine devam etmekte olan toplam 110 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdiği yanıtlarla elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında iş garantisinin olması, sınavdan elde edilen puanın bu bölüme yetmesi gibi nedenlerin diğer nedenlere göre ön plana çıktığı görülmüştür. Bunun yanında öğretmen adayları, çalışma saatlerinin uygunluğunu olumlu yönleri arasında bahsederken, küçük yaştaki çocuklarla uğraşmanın zorluğunu mesleğin olumsuz yönleri arasında belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin, öğretmenlik mesleği hakkındaki olumlu ve olumsuz yönleri hakkındaki görüşlerinin bilinmesi eğitim fakültelerinde yürütülen öğretmen yetiştirme programlarına ışık tutacağı için önemlidir. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçlarının, öğretmen yetiştiren kurumların daha nitelikli öğretmenler yetiştirme amacına katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik mesleği, öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme

Abstract

The purpose of this study is to find out why pre-service teachers choose teaching as a profession and what they think about the positive and negative sides of the profession. The study was carried out during the fall semester of 2009-2010 academic year. Data of the study were gathered from 110 freshmen students enrolling to different departments of faculty of education at Aksaray University. Results of the study revealed that pre-service teachers choose teaching as a profession because they think that finding a job is guaranteed when they have graduated and because the grade they have got from the university entrance exam was not adequate to enter another department. Besides, pre-service teachers expressed flexible working hours as one of the positive sides and difficulty of dealing with the children as one of the negative sides of the profession. It is believed that determining these factors will highlight teacher education programs implemented in the education faculties. For this reason, the result of the study is assumed to contribute to the teacher education institutions' purpose of educating more qualified teachers.

Keywords: Teaching as a profession, pre-service teachers, teacher education

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN, ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (Adıyaman Örneği)

THE ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TERMS OF GENERAL EFFICIENCY (A case study in the province of Adıyaman)

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin TAŞAR

Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman Eğitim Fakültesi

Özet

Araştırma, Adıyaman merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini” belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenler, kendilerini ne düzeyde yeterli görmekteyler?, yeterlik düzeyleri arasında, cinsiyet, branş, kıdem ve mezun olunan yüksek öğretim programı ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluş maktadır? problemlerine yanıt aranmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemi, Adıyaman merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma betimsel temelde desenlenmiş olup, veriler güvenilirlik çalışmaları uzman görüşü alınarak yapılan, “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Yeterlik Göstergeleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımı hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin, kendilerini genel olarak yeterli gördüklerine, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre bir farklılığın oluşmadığına, mezun olunan yüksek öğretim programı ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın oluştuğuna işaret etmektedir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, yönetici görüşlerinin alınarak da değerlendirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenin Mesleki Gelişimi, Öğretmen Niteliği

Abstract

This research has been conducted to determine the “General Efficiencies of Teaching” of primary school teachers working in the provincial city of Adıyaman. In the research, answers have been sought to the following questions: At which level do teachers see themselves as efficient? Is there a meaningful difference between the levels of their efficiencies according to gender, branch, length of service, higher education programme from which they graduated and type of school? Teachers working in primary schools of the provincial city of Adıyaman comprise the universe of the research. The research is based on descriptive analysis and the studies for the reliability of data have been done by asking experts’ views and by using ‘Indicators for efficiency of schoolteaching.’ In the analysis of the data; arithmetic mean, standard deviation, frequency distribution calculations have been used. The findings of the research have concluded that teachers generally see themselves as efficient, that there is no a meaningful difference at efficiency levels according to gender, branch, length of service and higher education programme from which they graduated. At the end of the research it has been suggested that general efficiencies of schoolteaching for teachers be assessed by asking principals’ views as well.

Key words: Teacher efficiencies, Professional Development of Teachers, Quality of Teachers

YENİÇAĞDA ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ THE QUALIFICATIONS OF TEACHER IN A NEW ERA Ömer F Tutkun, Yasemin Aksoyalp

Özet

Bu çalışmada, 21. yüzyılın öğretmen yetiştirme eğitim programlarının düzenlenmesine yönelik öne çıkan eğilimlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada belgesel taramaya dayalı tanımlayıcı yöntem kullanılmıştır. Elde edilen veriler, araştırma problemine yönelik analiz edilerek, buradan 21. yüzyılda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitiminde temele alınması gereken yeni kavramlar ve ilkeler ve öğretmenlerin değişen rollerine ilişkin anlayışların neler olduğuna dönük sonuçlara gidilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

Öğretmenler çok kültürlü/kültürlerarası eğitim ve demokratik bir toplum inşa etme anlayışında yetiştirilmelidir.

Öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme ile ilgili algıları yeniçağa uygun hale getirilmeli ve öğretmen eğitimi uluslar arası düzeyde verilmelidir.

Öğretmen yetiştirme programlarında kalkınma için tüm grupların katılması, kültürel kimliğin korunması ve birlikte yaşayabilme eğitimi konuları yer almalıdır.

Öğretmen, öğrenme-öğretme süreçlerinde en önemli öğretim materyalinin kendisi olduğu anlayışında yetiştirilmelidir.

Öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin sürekli olarak sağlanması ve bunun öğretmenlerce yaşam tarzı olarak algılanması sağlanmalıdır.

Öğretmen bir aktör gibi çok boyutlu ve her duruma uygun pozisyon alabilen yeterlikte yetiştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmen Eğitimi, 21.Yüzyıl, Yeni Çağ, Mesleki Gelişim.

Abstract

The aim of this study is to reveal foremost tendencies in teacher education programs of the 21st century. Descriptive research method based on literature review was utilized in this study. Upon collecting the data which was analyzed according to the research problem, new concepts and tenets which need to be taken into account in teacher education and understandings concerning changing role of teachers were identified. Results are given below:

Teachers should be trained with the conception of building multi-cultural/cross-cultural society.

Perceptions of teachers regarding learning and teaching should be adapted to the new era and teacher education programs should be conducted on an international basis.

Teacher education programs should contain issues such as including all groups of society maintaining the cultural identity and living together in order to promote development

Teachers should be trained with the idea that 'they, themselves, are the materials'.

Professional training of teachers should be an ongoing process and this perception should be seen as a life style by teachers.

Teacher should be trained in multiple dimensions and take appropriate position in accordance with various situations as an actor.

Key Words: teacher, teacher training, 21st century, new era, professional training.

GİRİŞ

21. yüzyılda kişisel, sosyal, mekansal-sınırların kalkması ve çağdaş anlayışlar ve bunların uygulaması gerekliliği gibi etkenler, çok boyutlu ve çok kültürlü yurttaşlık anlayışının doğmasına neden olmuştur. Bu durumlar öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarının yenilenmesi gerekliliğini zorunlu kılmıştır (Cogan, ve Morris, 2001). Bu bağlamda, öğretmenlere mesleki gelişimleri için olanaklar sağlanmalı, duygusal destek olunmalı ve onlara işlerini iyi yaptıkları hissi verilmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları sürekli, bitimsiz ve değişim ve gelişime açık bir süreç olmalıdır (Day, 2002). Eğitimde her türlü reform uygulamalarına öğretmenlerin etkin olarak katılımları sağlanmalıdır. Eğer öğretmenler eğitimde reform süreçlerine dahil edilmezlerse, reformlarla hedeflenen düzeye ulaşmada gerekli çabayı göstermezler ve reformlar başarıya ulaşamaz.

21. Yüzyılda öğretmenlik mesleğinin tanımı genişletilerek, çoklu değişkenlerden oluşan karmaşık bir yapı kazanmıştır. Bu yapının üç basamağı vardır: 1- Eğitim programı ve ders materyalleri, 2- öğrenme süreçlerinde oluşan sosyal yapı ve 3- bu öğelerin sonuçlarından hem öğretmen hem de öğrencilerin kazanımları (Pettersson, Postholm, Flem ve Gudmundsdottir, 2004).

21.YÜZYILDA ÖĞRETMEN VE OKUL

21. yüzyılda eğitimde yapılacak en önemli reformlardan biri, okulların birer öğrenme birlikleri olarak düzenlenmeleridir. Bu öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kullandıkları inançların, alışkanlıkların, bilginin ve becerilerin değişimi değildir. Okulların öğrenme birlikleri olması demek, eğitim reformlarının ihtiyaç duyduğu öğrenme-öğretme koşullarını güçlendirmek için toplumsal-sosyal ve kültürel faktörlerin temele alınmasıdır (Imanst, 2002). Yeni deyişle öğrenme birlikleri olan okullar, mesleki profesyonel gelişim yerleri ve güçlü-etkili çekirdek kültürel alanlardır. Öğrenme birlikleri, eğitim ile ilgili reform kararlarının ve reformun şeklinin belirlendiği yerlerdir (Vanderberghe, 2002).

Imants (2002)'a göre, 21. yüzyılda okulların işlevlerine ilişkin yeni anlayışta, okullara bürokratik birer işleyişi olan yerler olarak bakılması anlayışı bırakılmıştır. Bunun yerine okulların “öğrenme yerleri” ya da “öğretmenlerin mesleki birlikleri” gibi görülme anlayışı egemen olmuştur. Bu anlayış, “öğretmenlerin meslekte profesyonel gelişimleri” anlamında kullanılmaktadır. Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleklerinde profesyonel gelişimleri okullarda (işyerinde öğrenme, okulda öğrenme, işte öğrenme, işbaşında öğrenme) gerçekleştirilmelidir. Bunun için, okullar öğretmenlerin mesleklerinde profesyonel gelişimleri için fırsatlar, olanaklar sağlamalı ve bu fırsatlardan yararlanmaları için öğretmenleri zorlamalı ve yönlendirmelidir. Okullar bu anlayış doğrultusunda yeniden yapılandırılmalıdır. Bu yapılandırmada iki merkezi öge temele alınmalıdır: 1- öğretmenlerin öğrenmesi, 2- öngörülen eğitim reformlarının eksik, hatalı, işleyen, istendik ve benzeri yönlerinin detaylı bir kritiğinin yapılması. Vanderberghe (2002), öğretmenlerin işbaşında eğitimlerinin mesleki profesyonel gelişimde şu yararları olduğunu belirtmektedir: 1- süre giden öğretim süreçlerinde farklı ve kendi alanlardaki öğretmenler ile birlikte çalışma ve onlardan yeni öğrenmeler edinme 2- grup çalışmalarında ve öğrenme etkinliklerinde işbirliği 3- öğretmenlik rolü ve görevlerinde çeşitlilik, yeni durumlarla baş etme, özerklik, farklı tercihlerde bulunabilme.

Vanderberghe (2002), öğretmenlerin mesleki profesyonel gelişimi eğitimlerinin bireysel boyutla sınırlandırılmasının tek yönlü bir yaklaşım olacağı görüşündedir. Ona göre, mesleki profesyonel gelişim, yaklaşımın ötesinde uygulamalar olmalıdır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin meslektaşları ile sosyal, mesleki ve kurumsal konularda iletişim içinde olmalarının sağlanmasıdır. Bu durum öğretmenlerin yeni öğretim uygulamaları öğrenmelerine ve stratejileri oluşturmalarına olanak verir.

Sorunlu ve karmaşık ilişkilerin olduğu okul ortamlarında, öğretmenler cesaretli, sağlam ve net duruşu olan bireyler olmalıdır. Yeniçağın okullarında öğretmenler öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyen, onların okul görevlerini başarmalarında ve davranışsal problemlerinin çözümünde yardım eden bir danışman rolünde olmalıdır (Pettersson et al., 2004).

Değişen dünyada öğretmenin rolü

Geleceğin öğretmenleri bugünün genç insanlarıdır. Bu nedenle, gençlerin iş sahibi olmaları, eğitimi ve yetiştirilmeleri, profesyonel destek ve kariyer beklentilerinin ne olduğu bugün tanımlanmak zorundadır. Çünkü gelecekte eğitimin yeni durumlara göre yapılandırılmasında, öğretmenler anahtar roldedir. Bugüne kadarki deneyimler kanıtlamaktadır ki, eğitim reformlarının gerçekleştirilmesi, öğretmenleri göz ardı ederek olası değildir. Ayrıca, yine öğrenilmiştir ki, eğitim sistemini değiştirmeden, öğretmenlerden kendilerini değiştirmelerini isteyemeyiz (IBE, 1996, s.1). Eğitim uygulamalarının başarısı, öğretmen eğitimine bağlıdır. Bunun sağlanması için de dört temel etken vardır (IBE, 1996, s.1). Bunlar:

Öğretmen eğitiminin profesyonelleştirilmesi,

Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim,

Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojilerini kullanmasını öğrenmesi,

Geleceğin öğretmenlerinden ne beklendiğinin tanımlanmasıdır.

Bir ülkenin sosyal ve ekonomik gelişmesinde toplumun eğitimsel dönüşümü gereklidir. Bunun için iki ana nokta vardır. 1- Bu dönüşümde ana rol öğretmenlerdedir. Eğitim sisteminin yapısı, kurumların yönetimi, eğitim programlarının içeriği, öğrenme-öğretme yöntemleri, eğitim araç-gereç ve kaynaklarındaki değişiklikler, öğretmenin rolünü güçlendirmeye yönelik uygulamalarla desteklenmedikçe istenilen etkiyi sağlayamayız. Sosyal ve ekonomik gelişme için, öncelikle, öğretmenlerin gelişimine yönelik uygulamalar yapılmalıdır. 2- Yapılanları değerlendirmede ölçütler, bugüne kadarki deneyimlerimiz ve öğrenmelerimizden sağlanan birikimlerdir. Gelecekte, bugünkü modern toplumların yaşadığı, önemli sosyal, ekonomik, kültürel ve teknolojik değişikliklerin getirdiği yeni zorluklar ile baş etmek amacıyla oluşturulmuş eğitimsel politikalarda değerlendirme ve deneyim oluşturmaya ihtiyaç duyulacaktır (IBE, 1997a, s. 1-2). Bu çerçevede, 21. yüzyılın öğretmenini yetiştirmede aşağıdaki sorular çerçevesinde bir anlayış oluşturmalıdır (IBE, 1997a, s.1):

- 1- En zeki ve yetenekli gençler öğretmenlik mesleğine nasıl yönlendirilebilir?
- 2- Hizmet öncesi eğitim ile meslek hayatının gereklilikleri en etkili şekilde nasıl ilişkilendirilebilir?
- 3- Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında başarılı olmak için kullanılabilecek stratejiler, öğretmenlik eğitiminin bir parçası olmalı ve öğretmen yetiştirme eğitim programlarında yer almalıdır.
- 4- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin verimliliği için en etkili stratejiler belirlenmelidir.

KÜRESELLEŞME VE ÖĞRETMEN

Geride bıraktığımız yüzyılda, öğretmen eğitiminin uluslar arası düzeyde verilmesinin gereği fark edilmiştir. Öğretmen eğitiminde sistematik bir yaklaşımla kültürel farklılıkları içeren konulara yer verilmelidir. Bu geleceğin öğretmenlerinin yeterliklerinde sadece kültürler arası farklılıkların bilgisini değil aynı zamanda daha belirgin konulara ilişki detayların bilgisini de sunar (Lappan ve Le, 2002). 21. yüz yıl öğretmeninde bulunması gereken niteliklerden biri de çok kültürlülük, çoğulculuk ve liberal anlayışa sahip olması gerektiğidir. Bu anlayışın boyutları şunlardır: farklı yaşam şekillerine hoşgörü-tolerans-esneklik, diğer bir yurttaşın eşit haklara sahip olduğuna saygılı olma, ayrımcılığa karşı sağlam-keskin-güçlü bir duruş, yasalara riayet etme-uyma ve sorunların çözümünde istekli olma, oy kullanma, çoğunluğun kararlarını kabul etme ve ideolojik iddialarını kişiselleştirmeden kamu yararına savunma gibi demokratik tutumlara sahip olma (Spiecker ve Steutel, 2001).

Geçtiğimiz yüzyılın sonunda UNESCO Uluslar arası eğitim birimi insan kaynaklarının geliştirilmesi, öğretmenler ve çok kültürlü- kültürlerarası eğitim konularını temele alınmıştır. Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik çok kültürlü, demokratik bir toplum inşa etmede öğretmenlerin nasıl yetiştirilebileceklerinin konusunun incelenmesine yönelik etkinliklere odaklanmıştır. Bu çerçevede, özellikle çok kültürlü bir içerikte öğretmen eğitiminin çerçevesinin belirlenmesi amaçlanmıştır (IBE, 1994, s. 2). Bu bağlamda, çok kültürlü ve demokratik bir toplum inşa etmede temel eğitim önemlidir, çünkü sürdürülebilir kalkınmada azınlık grubundan gelen öğrencilerin entegrasyonu ve çok kültürlü kimlik geliştirmede temel eğitim önemli bir rol oynar. Eğer toplumun bir bölümü, ekonomik ve sosyal imkanlara katılmazlar ve ayrımcılığa uğradıklarını hissedersen, demokrasi ve sürdürülebilir kalkınma başarılı olamaz. Bu nedenle, toplumun tüm kesimlerinin eğitiminde başarılı olmada, öğretmen eğitimi çok önemlidir (IBE, 1994, s. 2-3).

UNESCO Uluslar arası eğitim biriminin üzerinde durduğu en önemli konulardan biri de Demokratik Bir Toplum İnşa Etme ve Vatandaşlık Eğitimidir. Gelecekte eğitimin temel hedeflerinden birisi “birlikte yaşayabilme anlayışı” oluşturabilmektir. Geçmişte, birlikte yaşayabilme, milletlerarası barışçıl yaşamın bir gerekliliği ve barış eğitim programlarının bir ögesi olarak ele alınmaktaydı. Ancak, bugün birlikte yaşayabilme anlayışı, farklılıklara saygı ve birlikte istişare ederek sosyal sorunlara çözüm bulma çabasını da içermektedir. Bu nedenle, demokratik bir toplum inşa etmede, birlikte yaşama bütün dünya ülkeleri için gerekli ve can alıcı bir ögedir. Bu bağlamda demokratik bir toplum inşa etmede vatandaşlık eğitimi konuları, öğretmen yetiştirme eğitim programlarında yer almalıdır (IBE, 1997b, s. 1).

21. yüzyılda eğitimde öne çıkan iki boyut vardır: 1- yurttaşlık bilinci oluşturma: bu çok kültürlülük eğitimi ile sağlanır. Çok kültürlülük eğitimi öğrencileri kendi kültüründen olmayanlara karşı saygı duymayı öğretmedir. Bu bireyin iyi ve uyumlu bir yurttaş olmasını sağlar. 2- Dezavantajlı grupları avantajlı hale getirme: düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip grupların eğitimde başarılarını yükselterek topluma entegre olmalarını kolaylaştırma. Çok kültürlülüğü temele alan bir eğitim programı, yetersizlikler yerine farklılıkları ön plana alarak, farklı kültürdeki öğrencilerin kültürel zenginliklerini anlama, bunları sınıfa taşıma ve öğretim süreçlerinde bunlara uygun öğretim stratejileri geliştirerek öğrencilerin ihtiyaçlarını giderir (Fullinwider, 2001).

UZMAN ÖĞRETMENLİK

Öğretmenlik profesyonel bir meslektir. Profesyonellik sadece bilim insanları tarafından ortaya konulan teori, yaklaşım ve anlayışların uygulanması demek değildir. Profesyoneller, hangi davranışları yapmaları gerektiğine koşullara göre karar verirler. Bir meslek üyesinin profesyonel davrandığının iki göstergesi vardır. Bunlar, 1- durumu tüm bileşenleriyle analiz etme ve 2- duruma göre davranma. Bu bağlamda, günümüzde öğretmen yetiştirmede öğretmeni bilgiyle donatmak anlayışı değişmiştir. Yeni anlayış öğretmenin öğretim süreçlerinde duruma göre ve duruma uygun nasıl davranması gerektiği, buna uygun bir yaklaşım geliştirme ve bu yaklaşımı diğer bilim insanlarınca ortaya konulmuş yaklaşımlarla ilişkilendirme yeterlikleri üzerinedir (Verloop, Driel, ve Meijer 2001).

Bu çerçevede, 21. yüzyılda öğretmen yetiştirmede fark edilen, eğitimde yenilikleri kapsayan her uygulamada öğretmenin merkeze alınması ve bilgisi ve algılamalarının temele alınması anlayışıdır. Etkili mesleki gelişim ve yeterlilik için, öğretmenin öğrenmesini ve öğretme süreçlerindeki yeniliklere ilişkin sürekli bilgilerinin beslenmesine yönelik, öğretmenlerin bilgilerinin derinleştirilmesine odaklanılmalıdır. Bu anlayışın somut ifadesi, öğretmenlere sürekli hizmet içi eğitim verilmesidir. Öğretmenin profesyonel olmasının koşulu, detaylı ve geniş bir mesleki bilgiye sahip olmasıdır (Verloop et al., 2001).

Thiessen (akt. Verloop et al., 2001)'e göre, öğretmen yetiştirme eğitim programlarının üç boyutu olmalıdır. Bunlar, 1- etkili davranma, 2- duruma uygun tepki verme ve 3- en önemli boyut, mesleki bilgi ve yeterliktir. Mesleki bilgi ve yeterlik boyutunun merkezinde, 1- uygulamaya yönelik (rutin işlemler, yöntemle ve süreçler) bilginin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve 2- sahip olunması gereken bilgi (alana ilişkin bilgi ve görüşler, pedagojik yeterlikler, duruma yönelik bilgiler) vardır (Verloop et al., 2001).

Öğretmenlerin sürekli olarak mesleki öğrenmelerinin sağlanması, öğrenme ürünlerinin geliştirilmesine yönelik eğitimde reformların başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenin mesleğini sürdürürken profesyonel gelişiminin sağlanması için şu boyutlar öne çıkmaktadır: 1- sürekli öğrenme, öğrenmeyi sürdürme, öğrenmeye açık olma, yaşam boyu öğrenme, 2- öğrendiklerini uygulamaya koyma, sınıfta kullanma, öğrencileri ile paylaşma, 3- öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi bir sertifika, diploma ya da belge almak için değil bir yaşam tarzı olarak görme, 4- öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin ve uygulama olanaklarının sınırsız olması, 5- Öğrencilerin öğrenmeleri, profesyonel gelişim ve okulun görevleri birbiriyle ilişkilidir. 6- Profesyonel gelişimde insan faktörü temeldir (Bredeson, 2002).

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİNDE ÖĞRETMEN

Çağımızda öğrenmeye yönelik öğretim anlayışı değişmiştir. Yeni anlayışa göre, bilgi insan tarafından üretilir. Öğrenen öğrenmede aktif bir rol almak zorundadır. Bu rol yenilik ve değişikliklere açık olma, bilgiyi anlamlı kılma, daha önceki bilgilerle yeni bilgiyi ilişkilendirme, öğrendikleri ile düşünme, yeni durumlarda bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanmadır. Bu yaratıcı anlayışın geliştirilmesi için öğretmenlere öğretim süreçlerinde sadece önemli ilkelerle ilgili bilgileri ve kavramları değil, zihinsel süreçleri kullanma ve bunun sonuçlarını sunabilme düzeni ve alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bu yeni anlayış, öğretmenlerin konu alanlarına ilişkin bilgilerini derinleştirmesini, genişletmesini ve konu alanının ana fikrini, araştırma yöntemlerini ve iletişim yollarını bilmesini gerektirmektedir. Buna

ek olarak öğretmenler konu alanı bilgilerini öğrencilerin anlayabileceği şekle nasıl dönüştürebilecekleri bilgisine sahip olmalıdır (Wiske, Sick, ve Wirsig, 2001).

Verloop et al., (2001), öğretmenin öğretim süreçlerinde önceden belirlenen kurallara göre davranma anlayışı bugün yerini, öğretmenin ilgili gördüğü tüm alanlarla ilişki kurarak öğretim yapması anlayışına bıraktığı görüşündedirler. Yani öğretmen, belirli kurallar ile sınırlandırılmayıp özgür bırakılmalıdır. Bu yeterliklerin kazanılmasında iki temel faktör, öğretmenlik deneyimine sahip olma ve diğer öğretmenlerle bilgi paylaşımı ve etkileşim içerisinde değildir. Bütüncül bir eğitim için öğretmenin sayısız görevleri arasında bir denge sağlaması gereklidir. Bunun için öğretmen sınıfa tartışmalı konuları getirmekten çekinmemelidir. Böylelikle kendi rol ve yeterliklerinin farkına varması ve davranışları ile ilgili pekiştirme, düzeltme ve yönlenme olanağı bulacaktır (Pettersson et al., 2004).

Pettersson et al., (2004)'a göre, insanoğlunun ne yapacağı ve nasıl davranacağı önceden bilinemez. Bu nedenle, öğretmenin en önemli öğretim materyali kendisidir. Öğretmen, var olan olanakları geliştirir, değiştirir, mevcut durumu yeni durumlara uyarlar. Ayrıca olası riskleri karşılamaya hazır bir durumdadır. Eğitim programlarında öğretmenin rolü bu şekilde tanımlanmalıdır. Öğretmen sınıfta bir aktör gibi konunun içeriğine göre gerekli düzenlemeleri yapmalı ve sürdürmelidir. Yani öğretmenin yeni rolü, öğretimin hedeflerine göre öğrenme ortamını düzenleyendir.

TOPLUMUN BİR ÜYESİ OLARAK ÖĞRETMEN

Öğretmenler toplumun yetkin bir üyesi olarak sadece haklara sahip birer yurttaş değildirler. Toplumdaki her sorun ve düzensizliğe karşı duyarsız kalmayan, onlara müdahale etme sorumlukları vardır. Öğretmen bu sosyal sorumluluğu ve akademik yönü ile bilgi, beceri ve tutumları her fırsatta aktarma çabası içerisinde olmalıdır (Pettersson et al., 2004).

Sınıf farklı yaşantı ve anlayışlardan gelen öğrenci, öğretmen, yöneticiler, veliler; farklı fikirler rekabetçi bir ortamın olduğu çok bileşenli bir dünyadır. Bu dünya sürekli bir hareket halindedir. Böyle bir dünyada küçük bir diyalog ve birkaç güzel söz kendi dünyalarında öğrencileri güdüler ve içselleştirerek onların amaçlarına ulaşmalarında örnek olabilir (Pettersson et al., 2004).

Bakhtin (akt. Pettersson et al., 2004)'nin öğretmenler “başkalarının tanımladığı bir dünyada yaşamazlar. Tüm yaşamları başkalarının tanımladıkları dünyaya karşı duruş alma ve dünya ile baş etme ile geçer” sözü, 21. Yüzyılın öğretmenin sahip olması gereken temel niteliğin ne olması gerektiğini en iyi şekilde yansıtmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

21. yüzyılda kişisel-sosyal-çağdaş anlayışlar, sınırların kalkması ve bunların uygulaması gerekliliği gibi etkenler, çok boyutlu ve çok kültürlü yurttaşlık anlayışının doğmasına neden olmuştur. Bu durum öğretmen yetiştirme programlarının yenilenmesi gerekliliğini zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme eğitim programları yenilenmelidir. Eğitimde her türlü reform uygulamalarının başarıya ulaşması için, eğitimde reform süreçlerine öğretmenlerin etkin olarak isteyerek katılımları sağlanmalıdır.

Öğretmen eğitimi uluslar arası düzeyde verilmelidir. 21. yüzyılın öğretmeni çok kültürlülük anlayışına ve yeterliklerine sahip olarak yetiştirilmelidir. Toplumsal gelişim ve değişimin can alıcı ögesi olarak öğretmen, çevresindeki tüm sorunlara karşı duyarlı, çözüm üreten ve duruşu olan nitelikte bir insan olarak yetiştirilmelidir. Demokratik bir toplum inşa etmede vatandaşlık eğitimi konuları, öğretmen yetiştirme eğitim programlarında yer almalıdır. Öğretmen, kültürlerarası eğitim ve demokratik bir toplum inşa etme anlayışında yetiştirilmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları sürekli, bitimsiz, değişim ve gelişime açık bir süreç olarak görülmelidir. Öğretmenlerin mesleki eğitim süreçlerini yaşam tarzı olarak algılamaları sağlanmalıdır. Bu çerçevede, 21. yüzyılın okulları birer öğrenme birlikleri olarak düzenlenmelidir.

Öğretmenin öğretim süreçlerinde önceden belirlenen kurallara göre davranma anlayışı bugün yerini, öğretmenin ilgili gördüğü tüm alanlarla ilişki kurarak öğretim yapması anlayışına bırakmıştır. Öğretmen yetiştirmede öğretmeni bilgiyle donatmak anlayışı, yerini öğretmenin öğretim süreçlerinde

duruma göre ve duruma uygun nasıl davranması gerektiği, buna uygun bir yaklaşım geliştirme ve bu yaklaşımı diğer bilim insanlarınca ortaya konulmuş yaklaşımlarla ilişkilendirme yeterlikleri anlayışına bırakmıştır.

Bu sonuçlar, 21. Yüzyılın öğretmenlik mesleğinin bir ihtisas mesleği, öğretmenin de bir uzman olması gerektiği anlayışını doğurmaktadır. Diğer yandan, yeniçağın öğretmeni de çağın gereklerinin farkında olan, kendini buna hazırlayan, değişime ve gelişime istekli bir anlayışta olması gereklidir. Bu durum özellikle, halen öğretmen yetiştirme sorunu nicel, özellikle nitelik bağlamında çözememiş ülkelerde, yeniçağın gerekliliklerine uygun uzman düzeyinde öğretmenin nasıl yetiştirilebileceği sorusunun yanıtını zorlaştırmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bredeson, Paul, V. (2002). "The architecture of professional development: materials, messages and meaning." *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.
- Cogan, J. J. ve Morris, P. (2001). The development of civics values: an overview. *International Journal of Educational Research*, 35, 1- 9.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 35, 677-692.
- Fullinwider, Robert. (2001). Multicultural education and cosmopolitan citizenship. *International Journal of Educational Research*, 35, 331-343.
- IBE-International Bureau of Education. (1997a). *Teachers in the change process*. Number 93, Geneva: Educational Innovation and Information.
- IBE-International Bureau of Education. (1997b). *What education for what citizenship*. Number 90, Geneva: Educational Innovation and Information.
- IBE-International Bureau of Education. (1996). *The Role of Teachers*. Number 88, Geneva: Educational Innovation and Information.
- IBE-International Bureau of Education. (1994). *Research on comparative education*. Number 80, Geneva: Educational Innovation and Information.
- Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 715-732.
- Lappan, G. ve Le, Y. (2002). Reflections and recommendations. *International Journal of Educational Research*, 37, 227-232.
- Pettersson, T., Postholm, M. B., Flem, A. ve Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and teacher's role. *Teaching and Teacher Education*, 20, 589-605.
- Spiecker, B. ve Steutel, J. (2001). "Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, 293-304.
- Vanderberghe, R. (2002). Teachers professional development as the core of school improvement. *International Journal of Educational Research*, 37, 653-659.
- Verloop, N., Driel, J. V. ve Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Wiske, M. S., Sick, M. ve Wirsig, S. (2001). New technologies to support teaching for understanding. *International Journal of Educational Research*, 35, 483-501.

BİLİMSEL DÜŞÜNME YETENEĞİNİ GELİŞTİRMeye YÖNELİK BİR ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ

A TEACHER TRAINING MODEL TOWARD THE IMPROVEMENT OF SCIENTIFIC THINKING SKILLS

Cemal Türer
Marmara Üniversitesi

Özet

Türkiye’de öğretmenler üniversitelerin dört yıllık bölümlerinde yetiştirilmektedir. Öğretmen yetiştiren bölümlerde okuyan öğrenciler genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek dersleri ve özel öğretim alanlarındaki temel bilgileri derslerde öğretim elemanlarının anlattıklarını dinleyerek, not ederek, kitaplar okuyarak öğrenmektedir. Öğrenme teorik ve genel bilgilerin ezberlenmesine yöneliktir. Bu şekildeki bir öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasındaki bağlantı zayıf kalmaktadır. Akademik üniversite eğitiminin temeli esas olarak bilimselliklidir. Bilimsel temellere dayalı bir öğretmenlik eğitiminde öğrenciler bilgi elde etme sürecine katılmayı, bilgileri uygun ve eleştirel biçimde kullanmayı ve teorik bilgileri uygulamayla ilişkilendirmeyi öğrenmelidir. Öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili bilgileri sadece kitaplardan okuyarak ezberlemeleri yeterli değildir. Öğretmenlik bölümü öğrencilerinin problem bulma, problemi tanımlama, hipotezler kurarak probleme çözümler arama yeteneklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bilimsel düşünme, bilimsel araştırmaları planlayabilme ve yürütebilme yeterlikleri geliştirilmelidir. Öğretmen adaylarının üniversitede öğrendikleri bilgileri uygulamada kullanmayı öğrenmelerini sağlamak için araştırarak öğrenme projeleri yapmaları çok yararlı olacaktır. Ülkemizde de öğretmen yetiştiren bölümlerde okuyan tüm öğrencilerinin üniversite öğrenimlerini küçük çaplı bir bilimsel araştırma tezi ile bitirmeleri bilimsel düşünme yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Anahtar sözcükler : Öğretmen yetiştirme, Araştırmaya öğrenme, Okul uygulamaları, Bilimsellik, Araştırma

Abstract

Teachers in Turkey are trained in four-year programmes in universities. Teacher training students learn through listening instructors, keeping notes, and reading books in the areas of general culture, major field knowledge, the occupational lessons, and the basic information in special instruction fields. Learning is theoretical and toward the memorization of overly general knowledge. In such teacher training programmes, the link between theory and application remains weak. The basis in academic university education is scientific. Students in a teacher training programme, which leans on scientific foundations, should learn to participate in knowledge acquisition process, use knowledge properly and critically, and strengthen what is learned with experiences. It is not sufficient for students to just memorize knowledge in books about teaching and learning. The skills of students in teacher training departments like problem identification, problem definition, constructing hypotheses, and problem solving should be improved. Students' proficiency in scientific thinking and scientific research planning and execution should be advanced. Doing projects using qualitative research methods would be highly beneficial for students in teacher training programmes to be able to use theoretical knowledge learned in universities in problem solving situations in application. For all students in teacher education departments completing their university education with a small-size scientific research thesis will support the advancement of their scientific thinking skills.

Key words: Teacher training; Research- based learning ; Practical school training; Scientificity; Research

Dünyada bilim, teknoloji, ekonomi gibi önemli alanlarda yaşanan hızlı gelişmeler ve ülkeler arasındaki yoğun rekabet, her ülkeyi kendi eğitim sistemini daha etkili hale getirmeye zorlamaktadır. Eğitim ve öğretimde başarı büyük ölçüde öğretmenlerin kalitesine bağlıdır. Öğretmenler okullarda hızla değişen bir dünya ile bu dünyayı anlamaya çalışan çocuklar ve gençler arasında aracılık yapmaktadır. Öğretmenlik mesleği eskiye göre daha karmaşık hale gelmiş ve çalışma alanı genişlemiştir. Modern öğretmenin görevi sadece tahtada ders anlatmak değildir. Onun öncelikli görevi öğrencilere fırsat ve olanaklar sunarak, öğrenme tekniklerini tanıtarak, yol göstererek ve gerektiğinde yardım ederek öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevlerinde başarılı olmaları

büyük ölçüde nasıl yetiştirildiklerine bağlıdır. Göreve yeni başlamış pek çok genç öğretmen sınıf ortamını karmaşık, düzensiz, çok değişken olarak algılamakta, ne yapacağını, teorik olarak öğrendiği bilgileri sınıfta nasıl kullanacağını bilemediğini söylemekte ve üniversitenin kendini okuldaki görevine yeteri kadar hazırlamadığından yakınmaktadır. Görevlerine yeni başlayan öğretmenler okul ve sınıflardaki mesleki davranışlarını genellikle üniversitede öğrendikleri bilgilere göre değil, okullarda gördükleri öğretmenleri taklit ederek ve model olarak oluşturmaktadır. Okul yöneticileri de yeni mezun öğretmenlerin görevlerine yeteri kadar hazır olmadıklarını ifade etmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemimiz bugünkü haliyle bireysel gözlem ve taklide dayalı ve genel olarak zanaatkarların eğitiminde kullanılan usta çırak modeline benzemektedir. Gözlem taklide dayalı geleneksel öğretmen yetiştirme modeli artık gerilerde kalmıştır. Günümüzde öğretmenlik mesleği eğitim ve öğretimle ilgili bilimsel bilgilerin kullanıldığı bir uzmanlık alanıdır. Bir öğretmen yetiştirme sistemi ancak bilimsel temellere dayalı olduğu zaman kaliteli öğretmenler yetiştirilebilir. Öğretmenlik meslek eğitiminde bilimsellik, öğretmen adaylarına kazandırılan bilgilerin bilimsel temellere ve araştırmalara dayalı olmasını gerektirmektedir. Üniversitedeki öğretmen eğitimi araştırmaya daha çok önem vermelidir, aksi halde öğretim uygulamadan uzak bir şekilde gerçekleşecektir. Öğretmenler okul ve sınıflarda neyi neden, niçin yaptıklarını bilmeli, gösterdikleri davranışları bilimsel bilgi ve teorilere dayandırarak gerekçelendirebilmelidir. (ZSL, 2009, p.1) İşe yararlılığı yeterince kanıtlanmamış geleneklere ve göreneklere veya bir takım reçetelere dayandırılan öğretmen davranışları profesyonellikten uzaktır. Bir öğretmenin mesleğinde profesyonelleşmesi onun okul ve sınıfta belli bir durumla karşılaştığı zaman bilimsel bilgi ve teorilere dayalı olarak hangi davranışları göstereceğini bilmesi anlamına gelmektedir. Öğretmenlik mesleği bilimsel bilgilere ve teorilere dayalı olmak zorundadır. Öğretmen yetiştirmede yaşanan en önemli sorun öğretmen adaylarının üniversitede öğrendikleri bilgi ve teorileri okul ve sınıflardaki uygulamalarda yeteri kadar kullanamamalarıdır.

Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde öğrencilere eğitim ve öğretimle ilgili pek çok konuda oldukça geniş kapsamlı bilgiler öğretilmektedir. Bu bilgilerin çoğu genellikle ifade edilebilen ve üzerinde konuşulabilen ancak pek azı uygulamada kullanılabilen bilgilerdir. Uygulamada kullanılamayan ve başka alanlara transfer edilemeyen genel ve yüzeysel bilgilere durağan bilgiler denmektedir. (Ganzer,S. 2006, p.7) Eğitim fakültelerinde öğrencilerin kitapları okuyarak veya hocaların anlattıklarını dinleyerek öğrendikleri eğitim ve öğretimle ilgili teorik bilgiler genellikle durağan bilgilerdir. Bu bilgilerin hemen okul ve sınıflardaki uygulama ortamında kullanılmaları ve transfer edilmeleri mümkün değildir. Bir kişinin öğrenmiş olduğu teorik bilgileri uygulamada kullanabilmesi için o bilgilerin uygulamada nasıl kullanıldığını görmesi, denemesi ve tekrar tekrar kullanması gerekmektedir. Teorik bilgilerin mesleki becerilere dönüşebilmesi uygulamada yeterince denenmelerine ve kullanılmalarına bağlıdır. Bir öğretmen bilimsel teorik bilgileri uygulamada sistemli bir şekilde kullanıp yeterli deneyim kazanarak mesleğinde ustalaşabilir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgiler kendilerini uygulamada göstermelidir. Okul ve sınıflarda kullanılamayan, mesleki becerilere dönüştürülemeyen bilgilerin öğretmenlik mesleği için fazla bir önemi yoktur.

Teori ve uygulama arasındaki ilişkisizlik veya kopukluk sorununun giderilmesi için dünyanın çeşitli ülkelerinde öğretmen yetiştirmede farklı reform çalışmaları ve yeni düzenlemeler yapılmaktadır. Bu reform çalışmalarında, örneğin bizde ‘okul deneyimi’ veya ‘okullarda staj uygulamaları’ adlarını taşıyan, okul uygulamaları geçmiştekenden daha fazla önem kazanmıştır. Okul uygulamaları öğretmen yetiştirme sürecinin ayrılmaz temel parçalarından biridir, öğretici ve bilimsel olmalıdır. Okul uygulamaları şimdiye kadar okullarda ve sınıflarda sadece gözlem yapmak, ders anlatmak, veya bir şeyleri tekrar etmek olarak algılanmış ve uygulamanın düşünme boyutu eksik kalmıştır. Okul uygulamaları öğretmen adaylarının teori ile uygulama arasındaki bağlantıları görmelerine, eğitim bilimsel bilgileri uygulamada kullanmalarına ve uygulamadan yansıtıcı düşünme yoluyla sonuçlar çıkarma deneyimleri kazanmalarına olanaklar sağlamalıdır. Öğretmen adaylarının üniversitede öğrendikleri eğitim bilimsel bilgileri okul ve sınıflarda ortaya çıkan problemlerinin sebeplerini analiz etmede, planlar yapmada, dersi işlemede kullanmaları ve deneyimler kazanmaları için okul uygulamaları reform çalışmaları ile yeniden düzenlenmektedir. Avrupa’nın değişik ülkelerinde, örneğin Almanya, Avusturya ve İsviçre’deki yeni öğretmen yetiştirme modelleri ile okul uygulamaları 1990’ lı yıllarda yeniden düzenlenmiş ve okul uygulamaları araştırarak öğrenme yaklaşımı ile daha sistemli ve bilimsel hale getirilmiştir.

Araştırmak öğrenme tarih boyunca üniversite eğitiminin temel prensiplerinden biri olmuştur. Okuldaki ve üniversitedeki öğretim arasındaki temel fark araştırmak öğrenmedir. İdeal üniversitede bir taraftan bilimsel araştırmalar ile elde edilmiş bilgiler öğretimle öğrencilere aktarılırken diğer taraftan öğrenciler araştırmalar yaparak yeni bilgiler elde etmektedir. Araştırmak öğrenme sadece kitaplar okuyarak veya derste anlatılanları dinleyerek bilgileri hafızaya kaydetmeye ve hatırlamaya dayalı pasif bir öğrenme şekli değildir. Araştırmak öğrenme bilimsel bilgilerin uygulamada kullanılmasına ve yapılan uygulamalardan yansıtıcı düşünme yoluyla sonuçlar çıkarılmasına dayalı bir öğrenme şeklidir. Araştırmak öğrenme keşfederek öğrenme, problem merkezli öğrenme (problem based learning) ve projeler yoluyla öğrenme yaklaşımlarına benzemektedir. Araştırmak öğrenme esasında John Dewey'in 1909 yılında deneyim, düşünme, araştırma ve öğrenme üzerine yaptığı çalışmalara dayanmaktadır. Dewey öğrenmek için, aramak, sormak, düşünmek, yapmak, yaşamak, deneyimler kazanmak ve kazanılan deneyimlerden sonuçlar çıkarmak gerektiğini ve bütün araştırmaların düşünme sonucu olduğunu belirtmektedir. J.Dewey'e göre öğrenmek için sadece uygulamada deneyimler kazanmak yeterli değildir, yaşanan deneyimler üzerinde düşünüldüğü zaman, deneyimlerden yansıtıcı düşünme yoluyla sonuçlar çıkarıldığı zaman öğrenme gerçekleşir. (Dewey, J. 1993, p.198)

Araştırmak öğrenme teorik bilgilere sahip olmayı, bu bilgileri uygulamada kullanmayı ve uygulamada kazanılan deneyimlerden sonuçlar çıkarmayı gerektiren sistematik bir öğrenmedir ve teori ile uygulama arasında yer alarak ikisini birbirine bağlamaktadır. Araştırmak öğrenme sürecine katılabilmeleri için üniversite öğrencilerinin eğitim bilimsel bilgilere, alan bilgilerine ve araştırma yöntemleri bilgilerine sahip olmaları, yani öğrenimlerinin son yıllarında bulunmaları gerekmektedir. Araştırmak öğrenme teorik bilgilerin kullanılarak uygulamanın incelenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. (Arens,B.,et.al.. 2006-2, p.20) Bu yaklaşımla üniversite öğrencilerine öğrenmiş oldukları teorik bilgiler ışığında okullar ve sınıflarda gördükleri eğitim öğretim süreçlerine eleştirel bakabilme, sorular yöneltebilme, sorduğu sorulara sistemli ve yöntemli bir şekilde cevaplar arayabilme becerileri kazandırılmak istenmektedir. Öğretmen adayı bu süreçte bildiklerine dayalı olarak mevcut durumu anlamak için düşünmeli, sorular sorup bilgiler toplamalı ve elde ettiği bilgilerden sonuçlar çıkarmalıdır. Araştırmak öğrenmenin iki boyutu vardır: 1.Araştırmayı öğrenmek 2. Araştırma yoluyla öğrenmek. (Lütge, C. 2007, p.7) Araştırmayı öğrenmek bilimsel düşünmenin mantığını anlamak, bir araştırmayı planlamak ve uygulamakla, yani araştırma yeteneği kazanmakla ilgilidir. Araştırma öğretmen yetiştirmede okul ve sınıflardaki uygulamanın sistemli ve yöntemli bir şekilde analizi anlamındadır. Araştırma yoluyla öğrenmek ise araştırmayı yaparken öğretmenlik mesleğiyle ilgili yeni bilgi ve beceriler kazanmak anlamına gelmektedir. Araştırmak öğrenme öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleklerinde gelişmelerine olanak sağlayan bir araç durumundadır. Araştırmak öğrenmenin aşamaları Karin Reiber tarafından şu şekilde sıralanmaktadır: 1. Bir araştırma konusu bulmak. 2. Araştırma konusunda kaynak taraması yapmak ve bilgilenmek 3. Araştırma sorusunu veya problemini tanımlamak. 4. Araştırmayı planlamak, araştırma yöntemini belirlemek ve veri toplama araçlarını geliştirmek. 5. Araştırmayı yaparak verileri toplamak ve sonuçlar elde etmek. 6. Araştırma sonuçlarını değerlendirmek, yorumlamak ve yansıtmak. 7.Araştırma sonuçlarını sunmak, açıklamak ve yayınlamak. (Reiber, K. 2009, p.9) Ludwig Huber ise, araştırmak öğrenmenin aşamalarını biraz farklı olarak şöyle sıralamaktadır: 1.Araştırmaya giriş. 2.Araştırma sorusunun bulunması. 3. Araştırma konusu hakkında kaynakların taranması ve bilgilenme. 4.Araştırma yöntemleri konusunda yeterlik kazanma. 5. Bir araştırma deseninin geliştirilmesi. 6. Araştırmanın yapılması. 7. Araştırmadan sonuçların çıkarılması 8. Yansıtma. (Huber,L. 2010)

Araştırmak öğrenme uygulamadaki somut bir sorunun teorik bilgilerden yararlanılarak cevaplanmasına yöneliktir. Araştırmak öğrenme sürecinde öğrenciler önce okul ve sınıflarda kendileri için önemli gördükleri ve cevaplamak istedikleri bir soru ararlar. Araştırma projesinin çıkış noktası daima bir somut bir soru veya problemdir. Araştırmaya temel olan soru veya problem mutlaka uygulamayla ilgili olmak zorundadır. Araştırma sorusu öğrencilerin öğrenme koşullarına uygun olmalıdır ve belli bir süre içinde araştırılabilirliktir. Öğretmen adayları araştırma konusuyla ilgili mevcut kaynakları tarayarak bilgilerini geliştirirler ve araştırma problemini net olarak tanımlarlar. Bundan sonra veri toplama araçları geliştirilir ve araştırma yapılarak veriler toplanır. Verilerin

değerlendirilmesi, sonuçların yansıtılarak irdelenmesi ve sunumu araştırmanın sonunda yer alır. Araştırarak öğrenme sürecinin son aşaması yansıtmadır. Bu aşamada araştırma ile elde edilen sonuçlar yansıtıcı düşünme veya refleksiyon ile gözden geçirilir. Yansıtma bir olay, durum, süreç veya yapılmış bitmiş bir işi incelemek, irdelenmek, eleştirmek ve analiz etmektir. Refleksiyon eleştirel bir inceleme veya düşünmedir, amacı daha iyiye ulaşmak ve gelişmektir, kişinin kendi deneyimlerini gözden geçirerek daha iyisini nasıl yapabilirim sorusuna cevaplar aramaktır. Yansıtıcı düşünme yeteneği öğretmenlerin mesleklerinde profesyonel hale gelmeleri için bir anahtar yetenektir. (Posch, P. 2007. p.7) Yansıtıcı düşünme yeteneğine sahip bir öğretmen mevcut durumla yetinmeyen, daima daha iyisinin nasıl yapılabileceğini düşünen bir kişidir. John Dewey'in 1909 yılında belirttiği gibi uygulamalarda kazanılan bütün deneyimler öğretici değildir. Deneyimler ancak üzerlerinde düşünüldüğü zaman, deneyimlerden sonuçlar çıkarıldığı zaman öğretici olmaktadır. Eğitim ve öğretimde daha iyiye ve yüksek kaliteye ulaşmak için öğretmenlerin yansıtıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırarak öğrenme öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme tutum ve yeteneklerinin geliştirilmesi için uygun bir yaklaşımdır.

Almanya'daki öğretmen yetiştirme sisteminde araştırarak öğrenmeye son yıllarda büyük önem verilmektedir. Örnek olarak Siegen Üniversitesinde ve Dortmund Üniversitesinde yapılan çalışmaları gösterebiliriz. Bu üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde zorunlu okul uygulamaları genel olarak tam gün olarak toplam en az 14 hafta sürmekte ve sömestr tatillerinde yapılmaktadır. Araştırarak öğrenme çalışmaları okul uygulamaları içinde yer almaktadır. Öğrenciler okul uygulamalarının hazırlanması ve değerlendirilmesiyle ilgili olarak toplam 12 saatlik zorunlu seminerlere katılmaktadır. Bu seminerlerde araştırarak öğrenme çalışmalarının hazırlanması ve değerlendirilmesiyle ilgili konular işlenmektedir. Araştırarak öğrenme projelerine temel olan sorular danışman öğretim elemanları tarafından belirlenmekte ve araştırma ödevi olarak öğretmen adaylarına verilmektedir. Araştırma ödev sorularına iki örnek : ' İlköğretim birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilerin matematik bilgi düzeyi ne durumdadır ?' ve 'Bir sınıfta öğretmen öğrenci iletişimi ne durumdadır ?' Bu sorular öğretmen adayının araştırma raporunda öğretmen adayının genel görüş ve izlenimlerine göre değil, sistemli olarak elde edilmiş verilere dayalı olarak cevaplanacaktır. (ZfLP, 2009. S. 2) Sorunun sistematik olarak cevaplanabilmesi için araştırmanın planlanması gerekmektedir. Araştırmanın planlanmasını üniversite öğrencisi uygulama öncesi katıldığı okul uygulaması hazırlık seminerinde öğrenmekte ve planlama çalışmalarını seminerde sunmaktadır. Öğretmen adayları önce bu konularda kaynak taramaları yapmakta bilgileri edinmektedir. Sonra öğrenciler araştırmalarını nasıl yapacaklarını, verileri nasıl toplayacaklarını, verilerden nasıl sonuçlar çıkaracaklarını, anketlerle öğrencilere hangi soruları soracaklarını, öğrenci davranışlarını nasıl gözlemleyeceklerini, gözlem formunu nasıl hazırlayacaklarını, öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmek için hangi soruların gerekli olduğunu, hangi testleri kullanacaklarını, test sonuçlarını nasıl değerlendireceklerini belirlemektedir. Okul uygulamaları hazırlık semineri öğrencileri okul uygulamalarına hazırlamaktadır. Okul uygulamalarının yapıldığı okul ve sınıflarda ders gözlemleri, mülakatlar, test uygulamaları yapılarak veriler toplanmaktadır. Araştırmalardan sonuçlar çıkarma işlemleri ve araştırma sonuçlarının yansıtılması okul uygulamalarını değerlendirme seminerlerinde öğrenilmekte, öğretmen adayları belgelendirdikleri çalışmalarını bu seminerde sunmakta ve başarıları notla değerlendirilmektedir. (Arens, B., et.al. 2006-1 ve 2006-2, ZfLP, 2009.)

Araştırarak öğrenme öğretmen yetiştirme alanında üniversitede öğretilen eğitim ve öğretimle ilgili bilimsel bilgilerin kullanılarak uygulamanın incelenmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım öğretmen adaylarının teori ile uygulama arasında ilişki kurmalarına yardımcı olmaktadır. Amerika Bileşik Devletlerinde Yirminci yüzyılın başlarında geliştirilen ve günümüzde bazı Avrupa ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemlerinde kullanılan bu yaklaşımın Türkiye'de de bilinmesinde ve denenmesinde yarar vardır. Bu yaklaşımın Ülkemizde uygulanabilmesi için önce aşağıdaki hususlar üzerinde görüş birliğinin sağlanması gereklidir :

- Öğretmen yetiştirme sistemimizde okul uygulamaları için ayrılan süre oldukça kısadır. Okul uygulamaları öğretmenlik mesleğinin öğrenilmesi için gerekli olanaklara sahip olan kaliteli okullarda, üniversite eğitimi tatilde olduğu dönemlerde, tam gün olarak, toplam en az 10 – 15 hafta sürecek şekilde ve ayrıntılı yönetmenliklerle düzenlenmiş olarak yapılmalıdır.

-Okullarımızda öğretmenlik mesleğinin bilimsel bilgilere dayalı olmasına önemle dikkat edilmelidir. Okul ve sınıflarımızdaki eğitim öğretim gerçekliği çağdaş eğitim biliminin bilgileri, teorileri ve normlarından uzak olmamalıdır. Öğretmenlerimiz, okul yöneticilerimiz ve öğretmen adaylarımız öğretmenlik mesleğinin bilimsel bilgilere dayanmak zorunda olduğunu kavramalı ve öğretmenlik davranışlarını buna göre düzenlemelidir.

- Üniversitelerimizin öğretmen yetiştiren kurumlarında öğrencilere öğretilen eğitim ve öğretimle ilgili bilgiler mümkün olduğu kadar bilimsel araştırma sonuçlarına dayanmalıdır. Ders kitaplarının içerikleri gözden geçirilmeli, eskimiş, çok genel, yüzeysel ve uygulamada kullanılabilir olup olmadıkları incelenmelidir. Öğretmen adaylarına bilimsel ve uygulamada kullanılabilirlikleri kanıtlanmış bilgiler öğretilmelidir. Okul ve sınıflardaki öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili olarak yakın geçmişte çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu oldukça geniş bilgi birikimine öğretmen yetiştirme süreci içindeki üniversite öğrencileri kolayca ulaşabilmelidir. Örneğin ilköğretim birinci sınıf matematik derslerinde öğrencilerin doğal sayıları nasıl öğrendikleri konusunda yapılmış bulunan çok sayıdaki bilimsel araştırma sonuçları sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğrencilere sistemli olarak sunulurken onların bilgilenmeleri sağlanabilir.

- Üniversitelerimiz okullarla birlikte çalışarak daha çok bilimsel araştırma yapmalıdır. Eğitim ve öğretimle ilgili bilimsel araştırmalar yaparak bilgiler elde etmek ve teoriler oluşturmak genelde eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elamanlarının görevidir. Üniversite öğretim elamanlarının araştırmalar yaparak ürettikleri bilgileri öğretmenler sınıflarında kullanarak işe yararlılığını test edebilirler. Öğretmenlerimizin ve öğretmen adaylarımızın bilimsel araştırma yapabilme yetenekleri geliştirilmelidir. Araştırmak öğrenme, üniversite ile okulun birlikte çalışmasına ve teori ile uygulama arasındaki ilişkinin güçlenmesine katkıda bulunmalıdır.

-Tüm öğretmen adaylarının üniversite öğrenimlerini araştırarak öğrenmeye dayalı bir tez ile bitirmeleri sağlanmalıdır. Bir bilimsel araştırma yapıp bunun sonuçlarını bir tez olarak sunmak öğretmen adaylarının sistemli düşünme, teori ile uygulamayı ilişkilendirme, problem bulma, araştırma yapma, yansıtıcı düşünme ve kendini ifade etme gibi yeteneklerinin gelişmesine önemli katkıda bulunacaktır.

KAYNAKLAR

Arens, Barbara, Koch-Priewe, Barbara, Kovermann, Brigitta, Schneider, Ralf und Sommerfeld, Dagmar. (2006 -1) *Hochschuldidaktische Konzeptionen Zum Forschenden Lernen: das Dortmunder Model für Hochschullehrende, Studierende sowie interessierte Lehrerinnen und Lehrer* März 2006 Reader zum Theorie-Praxis-Modul (TPM) Band 1 . (Erişim-ıçı : www.fb12.uni-dortmund.de/einrichtungen/pbla/.../Reader%20I.pdf) (Erişim tarihi: 6.3.2010)

Arens, Barbara, Koch-Priewe, Barbara, Kovermann, Brigitta, Schneider, Ralf und Sommerfeld, Dagmar. (2006-2) *Endfassung Reader II* Readerzum Theorie-Praxis-Modul (TPM) Band 2 *Dokumente und Handreichungen zum TPM für Hochschullehrende, Studierende sowie interessierte Lehrerinnen und Lehrer* März 2006. (Erişim-ıçı: www.fb12.uni-dortmund.de/einrichtungen/pbla/.../Reader%20II.pdf) (Erişim tarihi : 6.3.2010)

Dewey, John:(1993) *Demokratie und Erziehung; Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*; Nachdruck der 3. Aufl. bei Beltz: Weinheim/ Basel

Ganzer, Stephan. (2006) *Implizites Wissen – Bedeutung und Externalisierung. Eine Betrachtung aus berufspädagogischer Perspektive.* (Erişim_ıçı: www.ifb-ganzer.de) (Erişim tarihi: 5.2.2010)

Huber, Ludwig. (2010) *Forschendes Lernen ist nötig!* Wie ist es möglich? Vortrag an der TU Braunschweig. (Çevirim-ıçı: www.134.169.92.196/tu-braunschweig/download/Vortrag_Huber.pdf) (Erişim tarihi: 6.3.2010)

Lütge, Christiane. (2007) *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: Professionalisierung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.* 3. Niedersächsisches Kolloquium für Fremdsprachendidaktik, 11/05/07. Leibniz Universität Hannover. (Çevrim-ıçı : www.engsem.uni-hannover.de/imperia/md/content/de/.../luetge.pdf) (Erişim tarihi: 6.3.2010)

Posch, Peter (2007) Forschung an Pädagogischen Hochschulen. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Steiermark am 15.11.2007. (Erişim-içi:

www.i1.phst.at/fileadmin/i1/ws07_08/.../posch_forschung_lehrerbildung.pdf) (Erişim tarihi: 3.3.2010)

Reiber, Karin. (2009) Forschendes Lernen Forschendes Lernen Vortrag beim **Hochschuldidaktiktag** des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen am 02.04.2009 (Erişim-içi: www.dr-reiber.de/papers.htm) (Erişim tarihi: 5.2.2010)

ZfLP - Das Zentrum für Lehrerbildung - Bereich Praxis Arbeitsgruppe Primarstufe. (2009) Praktika und forschendes Lernen. (Çevrim-içi: www.agprim.uni-siegen.de/forschendeslerneninpraktika.pdf) (Erişim tarihi: 5.2.2010)

ZSL.(2009) Die Zukunft der Lehrerbildung – ein Positionspapier des ZSL.(Çevrim-içi: www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/zflposition.pdf) (Erişim tarihi: 6.3.2010)

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK YETERLİK ALGISI

COMPETENCY PERCEPTION OF TEACHER CANDIDATES'

Halük ÜNSAL

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırma ile sınıf ve İngilizce öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleği öncesi genel, özel ve toplam (genel ve özel) yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya sınıf öğretmenliğinden 38, İngilizce öğretmenliğinden 47 öğrenci olmak üzere 85 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından MEB'in yeterlikleri dikkate alınarak geliştirilen "Öğretmenlik yeterlikleri ölçeği (Sınıf ve İngilizce öğretmenleri için)" kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenlerin yeterlik algıları 0 (tamamen yetersizlik) -100 (tamamen yeterlilik) şeklinde ifade edilmiştir. Ölçeğin 201 son sınıf öğrencisi üzerinde pilot çalışması yapılmış olup sınıf öğretmenleri için ölçeğin Cr a güvenirlik katsayısı =.97 olarak hesaplanmıştır. İngilizce öğretmenleri için ölçeğin Cr a güvenirlik katsayısı =.95 olarak hesaplanmıştır. İki ölçek için sınıf ve İngilizce alanından birer, eğitim bilimleri alanından ise iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bütün analizler Spss 11,5 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının genel ve özel yeterlik alanıyla ilgili algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf ve İngilizce branşları arasında genel, özel ve toplam öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: öğretmen adayları, öğretmenlik genel ve özel alan yeterliği, öğretmenlik yeterlik algısı

Abstract

It is aimed to determine candidate English and elementary teachers' perception of generic and subject area competencies in pre service training in this study. Scanning method is used in this study. 38 elementary teachers and 47 english, totally 85 candidate teachers are attended to the study. As data collecting tool, researcher used "teacher competencies scale" which developed by considering competencies by MEB. In the scale, teachers' perception of competencies are stated as 0 (totally inadequate, 100 (totally adequate.) The pilot study of the scale is done with 201 senior students, and Cr a coefficient reliability of scale for elementary teachers is computed as=.97. The Cr a coefficient reliability for English teachers is calculated as=.95. For both scales, one each from english and elementary areas, two professionals' ideas from educational sciences are requested. All the analysis are done by Spss 11.5 packet programme. As a result, the candidate teachers' perception of generic and subject area competencies is found high. there was no significant difference between elementary and english teachers at the generic, subject area and both competencies.

Keywords: Candidate teachers, generic and subject area competencies of teaching, perception of teaching competency

GİRİŞ

Eğitim sisteminde öğretmen, öğrenci ve program üç temel bileşen olarak görülmektedir (Gözütok ve diğerleri, 2005). Öğretmen, eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretim hizmeti ve kalitesinde, öğretimin başarıya ulaşmasında, öğretim sürecindeki etkileşimde, öğretimin değerlendirilmesinde, öğrenciye öğretici rehberlik gibi birçok faaliyette öğretmen vardır. Bu bağlamda son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nda ve öğretmen yetiştirme alanında; öğretmen yeterlikleri konusunda çalışmalar yoğunlaşmaktadır.

MEB (2008, s. VIII) yeterlik kavramını "bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu" olarak; genel yeterlikleri, "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak; özel alan yeterlikleri kavramını ise "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi beceri ve tutumlar" biçiminde tanımlamaktadır. Şişman (2009, s. 68) öğretmen yeterlikleri'ni "öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütünü" olarak açıklamak gerektiğini belirtmektedir. Ancak "yeterlik", "nitelik" ve "standart" kavramları karışmaktadır. Yeterlik kavramı 1990 yılından önce davranışçı yaklaşımın kullandığı bir kavram olarak görülmekte ve öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların listesi

olarak, standart kavramı ise 1990 yılından sonra kullanılan ve öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların genel çerçevesinin belirlendiği bir kavram olarak yer almaktadır (TED, 2009). Son yıllarda birçok araştırmacı paralel ve daha karmaşık bir yeterlik tanımı olarak “bilgiyi ve beceriyi farklı durumlara ve ortamlara taşıyabilme becerisi” fikrinde birleşmektedirler. Bu geniş kavram diğerlerinden farklı olarak şunları içerebilir; görev performansı, bir dizi görevlerin yürütülmesi, aksaklıklara ve şartlara göre davranabilme, iş yerinde sorumluluk alma ve başkaları ile çalışmakla birlikte diğer sorunlarla da başa çıkabilme, başkalarına saygı duyarak ve değerlerine anlayış göstererek bilgi, beceri ve tutumları yeni durum ve görevlere taşıyabilmektir (Naumescu, 2008, s. 25-26).

Öğretmen yeterliği konusunda Bandura (1977) ve Rotter (1966) önemli isimlerdendir. Öğretmen yeterliliği konsepti Bandura’nın “Social Cognitive Theory” adlı eseri temel alınarak çalışılmıştır. Öğretmen yeterliği kavramını Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (1998) ise “öğretmenlerin istedikleri sonuca ulaşabilmek için dersi planlama ve sunumdaki yeteneklerine olan inançları” olarak tanımlamıştır. Yine Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (1998), yeterlik duygusunun bir kez kazanıldığında değişmesinin zor olduğunu, Housego (1992) ise öğrencilik yıllarında az olan yeterlik duygusunun daha sonraki yıllarda artırılabilceğini ancak deneyimli öğretmenlerin yeterlik duygusunun artırılabilmesinin zor ve zaman alacağını ileri sürmüştür (akaran, Aktağ ve Walter, 2005, s. 127-128).

Öğretmen yetiştirme alanında günümüze gelinceye kadar öğretmenlerin alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarında yeterlik sahibi olmaları beklenmiş ve bu yönde hizmet öncesi eğitim vermek amaçlanmıştır (Küçükahmet, 1993; Şişman, 2009; Şişman, 2007). Sonuçta bu üç alanda öğretmenin bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kazanması beklenmiştir. Günümüzdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki bu alanlara ait derslerle, ulaşılmak istenen amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitimde sistem yaklaşımı dikkate alındığında alt sistemlerdeki bir değişiklik diğer sistemleri de beraberinde etkileyecektir (Sezgin, 1995). Doğal olarak bazı sorunlar ve zorluklar yaşanabilecektir. Geçmişte olduğu gibi günümüzdeki eğitim sisteminde ve öğretmen yetiştirme alanında yapılan ve yapılmakta olan bu değişiklikler bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Akyüz (2003), öğretmen yetiştirme alanındaki bu değişikliklerin standartlaşmayı da zorlaştıracağını ifade etmektedir. Ayrıca, TED (2009) öğretmen yetiştirme raporunda, öğretmen hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmesinde yetersizlikler yaşandığını belirtmektedir. Şişman (2009) da öğretmen yetiştirme alanında yeni fakültelerin açıldığını; yüzlerce öğretmen adayının istihdam beklediğini; bilgi, teknoloji ve değerlerin değiştiği bir toplumda öğretmenlikle ilgili yeterliklerin ya da standartların belirlenmesinin sorun meydana getirdiğini söylemektedir.

Öğretmen yeterlikleriyle ilgili ilk eser MEB’in 2002 yılında hazırladığı “Öğretmen Yeterlikleri” başlıklı çalışmadır. Bu çalışmada öğretmen yeterlikleri “Eğitim-öğretim yeterlikleri”, “Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alt başlıklarında toplanmıştır. Burada 14 ana yeterlik alanı ve 206 adet yeterlik ifadesi bulunmaktadır. Bu yeterliklerin; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen seçiminde, öğretmenlerin hizmet öncesi ve içindeki eğitimlerinde yararlanılabileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2002). Bu alandaki ikinci eser, MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün 2008 yılında yayımladığı “Öğretmen Yeterlikleri “ çalışmadır. İlköğretimdeki bütün öğretmenlikler için genel ve özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. Burada öğretmen yeterlikleri genel alan olarak “kişisel ve mesleki değerler”, “öğrenciyi tanıma”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme”, “okul, aile ve toplum ilişkileri”, “program ve içerik bilgisi” olmak üzere 6 yeterlik alanı, 31 adet alt yeterlik ve 233 adet performans göstergesi vardır. Özel alan yeterlikleri her bir (sınıf, Türkçe, fen bilgisi öğretmeni için) branş için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Örneğin sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri olarak “öğrenme-öğretme ortamı ve gelişimi”, “izleme ve değerlendirme”, “bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler”, “sanat ve estetik”, “dil becerileri geliştirme”, “bilimsel ve teknolojik gelişim”, “bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme”, “beden eğitimi ve güvenlik”, olmak üzere 8 yeterlik alanı, 31 adet yeterlik maddesi ve bu maddelerin A1, A2 ve A3 düzeylerine ait birçok ifade vardır. Her bir öğretmenliğin özel alan yeterlikleri alan, sayı ve ifade olarak benzerlikler gösterebileceği gibi farklılıklarda göstermektedir (MEB, 2008).

Öğretmen yetiştirme alanında son yıllarda önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Öncelikle 1998 yılında eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmış (YÖK, 1998), 2002 yılında öğretmen yeterlikleri belirlenmiş (MEB, 2002), 2005 yılından itibaren ilköğretim programları değişmiş, daha sonraki yıllarda ise kademe kademe ortaöğretim programları yenilenmiş, 2008 yılında ilköğretim öğretmenlikleri için öğretmenlik genel ve özel alan yeterlikleri yeniden belirlenmiş, günümüzde ise ortaöğretim öğretmenlikleri için yeterlik belirleme çalışması yapılmaktadır. Sonuç olarak Milli eğitim sisteminde ve öğretmen yetiştirme alanında son yıllarda önemli uygulamalar yapılmıştır. Öğretmen yeterlikleri de bu çalışmalardan birisidir. Öğretmen yeterlikleri alanında yapılmış çalışmalar şöyle özetlebilir: Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları yönünden yeterlilik algılayış biçimleri (Erişen ve Çeliköz, 2003), Öğretmen yeterlikleri açısından eğitim fakültelerinin öğrencilerini yetiştirme seviyeleri (Mahiroğlu, 2004), öğretmen yeterlikleri ve bu yeterliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilişkisi; öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen yeterlikleri yönünden değerlendirmesi (Seferoğlu, 2004a; Seferoğlu, 2004b), öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerine ait değerlendirme çalışması (Gelen ve Özer, 2008), ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleriyle ilgili değerlendirme araştırması (TED, 2009), gibi çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırma ile sınıf ve İngilizce öğretmeni adaylarının öğretmenlik yeterlik algısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, sınıf ve İngilizce öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleği öncesi genel, özel ve toplam (genel ve özel) yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemektir. Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesi şöyledir: Sınıf ve İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe başlamadan önceki alan yeterliklerine ilişkin algıları nasıldır?

Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Sınıf öğretmenliği adaylarının,

Öğretmenlik genel alan yeterlikleri algısı nasıldır?

Öğretmenlik özel alan yeterlikleri algısı nasıldır?

Öğretmenlik birleşik alan yeterlik algısı nasıldır?

İngilizce öğretmenliği adaylarının,

Öğretmenlik genel alan yeterlikleri algısı nasıldır?

Öğretmenlik özel alan yeterlikleri algısı nasıldır?

Öğretmenlik bileşik alan yeterlik algısı nasıldır?

Sınıf ve İngilizce öğretmenliği adaylarının,

Öğretmenlik genel alan yeterlik algısı arasında bir fark var mıdır?

Öğretmenlik özel alan yeterlik algısı arasında bir fark var mıdır?

Öğretmenlik birleşik alan yeterlik algısı arasında bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Mevcut durum olduğu gibi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Karasar, 1995). Araştırmaya sınıf ve İngilizce öğretmenliği programında okuyan son sınıf öğrencileri katılmıştır. Sınıf öğretmenliğinden 38, İngilizce öğretmenliğinden 47 öğrenci veri toplama aracını doldurmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmenlik yeterlikleri ölçeği (Sınıf ve İngilizce öğretmenleri için)" kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde 2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan yeterlikler dikkate alınmıştır (MEB, 2008). Ölçeklerin genel alan yeterlikleri aynı olup, özel alan yeterlikleri ise branşlara göre farklıdır.

Pilot çalışma için ölçekler Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nden 201 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçekte öğretmenlerin yeterlik algıları 0 (tamamen yetersizlik) -100 (tamamen yeterlilik) şeklinde ifade edilmiştir. 0-100 ölçeğinin kullanılması nedeni, madde ayırdedicilik indeksi ve geçerlik bağlamında yeterlik ölçümlerinde daha iyi sonuçlar vermesindenidir (Kan, 2009). Sınıf öğretmenliği için kullanılan ölçek toplam 66 maddedir. Bunun 31'i genel alan 35'i ise özel alan yeterliklerine ait ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değeri .75; Barlett's testi 5602.54'tür. Ölçeği oluşturan maddelere ait faktör yükleri .35 ile .81 arasında değişmektedir. Madde geçerliği ve homojenliğine ilişkin olarak madde-test korelasyonları hesaplanmış ve .34 ile .79 arasında değerler aldığı bulunmuştur. Ölçeğin Cr α güvenirlik katsayısı =.97 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörden oluşan ölçeğin açıklanan varyansı %35.67'dir. İngilizce öğretmenliği için kullanılan ölçek ise 57 madde olup 31'i genel alan 26'sı özel alan yeterliklerine aittir. Ölçeğin KMO değeri .87; Barlett's testi 5830.21'dir. Ölçeği oluşturan maddelere ait faktör yükleri .44 ile .77 arasında değişmektedir. Madde geçerliği ve homojenliğine ilişkin olarak madde-test korelasyonları hesaplanmış ve .33 ile .79 arasında değerler aldığı bulunmuştur. Ölçeğin Cr α güvenirlik katsayısı =.95 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörden oluşan ölçeğin açıklanan varyansı %42.92'dir. Tüm bu bulgular yapı geçerliğine sahip olduğuna, ölçek maddelerinin geçerliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt olarak kullanılabilir. İki ölçek için sınıf ve İngilizce alanından birer, eğitim bilimleri alanından ise iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. İncelemeler sonunda açık olmayan, iyi ifade edilemeyen ve benzer ifade edilen maddeler ölçekten çıkarılarak deneme uygulaması için sınıf öğretmenliği için 66 madde, İngilizce öğretmenliği için 57 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Bütün analizler SPSS 11,5 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisiz ölçümler için t-testi yapılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1. Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmen yeterlikleri algısı puanları

Yeterlik alanı	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Genel alan yeterliği	38	56,13	96,77	78,23	9,78
Özel alan yeterliği	38	62,00	94,00	78,95	9,40
Toplam yeterlik	38	60,15	95,15	78,61	9,16

Sınıf öğretmenliği adaylarına ait öğretmenlik yeterliklerine ait algı puanları incelendiğinde, genel alan yeterliği algısı puanının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 78.23$, özel alan yeterliği algı puanının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 78.95$ ve toplam (genel+özel) yeterlik algı puanının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 78.61$ olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değerler, öğretmen adaylarında oldukça yüksek yeterlikte ve genel ve özel alan yeterlik algısı puanının benzer olduğu söylenebilir. Ama minimum ve maksimum değerler ile standart sapma değerine bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algı puanları arasındaki farkın büyük olduğunu da dikkati çekmektedir.

Tablo 2. İngilizce öğretmenliği adaylarının öğretmen yeterlikleri algısı puanları

Yeterlik alanı	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Genel alan yeterliği	47	57,74	97,74	82,44	9,86
Özel alan yeterliği	47	59,63	95,19	81,54	8,74
Toplam yeterlik	47	58,77	96,67	82,01	9,24

Tablo 2'deki İngilizce öğretmenliği adaylarına ait öğretmenlik yeterliklerine ait algı puanları incelendiğinde, genel alan yeterliği algı puanının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 82.44$, özel alan yeterliği algı puanının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 81.54$ ve toplam (genel+özel) yeterlik algı puanının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 82.01$ olarak hesaplanmıştır. Ortalama değerlere göre, öğretmen adayları oldukça yüksek yeterliktedir. Genel ve özel alan yeterlik algısı puanının çok yakın olduğu anlaşılmaktadır. Ancak yeterlik algılarına ait minimum ve maksimum değerler ile standart sapma değeri dikkate

alındığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algı puanları arasındaki farkın dikkat çekici olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Sınıf ve İngilizce öğretmenliği adaylarının öğretmen yeterlikleri algısı puanlarına ilişkin t-testi karşılaştırması

Yeterlik alanı	Öğretmenlik	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Genel alan yeterliği	Sınıf	38	78,23	9,78	-1,964	,053
	İngilizce	47	82,44	9,86		
Özel alan yeterliği	Sınıf	38	78,94	9,40	-1,293	,200
	İngilizce	47	81,50	8,74		
Toplam yeterlik	Sınıf	38	78,61	9,16	-1,692	,094
	İngilizce	47	82,01	9,24		

p=>.05

Sınıf ve İngilizce öğretmenliği adaylarının öğretmenlik yeterliği algı puanları karşılaştırıldığında, hem genel ve özel alan yeterliğinde hem de toplum yeterliğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak İngilizce öğretmenliği adaylarının öğretmenlik yeterliği algı puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde benzer dersler olarak öğretmenlik yeterlikleri kazandıkları söylenebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmayla sınıf ve İngilizce öğretmen adaylarının genel ve özel öğretmenlik yeterlik algısının branşlara ve yeterlik alanlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının genel ve özel yeterlik alanıyla ilgili algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine başladığında “öğrenciyi tanıma”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” gibi genel alanlarda başarılı olabilecekleri, “öğrenme-öğretme ortamı ve gelişimi”, “izleme ve değerlendirme”, “bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler” gibi özel alanlarda da bilgi, beceri ve tutumlarının yüksek olabileceği söylenebilir. Seferoğlu’nun (2004b) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmen adayları yeterliklerin önemli bir kısmında kendilerini orta ve iyi derecede bulmuştur. Erişen ve Çeliköz (2003) ise öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışı yönünden kısmen yeterli gördükleri bulunmuştur. Bu iki araştırma bulguları, ulaşılan sonuçla farklılık göstermektedir. Bu durum, son yıllarda öğretmen yetiştirme alanındaki ve öğretmen yetiştirme programlarındaki düzenlemelerden kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmen olarak atanabilmek için öğretmen adaylarının KPSS sınavlarına daha ciddi hazırlanılmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Çalışmanın bir diğer sonucu ise sınıf ve İngilizce branşları arasında genel, özel ve toplam öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığıdır. Bu sonucu Erişen ve Çeliköz’ün (2003) bulguları desteklemektedir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde benzer derslerin almasının neden olabileceği söylenebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında genelde aynı dersler aynı öğretim elemanları tarafından verilmekte bu durumda branşlar arasında farklılıklar oluşturmamaktadır.

Öğretmenlik genel ve özel alan yeterliğiyle ilgili her bir branş (fen bilgisi, matematik, vs. öğretmenliği) için hem öğretmen adayları için hem de bizzat uygulamadaki öğretmenler için araştırmalara ihtiyaç vardır. Özellikle nitel araştırmalar yeterliğe ilişkin daha gerçekçi bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Öğretmen veya öğretmen adaylarının öğretmenlik duygusu, inancı ve algısı gibi çalışmalar uygulama öncesi bilişsel ve duyuşsal öngörüler olarak düşünüldüğünden gerçek uygulama sürecinde bunların yapıp yapılmadığı gözlem ve görüşme yöntemiyle daha sağlıklı ve doğru bir biçimde tespit edilebilecektir. Bu konuda nitel ve nicel özellikte, farklı branşlarda, farklı düzeylerde araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III(4), 127-131.
- Akyüz, Y. (2003). Eğitim Tarihimize Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlanması İlkeleri, Uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. (s. 48-66). Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), s. 39-55.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. ve Karacaoğlu, C. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 17-40). Ankara: Sim Matbaası.
- Kan, A. (2009). Effect of scale response format on psychometric properties inteaching self-efficacy. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 215-228.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (7. Baskı) Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme (programları ve uygulamaları)*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Mahiroğlu, A. (2004). Öğretmenlik yeterlilikleri bakımından eğitim fakültelerinin öğrencilerini yetiştirme düzeyleri. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Naumescu, A. K. (2008). Science teacher competencies in a knowledged based society. *Acta Didactica Napocensia*, 1(1), 25-31.
- Seferoğlu, S. S. (2004b). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Seferoğlu, S. S. (2004a). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, [Çevrim-içi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm>] (Erişim tarihi: 12 Nisan 2010).
- Sezgin, S. İ. (1994). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*. (Üçüncü Baskı) Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. (3. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikler: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen yeterlikleri, özet rapor*. [Çevrim-içi: http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf]. (Erişim tarihi: 03.04.2010).
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: YÖK. Başkanlığı.

ORTAÖĞRETİMDE GÖREVLİ TARİH ÖĞRETMENLERİNİN “ESKİÇAĞ TARİHİ”NİN ÖĞRETİMİNDEKİ YETERLİLİKLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

SECONDARY EDUCATION HISTORY TEACHERS’ OPINION ON THEIR COMPETENCE FOR ‘ANCIENT HISTORY’ EDUCATION

Aysun Aynur YILMAZ

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Özet

2009 yılında Ankara ili ortaöğretim kurumlarında görevli 202 tarih öğretmenine uygulanan anket amaçlarından birisi de öğretmenlerin Eskiçağ tarihi konusu ile ilgili olarak yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Uygulama sonucu araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 27.98’i alanla ilgili yetkin olduğunu, % 16.87’si genel olarak iyi olduğunu, % 4.97’si yetkin olmadığını, % 0.82’si ise program için yeterli olduğunu belirtmiş; geri kalan kısmı ise ya kültür tarihinde iyi olduğunu ya da siyasi tarihte daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak tabloya baktığımızda tarih öğretmenleri alan eğitimi için kendilerini tam yetkin olarak görmemektedirler.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim, Tarih öğretmeni, Eskiçağ tarihi, yeterlik

Abstract

One of the purposes of their survey conducted on teachers in Ankara Province, secondary education institutions was to reveal their opinions about their own competences on Ancient history. At the end of the survey, 27.98% of history teachers claimed that they were competent on the issue, 16.87 %claimed that they were sufficient in general, while the remaining claimed that they were better in culture history or political history. When we assess the table in general we may deduce that, history teachers do not consider themselves fully competent for field education.

Keywords: Secondary Education, History Teacher, Ancient history, competence

1. GİRİŞ

Akdeniz ve Önasya kültür çevrelerinin ve bu kültür çevreleriyle doğrudan ilişki halinde bulunan komşu bölgelerin yazı ile başlayan en eski devirlerinden (M.Ö. 3000-2800) Roma’nın Akdeniz’de kurduğu siyasal mekan birliğinin çöküşüne ve Avrupa Ortaçağı’na (M.S.7.yy.’dan itibaren) kadar olan süreyi kapsayan Eskiçağ tarihinin (İplikçioğlu, 1992, s.12) kaynaklarından en önemlilerinden birisi arkeolojik bulgulardır. Günümüzde hızla gelişen teknolojinin arkeolojik araştırmalara katkısı büyüktür. Bu çalışmalar sonucu bir konuyla ilgili bilinenler kısmen ya da tamamen değişmesine rağmen bu değişimlerin alan eğitiminde kullanılan ders kitaplarına yansması geç olmaktadır. Aynı durum tarih öncesi devirlerden İslamiyet’i kabulüne kadar geçen süreyi kapsayan Eski Türk tarihi (Togan, 1981, s. 2) için de geçerlidir.

Bu güne kadar ülkemizde orta öğretim kurumlarında Eskiçağ tarihi ve Eski Türk tarihinin eğitiminin nasıl olması gerekliliği ile ilgili bir araştırma yapılmamıştır. Aslında her iki alanın da eğitimi tarih biliminin diğer alanlarına göre farklı bir öğretim yöntemlerini içermesine rağmen ortaöğretim müfredatları hazırlanırken bu durum göz ardı edilmiştir. Bu alanların öğretim yöntemlerinin nasıl olması gerekliliğinin yanı sıra aynı derecede önemli olan tarih öğretmenlerinin alan yeterlilikleridir. Bu amaçla yapılan bu çalışmada tarih öğretmenlerinin kendi alan bilgilerini değerlendirmeleri ve var olan sorunlarla ilgili çözüm önerilerini belirtmeleri istenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmen merkezli eğitim anlayışından öğrenci merkezli eğitim anlayışının etkin olmaya başladığı eğitim sisteminde öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ortamını hazırlayacak niteliğe

sahip olması gerekmektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte gelen yeni öğretim yöntemlerinin yanı sıra öğretmenin alan bilgisi yeterliliği de önemli bir noktadır. Bu nedenle tarih öğretmenleri Eskiçağ tarihi ve Eski Türk tarihi konuları ile ilgili kendilerini hangi konularda ne kadar yeterli gördüklerini belirlemektir.

Problem durumu; tarih öğretmenleri Tarih 9 ders kitabı II. ve III. ünitelerini içeren Eskiçağ tarihi ve Eski Türk tarihi konularında kendilerini yeterli görüyorlar mı?

2. YÖNTEM

Bu araştırma ortaöğretim kurumlarında görev tarih öğretmenlerinin Eskiçağ tarihi ve Eski Türk tarihi konuları ile ilgili yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan tarama modelinin kullanıldığı bir araştırmadır. Araştırmamanın evreni Ankara ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Verilere içerik analizi uygulanmıştır. Bulgular bir tablo ile verilmiştir.

Çalışma Grubu

Ankara ilindeki farklı türlerdeki (düz lise (146 öğretmen), endüstri meslek lisesi, kız meslek lisesi, imam hatip lisesi, ticaret meslek lisesi, anadolu ticaret meslek lisesi (meslek lisesi toplam12), anadolu lisesi (20 öğretmen), diğer (16 öğretmen)) 46 ortaöğretim kurumunda görevli 202 tarih öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada tarih öğretmenlerine sorulan açık uçlu soru olan ‘Eskiçağ tarihi ve Eski Türk tarihinin hangi konularında kendinizi yeterli görüyorsunuz?’ sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılarak öğretmenlerin her iki alanla ilgili yeterlilikleri ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Problem cümlesini ifade eden açık uçlu soru sorularak tarih öğretmenlerinin yeterlilikleri ile ilgili düşüncelerini sağlıklı bir biçimde ifade etmeleri amaçlanmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda yeterlilikleri ile ilgili konu başlıkları belirlenmiştir. Konu başlıkları şunlardır:

‘Özellikle ilk Türk devletleri’, ‘Eski Türk tarihi’, ‘Türk mitolojisi’, ‘Uygurlar’, ‘Hunlar’, ‘Göktürkler’, vb. verilen cevaplar *Eski Türk tarihi* adı altında toplandı.

‘Anadolu tarihi’, ‘Sümer’, ‘Mezopotamya’, ‘Roma’, ‘Yunan tarihi dışında Eskiçağ’, ‘Hititler’, Eskiçağ tarihi’, ‘Asur’, vb. verilen cevaplar *Eskiçağ tarihi* başlığında toplandı.

Her iki alanın siyasi tarihi ile ilgili verilen cevaplar *siyasi tarih* başlığında toplandı.

Her iki alanın kültür-uygarlık tarihi ile ilgili verilen cevaplar da *kültür tarihi* başlığında toplandı.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerin 56’sı Ankara Üniversitesi, 41’i Gazi Üniversitesi, 27’si Hacettepe Üniversitesi, 21’i diğer üniversitelerden, 14’ü Selçuk Üniversitesi, 12’si Anadolu Üniversitesi, 8’i Atatürk Üniversitesi, 7’si Karadeniz Teknik Üniversitesi, 7’si Fırat Üniversitesi, 6’sı 19 Mayıs Üniversitesi, 3’ü İstanbul Üniversitesi mezunudur.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin 60’ı eğitim fakültesi, 70’i fen-edebiyat fakültesi, 72’si diğer (Ankara Üniversitesi D.T.C.F.) fakültelerden mezundur. Bu öğretmenlerin 5’i 1-5 yıl, 22’si 6-9 yıl arası, 66’sı 10-15 yıl arası, 109’u 16 yıl ve daha fazla hizmet yılına sahiptir.

3.1. Eski Türk Tarihi

202 tarih öğretmeni tarafından verilen 243 cevabın 83'ü (% 34,16) Eski Türk tarihi konusunda yeterli olduğunu belirtmiştir. Verilen cevaplar içerisinde öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri alandır. Katılımcı öğretmenlerin % 65,84'ü bu konuda (hem siyasi tarih hem de kültür tarihi alanında) kendilerini yeterli görmemektedir.

3.2. Eskiçağ Tarihi

202 tarih öğretmeni tarafından verilen 243 cevabın 68'i (%27,98) Eskiçağ tarihi konusunda yeterli olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin % 72,02'si kendilerini bu konuda yeterli görmemektedir.

3.3. Genel Olarak İyiyim

202 tarih öğretmeni tarafından verilen 243 cevabın 41'i (%16,87) genel olarak yeterli olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin % 83,13'ü kendilerini genel olarak iyi bulmamaktadır.

3.4. Kültür Tarihi

202 tarih öğretmeni tarafından verilen 243 cevabın 27'si (11,11) kültür tarihinde yeterli olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin % 88,89'u kendilerini her iki alanın kültür tarihi açısından yeterli bulmamaktadır.

3.5. Genel Olarak İyi Değilim

202 tarih öğretmeni tarafından verilen 243 cevabın 12'i (4,94) genel olarak yeterli olmadığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin % 95,06'sı her iki alanda da kendilerini genel olarak iyi bulmamaktadır.

3.6. Siyasi Tarih

202 tarih öğretmeni tarafından verilen 243 cevabın 5'i (2,06) siyasi tarihte yeterli olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin % 97,94'ü her iki alanın siyasi tarihinde kendilerini bulmamaktadırlar.

3.7. Tarih Öncesi Devirler

202 tarih öğretmeni tarafından verilen 243 cevabın 5'i (2,06) tarih öncesi ile ilgili dönemde yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin % 97,94'ü tarih öncesi dönemlerle ilgili yeterli bulmamaktadırlar.

3.8. Program İçin Yeterliyim

202 tarih öğretmeni tarafından verilen 243 cevabın 2'i (0,82) program için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin % 99,18'i kendilerini program için yeterli bulmamaktadırlar.

Yukarıdaki cevap oranlarında da görüldüğü üzere tarih öğretmenleri kendilerini Eskiçağ tarihi ve Eski Türk tarihi alanlarında bilgi düzeyinde çoğunluk olarak yeterli görmemektedirler.

Belirtilen başlıklar altında toplanan cevapların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo: Öğretmenlerin Eskiçağ Tarihi ve Eski Türk Tarihi Konularında Yeterlilikleri İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı:

Alan İle İlgili Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerin Dağılımı	f	%
Eski Türk Tarihi	83	34,16
Eskiçağ Tarihi	68	27,98
Genel Olarak İyiyim	41	16,87
Kültür Tarihi	27	11,11
Genel Olarak İyi Değilim	12	4,94
Siyasi Tarih	5	2,06
Tarih Öncesi Devirler	5	2,06

Program İçin Yeterliyim	2	0,82
	243	100

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Tarih öğretmenlerinin alan bilgisine yönelik bilgi düzeylerini değerlendirmeleri sonucu öğretmenlerin bu alanlarda kendilerini büyük bir oranda yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Bunu birçok nedene bağlayabiliriz. En başta gelen nedenlerden birisi üniversite eğitimi boyunca tarih öğretmeni adaylarının hem alanla ilgili uzmanlaşmış (alan ve aynı zamanda eğitim alanında uzman) eğitimciler tarafından eğitilmemesi ve bu alanlarla ilgili ders saatlerinin ya bir dönem yada iki dönemde 4 saat eğitim görmeleridir. Bu süreçte sadece teorik olarak verilen bu derslerin müze ve ören yerinde uygulamalı eğitim görmemeleri büyük eksikliklerdir. M.E.B.'nin alanla ilgili kaynak yayınlar ve materyal sağlamada katkısının olamaması da diğer bir unsurdur.

Bu konu ile ilgili şunları önerilebilir:

1. İlgili konuları okutan tarih öğretmenlerine, M.E.B. üniversiteler, müzeler veya ilgili kurum veya kuruluşlar tarafından seminerler verilmeli, öğretmenlerin bu konulara ilgi ve alakaları, bilgileri, donanımları taze tutulmalıdır.
2. Müze ve alan gezileri müfredata göre önerilmektedir. Bu öneri olmaktan çıkartılıp, zorunlu hale getirilmelidir. Arkeolojik açıdan zengin olan ülkemizin hemen hemen her kentinde bir müze bulunmaktadır. Okul-müze işbirliği yapılmalı; hem okul hem müzede eğitim bir arada götürülmelidir. Müze eğitimi başlı başına bir formasyon gerektirmektedir. Tarih öğretmen adayları üniversite eğitimleri esnasında buna göre eğitim almalıdırlar.
3. M.E.B. tarafından Eskiçağ tarihi ve Eski Türk tarihi ile ilgili slaytlar, filmler, belgeseller, fotoğraflar vb. malzemeler geliştirilip hazırlanmalı ve bunların kullanma aracı olan bilişim teknolojilerinin kullanabilme yetisi tarih öğretmenlerine kazandırılmalıdır.
4. Alanla ilgili hizmet içi programlar hazırlanmalı; öğretmenler bu programlarla eksiklerini tamamlamalı ve bilgilerini güncelleyebilmelidirler.

5. KAYNAKLAR

İplikçioğlu, B. (1997), *Eski Batı Tarihi I*, Ankara: T.T.K.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008), *Orta Öğretim Tarih 9. Sınıf*, İstanbul: Feza Gazt.A.Ş.

Togan, A.Z.V. (1981), *Umumi Türk Tarihi'ne Giriş*, İstanbul: Enderun Kitapevi.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARDAKİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ

ACADEMICIANS' OPINIONS AT TEACHER TRAINING FACULTIES ABOUT GENERIC TEACHING PROFESSION COMPETENCIES

Doç. Dr. Halil YURDUGÜL, Doç. Dr. Mukaddes ERDEM, Doç. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Özet

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü 2006 yılında Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin genel yeterlik ölçütlerini belirlediği bir projeyi tamamlayarak uygulamaya koymuştur. Bu proje kapsamında belirlenen yeterlikler 6 alt boyutta tanımlanmıştır;

- A. Kişisel ve Mesleki Gelişim,
- B. Öğrenciyi Tanıma,
- C. Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- E. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- F. Program ve İçerik Bilgisi.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleriyle ilgili olarak bu boyutlara ilişkin performans göstergeleri de tanımlanmıştır. Bu çalışma, performans göstergelerinde ifade edilen özellikleri kazandırmak durumunda olan öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yeterlikler iki farklı açıdan ele alınmıştır. Bu açılardan birincisi “söz konusu yeterliklerin etkin bir öğretmenlik için önemli olup olmadığını sorgulamak” ikincisi de “yeterliklerin gözlenebilirliğini belirlemek”tir. Bu amaçla hazırlanan bir ölçme aracı Türkiye’nin farklı üniversitelerindeki eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Bulgulara göre öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun yeterliklere ilişkin performans göstergeleri olarak ifade edilen özellikleri bir öğretmen niteliği olarak önemli buldukları ancak bu göstergelerin gözlenebilirlik değerlerinin düşük olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme

Abstract

The Ministry of National Education (MoNE) in Turkey declared the general teaching profession competencies in 2006. All of these competencies for teachers are expected to be used in

1. Personal and professional developments of teachers
2. Identifying teacher training policies
3. Selection of newly assigned teachers
4. Preparation of pre-service teacher training
5. Programs of higher education institutions training teachers
6. In-service training of teachers
7. Evaluation of teacher performances and achievements

In this study, opinions of faculty members at the universities about these competencies were taken into consideration. The academicians were asked whether those competencies were necessary to be an effective teacher and whether they could be observable. The consistency between opinions of The Ministry of National Education and the opinions of academicians’ opinions in terms of those competencies were also investigated. The results indicated that faculty members believe that those competencies are important. However, they also believe that those performances are not easily observable.

Keywords: Teacher, General Teaching Profession Competencies, Teacher Training

1- Giriş

Bir ülkenin okullarında iyi bir eğitimin veriliyor olmasının o ülkenin gelişmişlik düzeyini belirlediği artık bütün eğitimciler, politikacılar ve karar vericiler tarafından seslendirilen bir gerçektir. Öte yandan okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi de okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesiyle mümkündür. Öğretimin niteliğinin yükseltilmesi için de nitelikli öğretmenlere sahip olmak gerekir. Nitelikli öğretmenlerden beklentilerin bir takım standartlara bağlı olması sistemin sağlıklı bir şekilde

işlemesi ve ilerlemesi açısından önemlidir. Öğretmen yeterlikleri bu standartlardan birisi olarak ele alınabilir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) tespit olunur.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2002). Milli Eğitim Bakanlığınca yüklenen bu sorumluluğun bir gereği olarak MEB bünyesinde kurulan Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonları tarafından bir dizi öğretmen yeterliği belirlenmiştir. Bu bağlamda Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında 2002 yılında öğretmen yeterlikleri konusu projelendirilmiştir.

Öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak yapılan yayınlarda “6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan” öğretmen yeterliklerinin hazırlanmasında çeşitli kurumların katkılarının bulunduğu belirtilmektedir (MEB, 2006a; MEB, 2008a). Bu katkılar arasında 49 yüksek öğretim kurumunun görüş, öneri ve eleştirilerine değinilmektedir. Yeni müfredat programlarını hayata geçirecek ve öğrencileri 21. yüzyıla hazırlayacak öğretmenlerde bulunması gereken bilgi beceri ve tutum özelliklerini içerdiği belirtilen bu yeterliliklerin aşağıdaki amaçlarla kullanılacağı ifade edilmektedir:

- Öğretme yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme politikalarında,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde,
- Öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve geliştirmelerinde (MEB, 2006a, s. v)

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü 2006 yılında Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin genel yeterlik ölçütlerini belirlediği bu projeyi tamamlayarak uygulamaya koymuştur. “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde tanımlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” 6 ana yeterlik alanı, “bu yeterlikleri yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde tanımlanabilecek olan 31 alt yeterlik ve “yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranışlar” olarak tanımlanabilecek olan 233 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2006b).

Alt yeterliklere bakıldığında nitelikli bir öğretmenden beklenenlerin gerçekçi olmadığı düşünülebilir. Öğretmenlerin, farklı ortamlarda ve farklı özelliklere sahip hedef kitlelerine yönelik olarak kullanabilmesi için birçok beceriye sahip olması beklenmektedir. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir robot olmadığı da bilinmektedir. Bu yüzden de öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak zihinlerde soru işaretleri uyanabilmektedir.

Bu beceriler her öğretmende aynı düzeyde olmayabilir. Bazı öğretmenler planlama veya materyal geliştirme konusunda daha güçlüyken bazı öğretmenler de örneğin “ölçme ve değerlendirme” veya “özel eğitim” konusunda kendilerini geliştirmiş olabilirler.

Öğretmen Yeterlilikleri

Ülkemizde öğretmen yetiştirmede ve öğretmenliğe atamalarda farklı uygulamaların gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Bunun bir sonucu olarak farklı düzeylerde ve alanlarda eğitim alıp aynı ortamda öğretmenlik yapan çok sayıda öğretmen bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmen yetiştiren bir eğitim kurumundan mezun olanlarla, amacı öğretmen yetiştirmek olmayan eğitim kurumlarından mezun olanlar aynı kurumda aynı amaca hizmet eden çalışmalar yürütmektedirler. Bu durum, öğretmen yeterlikleri konusunda soru işaretlerini gündeme getirmektedir. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler dikkate alınarak hazırlanan öğretmen yeterlikleri eğitim fakültelerinden mezun olmadığı halde öğretmenlik mesleğini yürüten öğretmenlerden de beklenmektedir. Bu durum bir yandan öğretmen yeterliklerini gerçekçi olmayan bir pakete dönüştürmekte bir yandan da mesleki eğitimin gerekliliğini iyice gözler önüne sermektedir.

İyi bir öğretmenle ilgili değerlendirmelere bakıldığında iyi bir öğretmenin “kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” şeklinde bir tanımlama göze çarpar. Rauth ve Bowers (1986) da nitelikli insan gücünde aranan temel özelliklerin, işini iyi yapan, bilgi ile yaşamayı öğrenen, kendisini sürekli geliştiren insan tipi olduğunu belirtmektedir. Bu tanımlamadan kişisel gelişimin mesleki gelişimin ayrılmaz bir parçası olduğu sonucu çıkarılabilir.

Bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar olarak tanımlanabilen mesleki gelişim kavramı son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında en önemli unsur olmuştur (Seferoğlu, 2001). Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar da daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğunu belirtmektedirler (Seferoğlu, 2003). Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olmaktadır. Bu farklılıklar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler, farklı konu alanları ve farklı sosyo-ekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlar, öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir makine olmadığı da göz önünde tutulmalıdır. Bu yüzden de nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlik karmaşık yapıya sahip bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin sorunları zamana ve öğrencilerin özelliklerine göre değişebilmektedir. Araştırmalar, iyi öğretmenlik için tek bir yöntemin olmadığını ancak, içinde bulunulan duruma göre bir yöntemin veya tekniğin diğerine göre daha etkili olabileceğini söylemektedirler. Öğretmenler bu yöntem veya tekniklerin neler olduğunu ve hangi durumda hangi yaklaşımın daha etkili veya verimli olabileceğini nedenleriyle birlikte bilmek durumundadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmen yetiştiren kurumlara yollanan bu yeterliklerden hareketle, öğretmenlerin belirtilen yeterliliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmeleri beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen yetiştiren kurumlara büyük sorumluluklar düştüğü anlaşılmaktadır. Bu çerçevede bu çalışmada öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin önemi ve gözlenebilirliği konusunda öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu çalışma, performans göstergelerinde ifade edilen özellikleri kazandırmak durumunda olan öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yeterlikler iki farklı açıdan ele alınmıştır. Bu açılardan birincisi “söz konusu yeterliklerin etkin bir öğretmenlik için önemini sorgulamak” ikincisi de “performans göstergeleri ile ifade edilen durumların gözlenebilirlik düzeylerini belirlemektir.” Bu amaçla hazırlanan bir ölçeğe Türkiye’nin farklı üniversitelerindeki eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 21 farklı üniversiteden toplam 69 öğretim elemanına öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Bu öğretim elemanlarının görev yaptıkları anabilim dalları göz önüne alındığında; %24’ü eğitim bilimleri, %24’ü ilköğretim kapsamındaki anabilim dallarında, %12’si ortaöğretim kapsamındaki anabilim dallarında, %10’u bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi anabilim dalında, %6’sı dil eğitimi kapsamındaki anabilim dallarında ve %7’si ise müzik eğitimi anabilim dalında görev yapmaktadır. Görev yaptıkları anabilim dalını belirtmeyenlerin oranı ise %16’dır. Diğer taraftan bu öğretim elemanlarının ünvanlarına göre dağılımları ise şu şekildedir; %22’si araştırma görevlisi, %15’i doktoralı öğretim görevlisi, %44’ü yardımcı doçent doktor, %4’ü doçent doktor, %3’ü profesör doktor ve %7’si ise diğer ünvana sahiptir. Bu konuda ünvan belirtmeyen öğretim elemanlarının sayısı ise %3’tür.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde ele alınan 31 alt yeterlik alanındaki toplam 233 performans göstergelerine ilişkin görüşlerini sayısal olarak elde

edebilmek için bir ölçme aracı düzenlenmiştir. Bu ölçme aracında, araştırmaya konu edilen 233 performans göstergesi ve bunlara ilişkin “önemlilik” ve “gözlenebilirlik” durumları ikili derecelendirilmiş olarak yer verilmiştir. Ölçme aracı ile elde edilen veriler (öğretim elemanlarının görüşleri) performans göstergelerinin “önemlilik” ve “gözlenebilirlik” boyutlarında sıklıkları elde edilmiş ve grafikler ile sayısal ve görsel sunumlara dönüştürülerek tartışılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma soruları bağlamında elde edilen bulgular verilmiştir. Araştırmada iki alt soruya yanıt aranmıştır. Bunlardan ilki, MEB öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, öğretmen yeterliği olarak *önemine*; ikincisi ise yeterliklerin davranışsal göstergeleri olarak tanımlanan performans göstergelerinin *gözlenebilirliğine* ilişkindir. Bu kapsamda, yeterliklerin davranışsal göstergeleri olarak tanımlanan performans göstergelerinin tamamı öğretim elemanlarına sunulmuş; önemli ve gözlenebilir olup olmadığı sorulmuştur. Görüşlere ilişkin oranlar ana ve alt yeterlik alanlarına göre gruplanarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Önemine ve Gözlenebilirliğine İlişkin Oranlar

	Öğretmen niteliği olarak önemli	Performans göstergesi olarak gözlenebilir
A. KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM	%	%
A1. Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme	97,2	88,4
A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma	97,0	82,1
A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme	98,4	86,8
A4. Öz Değerlendirme Yapma	97,1	72,2
A5. Kişisel Gelişimi Sağlama	95,9	85,7
A6. Meslekî Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama	95,0	86,0
A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama	92,2	86,2
A8. Meslekî Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme	96,7	88,8
B. ÖĞRENCİYİ TANIMA	%	%
B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma	98,6	89,9
B2. İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma	97,1	88,4
B3. Öğrenciye Değer Verme	98,4	88,8
B4. Öğrenciye Rehberlik Etme	96,5	91,9
C. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ	%	%
C1. Dersi Plânlama	99,1	96,1
C2. Materyal Hazırlama	95,8	89,1
C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	95,8	88,4
C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme	92,8	91,8
C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	96,0	90,0
C6. Zaman Yönetimi	98,6	90,8
C7. Davranış Yönetimi	96,2	87,6
D. ÖĞRENMEYİ, GELİŞİMİ İZLEME ve DEĞERLENDİRME	%	%
D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme	97,7	91,0
D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme	94,4	92,3
D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama	92,4	90,0
D4. Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme	95,7	80,3
E. OKUL, AİLE VE TOPLUM İLİŞKİLERİ	%	%
E1. Çevreyi Tanıma	93,2	86,7
E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma	93,2	93,2
E3. Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme	89,9	91,7

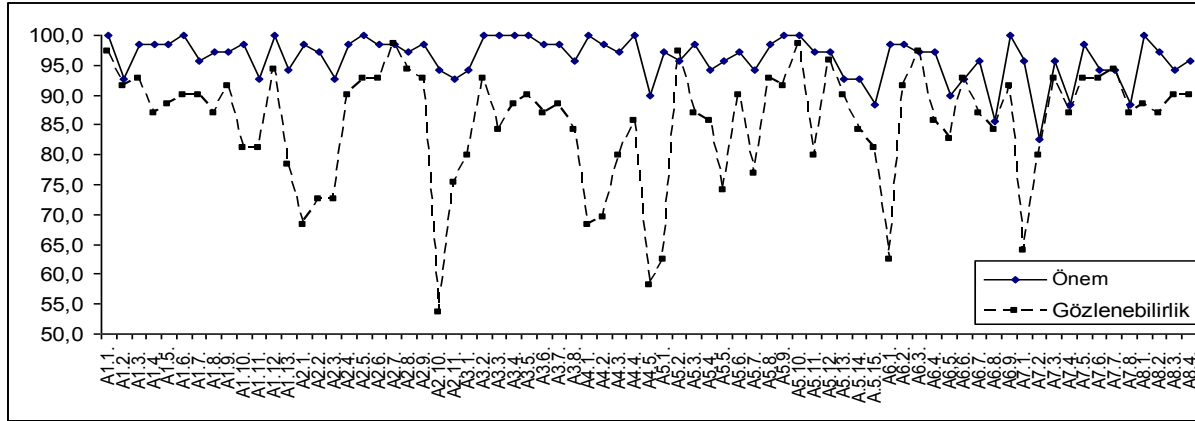
E4. Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık	93,1	84,5
E5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama	93,5	87,9
F. PROGRAM ve İÇERİK BİLGİSİ	%	%
F1. Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri	93,0	82,9
F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi	93,7	91,5
F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme	92,2	89,7

Tablo 1 incelendiğinde, öğretim elemanlarının çoğunluğunun MEB öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini, öğretmen yeterliği olarak önemli bulduğu görülmektedir. Bu alandaki en düşük değer % 89,9’la “Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme” alt yeterlik alanına aittir. Bulgular, MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini belirleme grubunun gerçekleştirdiği paydaş görüşleri araştırması sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir (MEB 2006a).

Tablo 1 performans göstergelerinin gözlenebilirliği açısından incelendiğinde ise elde edilen değerlerin öneme kıyasla çok daha düşük olduğu görülmektedir.

Bulguların aşağıda verilen grafiksel gösterimleri, durumu daha net ortaya koymaktadır.

A. KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM



Şekil 1: Öğretmen yeterliklerinde tanımlanan “Kişisel Ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim” boyutunun göstergelerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

Şekil 1’de görülen ve gözlenebilirlik açısından %80’in altında değerler alan bazı performans göstergeleri ve aldıkları değerler aşağıda verilmiştir.

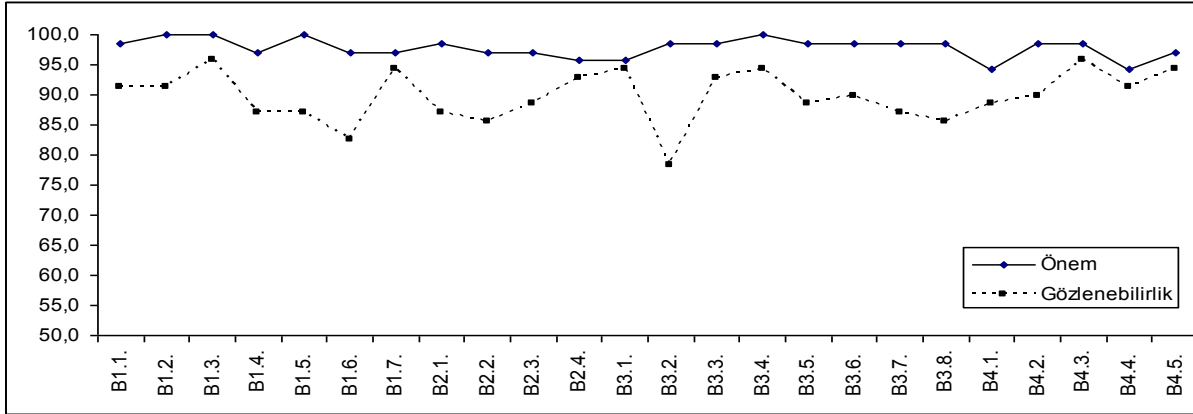
Tablo 2. “Kişisel Ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim” Boyutuna Ait Bazı Performans Göstergelerinin Gözlenebilirlik Oranları

A. KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM	Performans göstergesi olarak gözlenebilir	
	N	%
A1.13. Öğrencinin geçmişine ve sosyo-ekonomik durumuna göre ön yargısız davranır.	54	78,3
A2.1. Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar.	47	68,1
A2.2. Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır.	50	72,5
A2.3. Çalışmalarını planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlar.	50	72,5
A2.10. Her öğrencinin başarılı olacağına inanır.	37	53,6
A2.11. Beklentilerini oluştururken bireysel farklılıkları dikkate alır.	52	75,4
A4.1. Sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz ederek öz değerlendirme yapar.	47	68,1
A4.2. Öz değerlendirmeden elde ettiği verileri kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için kullanır.	48	69,6

A4.5. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerde ortaya çıkan davranış ve öğrenme sorunlarının nedenlerini önce kendisinde arar.	40	58,0
A5.1. Bireysel gücünün ve yetkinliğinin farkındadır.	43	62,3
A5.5. Stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır.	51	73,9
A5.7. Üst düzey düşünme becerilerine sahiptir ve bunları kullanır.	53	76,8
A6.1. Meslekî gereksinimlerinin farkındadır.	43	62,3
A7.1. Okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğunun bilincindedir.	44	63,8

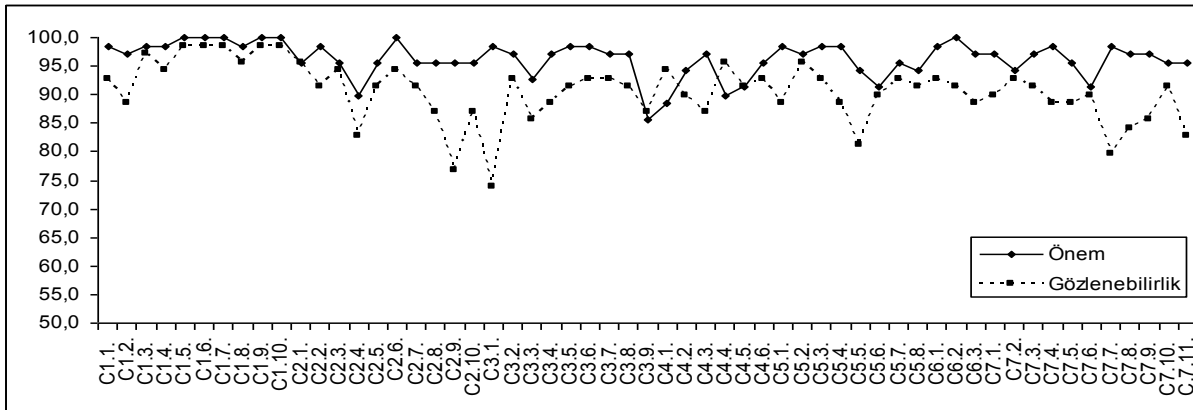
Tablo 2 incelendiğinde de görüldüğü gibi performans göstergelerinden “A2.1. Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar.” ve “A4.1. Sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz ederek öz değerlendirme yapar.” ifadelerini öğretim elemanlarının yalnızca %68,1’i gözlenebilir bulmuştur. “A7.1. Okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğunun bilincindedir.” ifadesini öğretim elemanlarının yalnızca %63,7’si; “A6.1. Meslekî gereksinimlerinin farkındadır.” ifadesini; öğretim elemanlarının yalnızca %62,3’ü gözlenebilir bulurken; “A4.5. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerde ortaya çıkan davranış ve öğrenme sorunlarının nedenlerini önce kendisinde arar.” ifadesinin gözlenebilirlik değeri %58; “A2.10. Her öğrencinin başarılı olacağına inanır.” ifadesinin gözlenebilirlik değeri %53,6 olarak belirlenmiştir.

B. ÖĞRENCİYİ TANIMA



Şekil 2: Öğretmen yeterliklerinde tanımlanan “Öğrenciyi Tanıma” boyutunun göstergelerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

C. ÖĞRETME VE ÖĞRENME



Şekil 3: Öğretmen yeterliklerinde tanımlanan “Öğretme ve Öğrenme” boyutunun göstergelerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

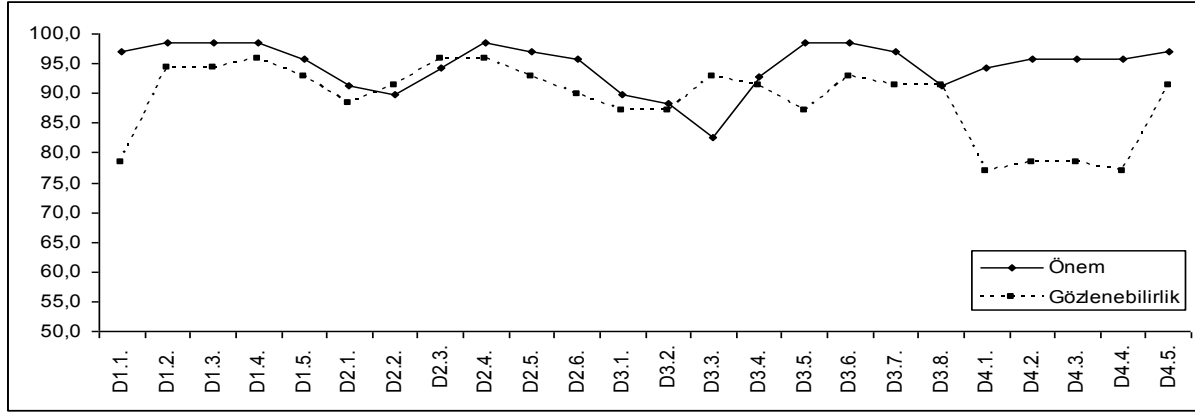
Şekil 2 ve 3’de görülen ve gözlenebilirlik açısından %80’in altında değerler alan bazı performans göstergeleri ve aldıkları değerler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. “Öğrenciyi Tanıma” ve “Öğrenme ve Öğretme” Boyutlarına Ait Bazı Performans Göstergelerinin Gözlenebilirlik Oranları

	Performans göstergesi olarak gözlenebilir	
	N	%
B. ÖĞRENCİYİ TANIMA		
B3.2. Öğrencilerle ilgili kayıtlarda gizlilik ilkesine uyar.	54	78,3
C. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ		
C2.9. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir.	53	76,8
C3.1. Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alır.	51	73,9

Tablo 3 incelendiğinde de görüldüğü gibi performans göstergelerinden “B3.2. Öğrencilerle ilgili kayıtlarda gizlilik ilkesine uyar.” ifadesinin gözlenebilirlik değeri %78,3; “C2.9. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir.” ifadesinin gözlenebilirlik değeri % 76,8 ve “C3.1. Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alır.” ifadesinin gözlenebilirlik değeri ise % 73,9 olarak belirlenmiştir.

D. ÖĞRENMEYİ, GELİŞİMİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME

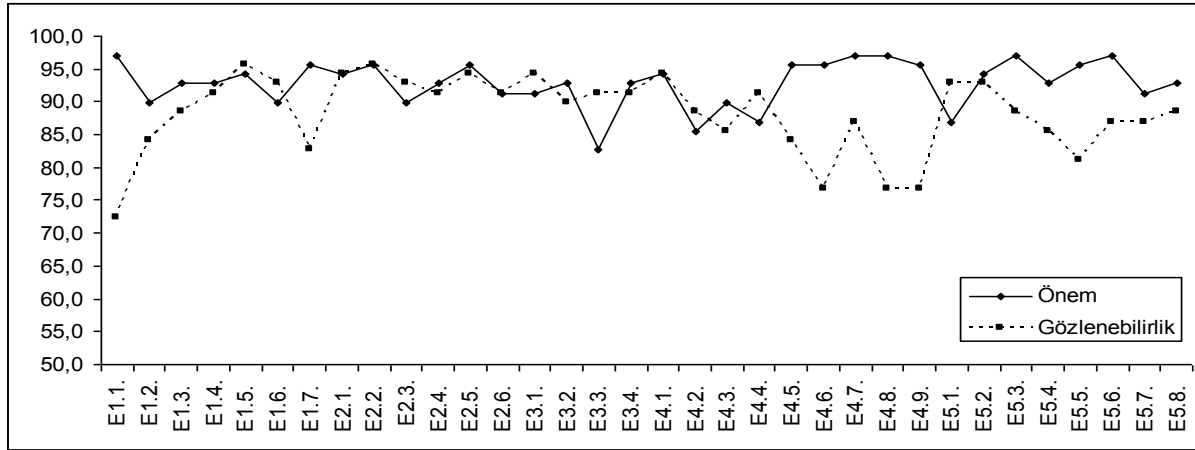
**Şekil 4:** Öğretmen yeterliklerinde tanımlanan “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” boyutunun göstergelerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

Şekil 4’de görülen ve gözlenebilirlik açısından %80’in altında değerler alan bazı performans göstergeleri ve aldıkları değerler aşağıda verilmiştir.

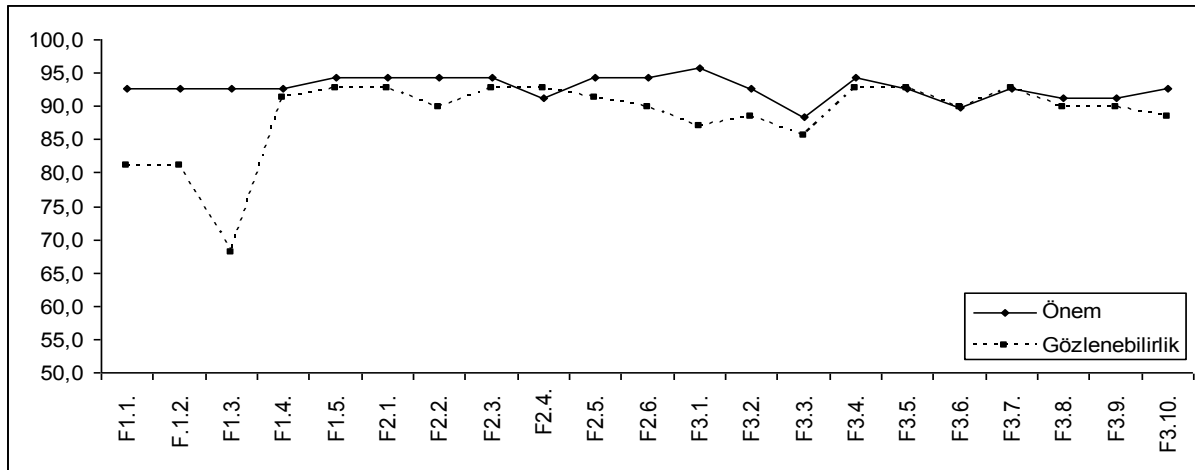
Tablo 4. “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” Boyutuna Ait Bazı Performans Göstergelerinin Gözlenebilirlik Oranları

	Performans göstergesi olarak gözlenebilir	
	N	%
D. ÖĞRENMEYİ, GELİŞİMİ İZLEME ve DEĞERLENDİRME		
D1.1. Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.	54	78,3
D4.1. Hedefleri yeniden gözden geçirir.	53	76,8
D4.2. Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir.	54	78,3
D4.3. Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir.	54	78,3
D4.4. Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirir.	53	76,8

Tablo 4 incelendiğinde de görüldüğü gibi performans göstergelerinden “D1.1. Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.” ifadesinin gözlenebilirlik değeri % 78,3; “D4.1. Hedefleri yeniden gözden geçirir.” ve D4.4. Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirir.” ifadelerinin gözlenebilirlik değeri % 76,8 olarak belirlenmiştir.

E. OKUL, AİLE VE TOPLUM İLİŞKİLERİ

Şekil 5: Öğretmen yeterliklerinde tanımlanan “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” boyutunun göstergelerine ilişkin eğitim elemanlarının görüşleri

F. PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ

Şekil 6: Öğretmen yeterliklerinde tanımlanan “Program ve İçerik Bilgisi” boyutunun göstergelerine ilişkin eğitim elemanlarının görüşleri

Şekil 5 ve 6’da görülen ve gözlenebilirlik açısından %80’in altında değerler alan bazı performans göstergeleri ve aldıkları değerler aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” ve “Program ve İçerik Bilgisi” Boyutlarına Ait Bazı Performans Göstergelerinin Gözlenebilirlik Oranları

E. OKUL, AİLE VE TOPLUM İLİŞKİLERİ	Performans göstergesi olarak gözlenebilir	
	N	%
E1.1.Bulunduğu çevreyi tanır.	50	72,5
E4.6. Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar.	53	76,8
E4.8. Aile ve öğrenci ile ilgili özel bilgileri gizli tutar.	53	76,8
E4.9. Ailelerle yaşanabilecek olumsuzlukları öğretim ve öğrenme sürecine yansıtmaz.	53	76,8
F. PROGRAM ve İÇERİK BİLGİSİ		
F1.3. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütülmesinin gereği ve önemine inanır.	47	68,1

Tablo 5 incelendiğinde de görüldüğü gibi performans göstergelerinden “E4.6. Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar.” ifadesinin gözlenebilirlik değeri % 76,8; “E1.1.Bulunduğu çevreyi tanır.” ifadesinin gözlenebilirlik değeri % 72,5 ve “F1.3. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütülmesinin gereği ve önemine inanır.” ifadesinin gözlenebilirlik değeri ise % 68,1 olarak saptanmıştır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri olarak belirlenen, 6 ana yeterlik alanında tanımlanan 31 alt yeterlik ve bunların gerçekleşip gerçekleşmediğinin kanıtı olabilecek 233 performans göstergesi konusunda öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiştir. Görüşler, yeterliklerin bir öğretmen niteliği olarak önemi ve performans göstergelerinin gözlenebilirliğine ilişkindir.

Elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu performans göstergeleri olarak ifade edilen özellikleri bir öğretmen niteliği olarak önemli bulmaktadır. Bu bulgu MEB tarafından yeterlik belirleme çalışmaları sırasında gerçekleştirilen paydaş görüşleri anketinin sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (MEB 2006a). Ancak yeterliklere ilişkin performans göstergelerinin gözlenebilirliğine ilişkin görüşlere bakıldığında daha düşük değerler elde edilmiştir. Bu durum yeterliklerin kanıtı olmak üzere geliştirilen performans göstergelerinin işlerliğine ilişkin soru işaretlerini gündeme getirmektedir. Örneğin, “A. Kişisel Ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim” ana yeterlik alanında tanımlanan “A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma” alt yeterliğinin “A2.10. Her öğrencinin başarılı olacağına inanır.” olarak ifade edilen performans göstergesi öğretim elemanlarının yalnızca %53.6’sı tarafından gözlenebilir bulunmuştur. Bu durumda performans göstergesi olarak ortaya konulan bu ifadenin işlerliği sorgulanır görülmektedir. Performans göstergesinin, yeterlik çalışmasında “yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek ölçülebilir davranışlar” (MEB 2006a) olarak tanımlandığı düşünülürse, ifadenin çalışmanın kendi tanımına da aykırı düştüğü görülebilecektir.

Bu performans göstergesi yine aynı tanım açısından ele alındığında, bir davranış boyutu içermemekte, aksine inanç vurgusu yapmaktadır. İnançlar ise somut davranışlar olarak gözlenemezler ve daha önemlisi bir başarı durumunu içermezler. Başka bir ifadeyle bir inanç sahipliği durumuna göre bireyin başarı ya da başarısızlığı konusunda yargıda bulunulamaz. Buradan hareketle, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin performans göstergeleri kapsamında sıklıkla rastlanan bu tür ifadelerin ayıklanması gerektiği düşünülmektedir.

Yine aynı ana yeterlik alanında tanımlanan “A4. Öz Değerlendirme Yapma” alt yeterliğinin performans göstergelerinden biri olan “A4.5. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerde ortaya çıkan davranış ve öğrenme sorunlarının nedenlerini önce kendisinde arar.” ifadesi öğretim elemanlarının yalnızca % 58’i tarafından gözlenebilir bulunmuştur. Benzer biçimde “A5.Kişisel Gelişimi Sağlama” alt yeterliğinin performans göstergelerinden “A5.1. Bireysel gücünün ve yetkinliğinin farkındadır.” ifadesi öğretim elemanlarının yalnızca % 62,3’ü tarafından ve A6. Meslekî Gelişimleri İzleme ve Katkı Sağlama alt yeterliğinin performans göstergelerinden A6.1. Meslekî gereksinimlerinin farkındadır. İfadesi yine öğretim elemanlarının % 62,3’ü tarafından gözlenebilir olarak değerlendirilmiştir. Bu ifadeler incelendiğinde öz düzenleme becerisiyle ilgili oldukları görülmektedir. Bu tür beceriler ancak bireylerin kendi ifadeleriyle ortaya konulabilir. Dışardan bir değerlendirmeye belirlenmeleri olanaklı değildir. Bu durumda söz konusu yeterlik çalışması öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde öz değerlendirmeyi de bir yöntem olarak benimsiyorsa bu performans göstergeleri geçerli olabilir. Ancak yeterlik çalışmasında bu konuya ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ana yeterlik alanlarındaki bazı performans göstergeleri yine gözlenebilirlik açısından düşük değerler almışlardır. Özellikle “...gözden geçirme”, “...karar verme”, “...değerlendirme” gibi örtük özellik ifadelerinin gözlenebilirlik değerleri düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin gerek eğitimlerinde gerekse değerlendirilmelerinde kritik değer taşıyan yeterliklerin gözlenebilirliği, kararların geçerliliği

açısından son derece önemlidir. Bu nedenle örtük özellikler performans göstergelerinden çıkarılmalı ve gözlenebilir ifadelerle yer verilmelidir.

Bu aşamada, bu çalışmada doğrudan sorgulanmayan bir noktanın da vurgulanmasına gereksinim duyulmaktadır. Öğretmen yeterlikleri ya da nitelikleri programda öğrenciye kazandırılması öngörülen niteliklerden bağımsız olamaz. Buna göre, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, dili etkili kullanma vb. özelliklere sahip olmasını öngören bir sistem, öğretmenlerinin de benzer niteliklere sahip olmasını bekler, beklemelidir. Ancak öğretmen yeterlikleri içinde bu becerilere ilişkin bir kaç performans göstergesi dışında bir ifadeye rastlanmamaktadır.

MEB özellikle sistem içindeki öğretmenlerin değerlendirilmesi ve yeterliklerinin geliştirilmesinden sorumlu kurum olarak, öğretmen yeterlikleri üzerine bir çalışma yapmakla oldukça stratejik bir uygulama gerçekleştirmiştir. Ancak,

- ✓ Öğretmen yeterliklerinin daha gerçekçi bir yaklaşımla gözden geçirilip, düzenlenmesinde,
- ✓ İfadelerden bir yeterlik ya da başarımlar içermeyenlerin ayıklanmasında,
- ✓ Performans göstergelerinin, sağlıklı değerlendirmeler için gözlenebilirlik niteliğinin artırılmasında,
- ✓ Öğretmenlerin öz değerlendirmelerinin bir değerlendirme boyutu olarak sürece alınmasında,
- ✓ Eğitim programlarının öngördüğü becerilerin, öğretmen yeterlikleri olarak yeterlikler kapsamında daha geniş yer almasında yarar görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006b). *TEDP-Temel eğitime destek projesi: Öğretmen eğitimi bileşeni. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008a). *Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008b). *Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [Çevrimiçi: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> ve <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html>] (Erişim tarihi: 1 Eylül 2009).
- Rauth, M., & Bowers, G. R. (1986). Reactions to induction articles. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 38-41.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development (Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili algıları). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, s. 117-125.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII*, s. 149-167. Ankara: Tekışık Yayınevi.

3. KÜRESELLEŞEN DÜNYA'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

MULTICULTURAL EDUCATIONAL NEEDS OF THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES

Zeki Aarsal

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ihtiyaçları araştırılmıştır. Araştırma, Türkiye'nin kuzeyinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi ilköğretim sınıf öğretmenliği programı 4. sınıfta öğrenim gören 75 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan çok kültürlü eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yedi sorudan oluşan açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerinin yüzde ve frekans dağılımları alınmıştır. Araştırma sonunda ilköğretim sınıf öğretmenliği öğretmen adayları çok kültürlü eğitimin Türk toplumu için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim kavramı konusunda doğru görüşlere sahip olduğu bulunmuştur. Ancak araştırmada sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çoğunluğunun çok kültürlü eğitimin amacı, ilkeleri, program içeriği, öğretim etkinliklerinin özellikleri, ölçme ve değerlendirme ilkeleri konularında eğitim ihtiyaçları olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlü eğitim, Eğitim ihtiyacı, Öğretmen Adayı, İlköğretim

Abstract

In this study multicultural educational needs of the elementary school classroom teacher candidates were investigated. The participants of the study were 75 elementary school classroom teacher candidates in the faculty of education at the university in the northern city of Turkey. The data of the study were collected by the questionnaire which consists of seven open-ended questions on the needs of multicultural education developed by the researcher. The data of the study were analyzed by content analysis technique. Also, the data were shown by frequency and percent. The results indicated that elementary school classroom teacher candidates believed that multicultural education is important for the Turkish society. The teacher candidates have correct opinion on the concept of multicultural education. However, they have educational needs on the purpose, principles of multicultural education and the characteristics of multicultural education curriculum, teaching activities, measurement and evaluation.

Keywords: Multicultural education, Educational needs, Teacher Candidates, Elementary School

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojilerinin gelişimi farklı toplumlarda yaşayan insanlar arasındaki iletişimi ve kültürel etkileşimi beraberinde getirmiştir. Günümüzde insanların sadece yaşadıkları ülkenin vatandaşı olmaları yeterli görülmemekte, dünya vatandaşı olmaları beklenmektedir. Eğitim, öğrencileri o ülke için iyi bir vatandaş olarak yetiştirme görevi yanında iyi bir dünya vatandaşı yetiştirme görevini de yerine getirmelidir. Bu nedenle okullar cinsiyetleri, ırkları, sosyal geçmişleri ve dinleri ne olursa olsun tüm öğrencileri eğitim vermeli ve geleceğin vatandaşlarını eğiterek toplumda birleştirme işlevini yerine getirmelidir (Miedema ve Bertran-Troost, 2008). Okullar bu görevini çok kültürlü eğitim vererek gerçekleştirebilirler. Okul programı çok kültürlü bir yapıya sahip olduğunda öğrenciler ve toplumda yaşayan insanlar farklı kültürel gruplardan gelen diğer insanlarla daha kolay bir şekilde kaynaşabilirler ve modern yaşam tarzına uyum sağlayabilirler.

Banks (2002) çok kültürlü eğitimi okuldaki programların farklı etnik ve kültürel aynı zamanda cinsiyet gruplarının yaşantılarını, kültürlerini ve bakış açılarını yansıtan bir eğitim olarak tanımlamaktadır. Banks'e (1998) göre çok kültürlü eğitim, farklı cinsiyete sahip, farklı etnik ve kültürel gruplardan gelen öğrenciler ve engelli öğrenciler için eğitim eşitliği oluşturmayı amaçlamaktadır. Sleeter ve Grant (1987) ise çok kültürlü eğitimi tüm öğrencilerin farklılığını yansıtacak okul programının oluşturulması ile gerçekleşen kültürel çoğulculuk ve sosyal eşitlik olarak tanımlamaktadır. Sonia Nieto (2000) çok kültürlü eğitimin etnik, ırksal, dil, din, ekonomi ve cinsiyet gibi okullardaki her türlü ayrımcılığı ret ettiğini kültürel çoğulculuğu kabul ettiğini belirtmektedir.

Çok kültürlü eğitim aracılığıyla öğrenciler, hem kendi kültürel geçmişlerini öğrenecekler hem de hoşgörü olmayı öğrenerek diğer insanlarla barış içinde yaşayabilecekler (Portera, 2008). Çok kültürlü eğitimin bu temel amaçları yanında Solomon (1982) çok kültürlü eğitimin amaçlarını genel ve özel amaçlar olarak gruplandırmıştır. Solomon çok kültürlü eğitimin genel amaçlarını şu şekilde tanımlamıştır:

- Çok etnikli ve çok kültürlü anlamayı geliştirmek.
- Sağlıklı insan ilişkilerini ve kimlik gelişimini sağlamak.
- Okulda çok kültürlü bir iklim oluşturmak.
- Çok kültürlülük bilinci ve takdir duygusunun gelişimini sağlamak.

Solomon çok kültürlü eğitimin özel amaçlarını ise şöyle tanımlamıştır:

- Okulda öğrencilerin yaratıcılığını ve başarısını geliştirecek öğrenme için sorun oluşturmayacak bir ortam yaratmak.
- Tüm öğrenciler için eşit eğitim olanakları sağlamak.
- Kültürel farklılıkların takdir edilmesini ve farklı kültürel geçmişi olan öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmek.
- Öğrenciler arasındaki ayrımcılığı veya aynı kültürü ve geçmişi paylaşan öğrencilerin sadece birbiriyle arkadaşlık yapmalarını teşvik eden psiko-sosyal faktörleri ortadan kaldırmak.

Çok kültürlü eğitimin yukarıda bahsedilen amaçlarının gerçekleşebilmesi okullarda uygulanan programlara ve öğretime bağlıdır. Banks' e (2002) göre çok kültürlü eğitim programları farklı etnik, cinsiyet ve kültürel grupların yaşantılarını yansıtan materyaller, etkinlikler, konular ve kavramları içermelidir. Çok kültürlü eğitimi konu alan bir programın oluşturulmasındaki temel amaç etnik, kültürel ve cinsiyet gruplarının seslerini, yaşantılarını ve yaşadıkları güçlükleri programın içine dâhil etmektir (Jackson, 2004). Çok kültürlü eğitim programları aynı zamanda her bir öğrencinin bir bütün olarak gelişimini ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını sağlamalıdır (Jackson, 2004; Grant, 1977). Ornstein ve Hunkins (1988) çok kültürlü eğitim programı ve öğretim ile ilgili aşağıdaki durumları önermektedir:

- Öğretim materyalleri çok kültürlü, etnikli olmalı, cinsiyet ayrımcılığı olmamalıdır.
- Öğretimde bireysel ve kültürel farklılıkları içeren değerler öğretilmelidir.
- Okul ve sınıftaki farklı kültürel ve etnik yapı ile ilgili etkinlikler birleştirilmelidir.
- Çok kültürlü öğretmen eğitimi programlarına önem verilmelidir.

Çok kültürlü eğitimin programlarının başarıyla uygulanmasında ve çok kültürlü eğitimin ilkelerine uygun öğretim yapılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Banks (2002) çok kültürlü eğitim aracılığıyla demokratik bir toplum yaratılmasında öğrencilerle birlikte öğretmen ve yöneticilerinde hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Çok kültürlü eğitime için her eğitimci kendi kültürel kimliğini tanımalı ve farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin kültürlerini öğrenmelidir. Bunun için üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programları içinde çok kültürlü eğitimin özellikleri, hedefleri ve yaşantıları konu edilmelidir (McCathy,1990).

Çok kültürlü eğitim özelliğine sahip programlarının Türkiye’de uygulanması demokratik ideallerin gerçekleşmesinde önemli bir araç olabilir. Çok kültürlü eğitim yaklaşımı, Türkiye’nin de küreselleşme sürecinde, yerel, ulusal, uluslar üstü birlik ve uluslar arası boyutlarda, etkileşimli bir diyalog içine girmesini ve bütün katılımcıların yararına kültürlerarası bir sentezin oluşmasını sağlayacaktır (Coşkun, 2006). İçinde bulunduğumuz bilim ve teknoloji çağı ve küreselleşme öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi, çok kültürlü eğitim programlarının özelliklerini bilmelerini ve çok kültürlü eğitime uygun öğretim yapmalarını gerekli kılmaktadır. Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim yapabilecek nitelikte yetişmeleri bu açıdan önem arz etmektedir. Çok kültürlü eğitim yapabilecek nitelikte öğretmenlerin yetişmesinde öncelikle öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ihtiyaçları belirlenmelidir. Bu çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

İlköğretim sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma Türkiye’nin kuzeyinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi ilköğretim

sınıf öğretmenliği bölümünde 4. Sınıfta öğrenim gören 75 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Öğretmen adaylarından 45'i (% 60) bayan, 30'u (% 40) erkektir. Öğretmen adaylarının yaşlarının ortalaması 22.16, standart sapması ise 1.11'dir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Açık Uçlu Anket Formu” kullanılmıştır. Anket, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimle ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anket sorularının hazırlanmasında çok kültürlü eğitim literatürü incelenmiş 14 açık uçlu soru belirlenmiştir. Belirlenen sorular konu alanı, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 7'ye indirilmiştir. Belirlenen sorular ilköğretim sınıf öğretmenliği 4. sınıflardan bir grupta deneme uygulamasına tabi tutulmuştur. Deneme uygulamasının sonucunda iyi anlaşılmayan, cevaplandırılması güç olan ve hatalı sorular düzeltilerek 7 soruluk nihai form oluşturulmuştur. Anket formunda yer alan sorular aşağıda sunulmuştur:

Çok kültürlü eğitim Türk toplumu için uygun mudur? Neden?

Çok kültürlü eğitim nedir?

Çok kültürlü eğitimin amaçları nelerdir?

Çok kültürlü eğitimin ilkeleri nelerdir?

Çok kültürlü eğitimde öğretim etkinlikleri düzenlenirken nelere dikkat edilmelidir?

Çok kültürlü eğitimin içeriğini hangi ünite ve konular oluşturmaktadır?

Çok kültürlü eğitimde ölçme ve değerlendirme yaparken nelere dikkate edilmelidir?

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının anket sorularına verdikleri yanıtlar yazılmış ve ortak olan görüşler belirli başlıklar altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin yüzde ve frekans dağılımları yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ile ilgili ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur:

1. Çok kültürlü eğitim Türk toplumu için uygun mudur? Neden?

Tablo 1: Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının “Çok kültürü eğitim Türk toplumu için uygun mudur? Neden?” sorusu ile ilgili görüşleri

Görüşler	f	%
Evet Çünkü;	40	53.33
Çok kültürlü bir toplumuz	25	62.5
Gelişmiş ve çağdaş bir toplum olmak için	2	5
Türk toplumu yeniliğe açık ve hoşgörülü olduğu için	2	5
Türk milleti empati kurduğu için	1	2.5
Bireylerin farkındalık düzeylerini geliştirmek için	1	2.5
Dünyayı tanımak için	1	2.5
Farklı kültürleri öğrenmek için	1	2.5
Gerekçe yok	7	17.5
Hayır Çünkü;	8	10.66
Türk toplumu bir bütündür.	1	12.5
Milliyetçi ve ulusçu bir yapımız var.	2	25
Kalıplaşmış düşüncelerimiz, tabularımız var.	2	25
Biz farklılıkları kabul edemiyoruz ama gerekli	1	12.5
Gerekçe Yok	2	25
Kısmen Çünkü;	4	5.33
Kendi kültürümüz asimile olabilir.	2	50
Yenilikleri zor benimsiyoruz, tutucuyuz.	2	50
Fikrim yok	22	29.33
Boş	11	14.66

İlköğretim sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%53.3) çok kültürü eğitimin Türk toplumu için uygun olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Bu görüşe sahip olan öğretmen adayları en önemli gerekçe olarak (% 62.5) Türk toplumunun tarihte ve günümüzde farklı kültürlerin ve etnik grupların yaşadığı çok kültürlü bir yapıda olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları Türk toplumunun yeniliğe açık ve hoşgörülü olduğu, tarihte birçok uygarlığa ev sahipliği yaptığı, birden fazla etnik unsur içerdiği, çok kültürlü eğitimin çağdaş bir toplum olmak, dünyayı tanımak ve farklı kültürleri öğrenmek için gerekli olduğu görüşlerini belirtmişlerdir. Türk toplumu için çok kültürlü eğitim uygundur görüşünü benimseyip gerekçe sunmayan öğretmen adayları (%17.5) bulunmaktadır. Çok kültürlü eğitimin Türk toplumuna uygunluğu konusunda öğretmen adaylarının bir kısmı (% 29.33) fikirleri olmadığını belirtirken, çok azı (% 10.66) uygun olmadığını veya kısmen uygun (% 5.33) olduğunu belirtmişlerdir. Çok kültürlü eğitimin Türk toplumu için uygun olmadığı görüşünü benimseyen öğretmen adayları gerekçe olarak; Türk toplumunun bir bütün olduğunu (%12.5), milliyetçi bir yapıda olduğunu (%25), insanlarda kalıplaşmış düşünceler olduğunu (%25) ifade etmişlerdir. Kısmen uygun olduğu görüşünü benimseyenler ise kendi kültürümüzün asimile olabileceğini, tutucu bir yapıda olduğumuz görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %14'ü ise bu soruya hiçbir yanıt vermemişlerdir.

2. Çok kültürlü eğitim nedir?

Tablo 2: Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının “Çok kültürlü eğitim nedir?” sorusu ile ilgili görüşleri

Görüşler	f	%
Farklı kültürlerin özellikleri içeren bir eğitim yapmaktır.	28	37.33
Farklı dil, din, ırk, cinsiyet ve kültürden öğrencilerin bir arada eğitim görmesidir.	14	18.66
Farklı kültürleri tanıtmaktır.	13	17.33
Diğer kültürlerden işe yarayanların alınmasıdır.	2	2.66
Ülkeler arasındaki eğitim farklılıklarını ortadan kaldıran bir eğittir.	1	1.33
Çağdaş bir eğittir.	1	1.33
Eğitimde kültürün birden fazla öğesini dikkate almazdır.	1	1.33
Toplumdaki baskın kültür eğittir.	1	1.33
Fikrim Yok	14	18.66

Tablo 2 de görüldüğü gibi ilköğretim sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çoğunluğu (% 37.33) çok kültürlü eğitimi “Farklı kültürlerin özelliklerini içeren eğitim yapılmasıdır” biçiminde tanımlamışlardır. Çok kültürlü eğitim, farklı etnik, kültürel gruplardan gelen öğrencilerin yaşantılarını ve kültürlerini içeren eğitim olarak

tanımlanmaktadır (Jackson, 2004; Banks, 2002; Ornstein ve Hunkins, 1988; Sonia Nieto, 2000). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim kavramı ile ilgili bu tanımlamasının doğru olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının bir kısmı (%18.66) ise çok kültürlü eğitim kavramına yönelik “farklı dil, din, ırk, cinsiyet ve kültürden öğrencilerin bir arada eğitim görmesidir” ve (%17.33) “farklı kültürleri tanımaktır” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaptığı bu tanımların da çok kültürlü eğitim kavramıyla ilişkili ve doğru görüşler içerdiği söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarının bir kısmı (% 18.66) çok kültürlü eğitim kavramı konusunda fikirleri olmadığını belirtmişlerdir. Bir kısım öğretmen adayı ise çok kültürlü eğitime “toplumdaki baskın kültürün eğitimidir” (%1.33) veya “diğer kültürlerden işe yarayanların alınmasıdır” (%2.66), “ülkeler arasındaki eğitim farklılıklarının ortadan kaldırılmasıdır” (1.33) gibi yanlış anlamlar yüklemişlerdir. Araştırma bulguları sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çoğunluğunun çok kültürlü eğitim kavramının tanımını konusunda doğru görüşe sahip olduklarını ancak öğretmen adaylarının bazılarının çok kültürlü eğitim kavramı konusunda fikri olmadığı veya yanlış fikre sahip olduklarını göstermektedir. Çok kültürlü eğitim kavramı ile ilgili fikri olmayan veya yanlış fikre sahip olan öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçları olduğu düşünülebilir.

3. Çok kültürlü eğitimin amaçları nelerdir?

Tablo 3: Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının “Çok kültürlü eğitimin amaçları nelerdir?” sorusu ile ilgili görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarını sağlamak.	32	42.66
Farklı kültürlerden öğrencilerin uyum içinde yaşamasını sağlamak.	19	25.33
Milli, kültürel birlik ve bütünlüğü sağlamak.	14	18.66
Geniş bir kültüre ve dünya görüşüne sahip birey yetiştirmek.	9	12
Kendi kültürünü tanıma ve bağlılık.	9	12
Çok yönlü düşünme.	7	9.33
Kültürel etkileşim.	7	9.33
Farklılıklara ve farklı kültürlerle saygı duymayı öğretme.	6	8
Diğer kültürlerden ve uygarlıklardan yararlanmak.	5	6.66
Ön yargıları ortadan kaldırmak, hoşgörüyü arttırmak.	4	5.33
Evrensel etik değerleri benimsemiş bir insan yaratma.	3	4
Küreselleşmeye ayak uydurmak.	2	2.66
Yaratıcılığı geliştirme	2	2.66
Değişmeye ve gelişmeye açık olmak.	2	2.66
Tek tip insan yetiştirmek.	1	1.33
Daha mutlu yaşamak.	1	1.33
Farklı kültürlerle eğitim hakkı sağlamak.	1	1.33
Asimile olmama.	1	1.33
Evrensel bir eğitim sağlama.	1	1.33
Eğitim ortamını renklendirme.	1	1.33
Fikrim yok	4	5.33

Tablo 3’de görüldüğü gibi ilköğretim sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çoğunluğu (%42.66) çok kültürlü eğitimin amacı olarak “Öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarını sağlamak” görüşünü benimsemişlerdir. Ancak “kendi kültürünü tanıma” amacı daha az öğretmen adayı (%12) tarafından benimsenmiştir. Çok kültürlü eğitimin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin kendi kültürünü tanıyarak farklı kültürlerle saygı duymalarını sağlamaktır (Banks, 2002; Solomon, 1982; Piland, Piland ve Hess, 1999; Sonia Nieto, 2000). Farklı kültürleri tanımanın saygı duymayı da sağlayabileceği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının doğru görüş belirttikleri söylenebilir. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının % 25.33’ü çok kültürlü eğitimin amacının “farklı kültürlerden öğrencilerin uyum içinde yaşamasını sağlamak” ve öğretmen adaylarının % 18.66’ı “milli, kültürel birlik ve bütünlüğün sağlanması” olduğunu belirtmektedirler. Çok kültürlü eğitimin amaçları arasında uyum içinde yaşama, birlik ve bütünlüğü sağlama olduğu (Ornstein ve Hunkins, 1988; Miedema ve Bertran-Troost, 2008) dikkate alındığında öğretmen adaylarının bu görüşlerinin doğru olduğu söylenebilir. Çok kültürlü eğitimin en temel amaçları arasında farklı kültürlerle eğitim hakkı ve eşitliği sağlama, farklı kültürlerle saygı duymayı öğretme, hoşgörüyü sağlama yer almaktadır (Portera, 2008; Solomon, 1982; Banks, 1998; Piland and Barnard; 1996). Ancak öğretmen adaylarının çok azı (% 5.33) bu amaçları çok kültürlü eğitimin amacı olarak ifade etmişlerdir. Çok kültürlü eğitimin küreselleşmeye uyum sağlama, evrensel bir eğitim ve insan yaratma, çağdaş, değişmeye ve gelişmeye açık olma, diğer kültür ve uygarlıklardan yararlanma özellikleri içerdiği (Portera, 2008; Baumgratz, 1993) düşünüldüğünde öğretmen adaylarının çoğunluğunun bu görüşlere sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının bir kısmı yaratıcılığı geliştirme, tek tip insan yetiştirme, asimile olmama, eğitim ortamını renklendirme gibi doğrudan çok kültürlü eğitimle ilişkilendirilemeyecek görüşler belirttikleri görülmüştür. Sonuç olarak öğretmen adaylarının çoğunluğunun çok kültürlü eğitimin temel amaçları konusunda doğru görüşlere sahip olmadıkları ve eğitim ihtiyacı içinde oldukları anlaşılmaktadır.

4. Çok kültürlü eğitimin ilkeleri nelerdir?

Tablo 4: Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının “Çok kültürlü eğitimin ilkeleri nelerdir?” sorusu ile ilgili görüşleri

Görüşler	f	%
Farklılıklara saygı ve hoşgörü	7	9.33
Bireysel ve kültürel farklılıklar	5	6.66
Çağdaşlık	5	6.66
Kültürel eşitlik	4	5.33
Bilimsellik	3	4
Kültüre saygı	3	4
Objektiflik	3	4
Eğitim hakkı	2	2.66
Evrensellik	2	2.66
Bütünlük	1	1.33
Etkileşim	1	1.33
Toplumsallık	1	1.33
Kişi haklarına saygı	1	1.33
Dogmatik olmama.	1	1.33
Esneklik	1	1.33
Asimile olmama	1	1.33
Rencide etmeme.	1	1.33
Demokratik olma.	1	1.33
Eleştirel düşünme.	1	1.33
Fikrim yok	40	53.33

İlköğretim sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının yarısından çoğu (%53.33) çok kültürlü eğitimin ilkeleri konusunda bir fikre sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları çok kültürlü eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan demokratiklik, eşitlik, eğitim hakkı, farklılıklara hoşgörü ve saygı, esneklik ve kişi haklarına saygı gibi ilkeleri fazla benimsememişlerdir. Bu bulgular sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin ilkeleri konusunda doğru fikirlere sahip olmadıkları ve eğitim ihtiyacı içinde olduklarının bir göstergesi olabilir.

5. Çok kültürlü eğitimde öğretim etkinlikleri düzenlenirken nelere dikkat edilmelidir?

Tablo 5: Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının “Çok kültürlü eğitimde öğretim etkinlikleri düzenlenirken nelere dikkat edilmelidir?” sorusu ile ilgili görüşleri

Görüşler	f	%
Bireysel ve kültürel farklılıklar, ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır.	15	20
Farklı kültürlerden örnekler verilmeli.	11	14.66
Rencide edici olunmamalıdır.	3	4
Farklı görüşlere saygılı, hoşgörülü olunmalıdır.	3	4
Grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmalıdır.	2	2.66
Birden fazla duyu organına hitap etmelidir.	1	1.33
Farklı zekâ alanlarına hitap etmelidir.	1	1.33
Tarafsız olunmalıdır.	1	1.33
Esnek olunmalıdır.	1	1.33
Yakından uzağa öğretim yapılmalıdır.	1	1.33
Öncelikle kendi kültürümüz öğretilmelidir.	1	1.33
Kültürlere eşit oranda yer verilmelidir.	1	1.33
Evrensellik	1	1.33
Yerel kültürlere değer verilmelidir.	1	1.33
Ortak kültüre yer verilmelidir.	1	1.33
Fikrim yok	14	18.66

İlköğretim sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının % 20’i çok kültürlü eğitimde öğretim etkinlikleri düzenlenirken bireysel ve kültürel farklılıkların, ihtiyaçların dikkate alınarak farklı kültürlerden örnekler verilmesi görüşlerini

daha çok benimsedikleri görülmektedir. Çok kültürlü eğitimde insan hakları, kültürel ve bireysel farklılıkların önemli olduğu (Leagaard, 2008; Al-Haj, 2002) düşünüldüğünde öğretmen adaylarının benimsemiş oldukları bu görüşlerin çok kültürlü eğitimde öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde dikkate alınması gereken doğru görüşler olduğu söylenebilir. Çünkü çok kültürlü eğitimde öğretim materyallerinin, etkinliklerinin ve içeriğinin farklı kültürlerin, etnik yapıların, cinsiyet özelliklerini taşıması önemlidir (Banks, 2002; Ornstein ve Hunkins, 1988). Fakat çok kültürlü eğitimde öğretim etkinlikleri düzenlenirken dikkate alınması gereken farklı zekâ alanlarına hitap etme, grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenmeye yer verme, yerel kültürlere değer verme, ortak kültürü yer verme görüşlerinin daha az sayıda öğretmen adayı tarafından benimsendiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının bir kısmı (%18.66) ise bu konuda bir fikre sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 5’de yer alan bulgular sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bir kısmının çok kültürlü eğitimde öğretim etkinlikleri düzenlemede dikkat edilmesi gereken ilkeler konusunda doğru görüşlere sahipken büyük bir kısmının ise bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimde öğretim etkinlikleri düzenleme konusunda eğitim ihtiyaçlarının olduğu düşünülebilir.

6. Çok kültürlü eğitimin içeriğini hangi ünite ve konular oluşturmalıdır?

Tablo 6: Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının “Çok kültürlü eğitimin içeriğini hangi ünite ve konular oluşturmalıdır?” sorusu ile ilgili görüşleri

Görüşler	f	%
Kültürel değerler	23	30.66
Diğer ülkelerin kültürleri	7	9.33
Toplum	6	8
Farklı kültürler	5	6.66
Yerel kültürler	4	5.33
Ülkeler coğrafyası	3	4
Müze	3	4
Sosyal Bilimler	3	4
Birey	2	2.66
Dünya Tarihi	2	2.66
Tarih	2	2.66
Fen Bilimleri	1	1.33
Normal programın içeriği	1	1.33
Dil	1	1.33
Din	1	1.33
Sanat	1	1.33
Demokrasi	1	1.33
Atatürk milliyetçiliği	1	1.33
Milli birlik	1	1.33
Felsefe	1	1.33
Fikrim yok	31	41.33

Öğretmen adaylarının %30.66’ı çok kültürlü eğitim programının içeriğini “kültürel değerler” oluşturmaları görüşünü öne sürmüşlerdir. Ancak sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının % 41.33’ü çok kültürlü eğitim programının içeriğinin ne olması gerektiği konusunda fikir sahibi olmadıklarını veya çok kültürlü eğitimle doğrudan ilişkili olmayan konuları belirtmişlerdir. Çok kültürlü eğitim programının içeriğini oluşturan demokrasi, yerel kültürler, diğer ülkelerin kültürleri, dil, din ve tarih, sanat, milli birlik gibi görüşler çok az öğretmen adayı tarafından ileri sürülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında çok kültürlü eğitim programının içeriği konusunda yeterli fikre sahip olmadıkları ve eğitim ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

7. Çok kültürlü eğitimde ölçme ve değerlendirme yaparken nelere dikkate edilmelidir?

Tablo 7: Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının “Çok kültürlü eğitimde ölçme ve değerlendirme yaparken nelere dikkate edilmelidir?” sorusu ile ilgili görüşleri

Görüşler	f	%
Bireysel ve kültürel farklılıklar dikkate alınmalı	8	10.66
Gözlem	6	8
Çok yönlü değerlendirme	4	5.33
Süreç değerlendirme	4	5.33
Alternatif ölçme araçları kullanılmalı	3	4
Objektif olunmalı	2	2.66
Sözlü	2	2.66
Klasik	2	2.66
Performans değerlendirme yapılmalı	1	1.33
Standart ölçme araçları kullanılmalı	1	1.33
Geçerli ve güvenilir	1	1.33
Fikrim yok	45	60

Çok kültürlü eğitim için ölçme ve değerlendirme sürecinde önemli olan bireysel ve kültürel farklılıkların dikkate alınması (Ornstein ve Hunkins, 1988), objektif olunması gibi görüşlerin az sayıda (%10.66) öğretmen adayı tarafından benimsendiği görülmektedir. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çoğunluğu (% 60) çok kültürlü eğitimde ölçme ve değerlendirme ilkeleri konusunda bir fikre sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının diğer büyük bir kısmı ise ölçme ile ilgili genel yöntemleri ve ilkeleri çok kültürlü eğitimde ölçme ve değerlendirme ilkeleri olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimde ölçme ve değerlendirme ilkeleri konusunda doğru ve yeterli görüşlere sahip olmadıkları, eğitim ihtiyacı içinde bulundukları anlaşılmaktadır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilköğretim sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının çoğunluğu çok kültürlü eğitimin Türk toplumu için uygun olduğu görüşünü benimsemişlerdir. Bu görüşlerinin gerekçesi olarak da Türk toplumunun tarihte ve günümüzde farklı kültürlerin, etnik grupların bir araya gelmesiyle oluşan çok kültürlü bir yapısı olduğunu belirtmişlerdir. “Hayır” görüşünü benimseyenler ise Türk toplumunun birlik ve bütünlüğünün ve milliyetçi anlayışın çok kültürlü eğitime engel oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise bu konuda fikir belirtmemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çoğunluğu çok kültürlü eğitim farklı kültürlerin eğitim ortamına yansıtılması ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birlikte eğitim görmesi olduğunu belirterek doğru tanımlama yapmışlardır. Ancak öğretmen adaylarının bir kısmı çok kültürlü eğitim kavramı ile ilgili fikirleri olmadığını ifade etmişler veya yanlış tanımlama yapmışlardır.

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çoğunluğu çok kültürlü eğitimin amacının öğrencilere farklı kültürleri öğretmek olduğunu belirtmişlerdir. Ancak çok kültürlü eğitimin önemli amaçları arasında yer alan kendi kültürünü tanıma ve diğer kültürlerle, etnik gruplara karşı hoşgörülülük ve saygılı olma amaçları daha az öğretmen adayı tarafından belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin amaçları konusunda eğitim ihtiyaçları olduğu araştırmada sonucunda belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını ve felsefesini öğrenmeleri önemlidir. Bu nedenle hazırlanacak eğitim programı ve öğretim uygulamalarında çok kültürlü eğitimin amaçlarına yer verilmelidir.

Araştırma bulguları sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin ilkeleri konusunda doğru fıkirlere sahip olmadıkları ve eğitim ihtiyacı içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı bu konuda fikirleri olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırma bulguları sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bir kısmının çok kültürlü eğitimde öğretim etkinlikleri düzenlemede dikkate edilmesi gereken ilkeler konusunda doğru görüşlere sahipken büyük bir kısmının ise bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğretim sürecinde bireysel ve kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirten öğretmen adayları olmakla birlikte öğretimde işbirliği ve grup çalışması yapma, zekâ alanlarını dikkate alma, yerel ve ortak kültüre yer verme görüşleri az sayıda öğretmen adayı tarafından benimsenmiştir. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimde öğretim etkinlikleri düzenleme konusunda eğitim ihtiyaçlarının olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında çok kültürlü eğitim programının içeriği konusunda yeterli fikre sahip olmadıkları ve eğitim ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu bu konuda fikirleri olmadığını belirtmişler ya da yanlış görüşleri sunmuşlardır.

Araştırma bulguları sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimde ölçme ve değerlendirme ilkeleri konusunda doğru ve yeterli görüşlere sahip olmadıklarını, eğitim ihtiyacı içinde bulunduklarını ortaya

koymaktadır. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu bu konuda fikirleri olmadığını belirtmişler veya genel ölçme ilkelerini ve yöntemlerini çok kültürlü eğitimin ilkeleri olarak sunmuşlardır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde bireysel ve kültürel farklılıkların dikkate alınması ilkesi az sayıda öğretmen adayı tarafından benimsenmiştir.

Bilim ve teknolojinin gelişmesi ve küreselleşme ile ortaya çıkan kültürel etkileşim ile demokratik ölçütler öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusundaki doğru kavram ve ilkeleri bilerek öğretim yapmalarını gerektirmektedir. Bunun için sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu ihtiyaçların karşılanması için eğitim programı hazırlanmalıdır. Hazırlanacak olan eğitim programında çok kültürlü eğitim kavramı, çok kültürlü eğitimin amaçları ve ilkelerine yer verilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yapabilmeleri için bilmeleri gereken çok kültürlü öğretim ilkeleri, içerik ve ölçme, değerlendirme ilkeleri konularına eğitim programında yer verilmelidir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla öğretmen yetiştirme programlarındaki kültür içerikli derslere çok kültürlü eğitim konusu eklenmelidir. Eğitim fakülteleri tarafından çok kültürlü eğitim ile ilgili kongre, sempozyum, konferans gibi bilimsel etkinlikler düzenlenmelidir. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim yapma konusunda yeterliliklerin geliştirmek için eğitim fakültelerinde görev alan öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim konusunda model olabilecek öğretim uygulamaları yapmalıdırlar.

5. KAYNAKÇA

- Al-Haj, M. (2002). Multiculturalism in deeply divided societies: The Israeli case. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 169-183.
- Banks, J. A. (1998). Curriculum transformation. In J. A. Banks (Ed.), *An introduction to multicultural education* (2nd ed., pp. 21-34). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. (2002). Transforming the mainstream curriculum, *Educational Leadership*. 4-8.
- Baumgratz, G. (1993) Editorial to the Special Issue on Cross-Cultural Competence in Changing World. *European Journal of Education*, 28, 249-252.
- Coşkun, H. (2006). Türkiye’de kültürlerarası eğitim. M. Hesapçıoğlu & A. Durmuş (Eds.), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilânço denemesi*, (s.276-296). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Grant, C. (1977). Multicultural education: Commitments, issues, and applications. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jackson, R. (2004). Intercultural education and recent European pedagogies of religious education. *Intercultural Education*, 15(1), 30-35.
- Laegaard, S. (2008). Moderate secularism and multicultural equality. *Politics*, 28(3), 160-168.
- McCarthy, C. (1990). Multicultural education, minority identities, textbooks, and the challenge of curriculum reform. *Journal of Education*, 172 (2), 118-129.
- Miedema, S. ve Bertram-Troost, G. (2008). Democratic citizenship and religious education: Challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30(2), 123-132.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F. (1993). Curriculum Foundations, Principles and Issues, (2nd ed), Boston:Allyn and Baco, Inc.
- Piland, W., Piland, A. ve Hess, S. (1999). Status of multicultural education in the curriculum. *New Directions for Community Colleges*, 108, 81-87.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Sleeter, C.E. ve 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.
- Sonia-Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). New York: Longman.

ÇİN VE HİNDİSTAN’DA YÜKSEKÖĞRETİMİN EĞİTİMİN GENEL AMAÇLARI VE EĞİTİM REFORMLARI AÇILARINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

THE COMPARISON OF CHINA AND INDIA’S TERTIARY EDUCATION IN TERMS OF THE AIMS OF EDUCATION AND EDUCATIONAL REFORMS

Gülsün A. BASKAN, Nilay NEYİŞCİ

Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Eğitim, bireyleri devlet ile uyumlu hale getirmek amacıyla, kamunun yararı önemsenerek yönetimin sürekliliğini sağlamayı hedeflemektedir. Eğitimde reform gerçekleştirmek, politikaları hayata geçirmek için yarar sağlayabilecek verileri sağlamada kullanılan karşılaştırmalı eğitim, olası eğitimsel değişmelerin başarılarını ve sonuçlarını tahmin etmede kullanılabilir. Araştırma eğitim-öğretimin amaçları ile toplumlardaki egemen güçlerin ilişkisini tarihsel açıdan gerçekleştirilen reformları inceleyerek belirlemeye çalışmaktadır. Çalışmada 1940’lardan günümüze, yaşanan sosyoekonomik gelişmeleri, ideolojik açılardan benzer özellikler taşıyan Çin ve Hindistan’da yükseköğretimde eğitim amaçlarına karşılaştırmalı olarak değinilmiştir. Çin ve Hindistan siyasi, sosyoekonomik alanlarda değişimler yaşarken, eğitimde de benzer durumlarla karşılaşmışlardır. Ancak, farklı siyasi ideolojiler, politikalar, stratejiler ve tarihsel koşullar iki ülkeyi değişik yollarda ilerlemek durumunda bırakmıştır. Hindistan’ın bağımsızlığını kazanması ve Çin içsavaşında komünizmin galip gelmesi ile derin etkilere sahip politik değişimler yaşamaları, eğitim amaçlarında farklılaşmalara yol açmış ve bu amaçların sonuçları ise özellikle öğretmen yetiştirme konusunda eğitimsel gelişmelerin yönünü değiştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çin Eğitim Sistemi, Hindistan Eğitim Sistemi, Karşılaştırmalı Eğitim, Eğitim ve Öğretimin Amaçları, Siyasi İdeoloji

Abstract

Education provides accord between individual in society and government. Comparative education studies which can be beneficial to get data to making reform in education, putting policies into practice can be used to guess success and results of probable educational changes. This study aims to determine relationship between purposes of education and powers of society by analyzing reforms done in historical periods. In this study, educational aims of China and India’s tertiary education, which resemble each other in socio-economic developments from 1940s and ideological structures, are discussed comparatively. While both countries were experiencing rapid changes, they were confronted with similar situations. Different political ideologies, strategies and historical situations forced them to develop in different ways. Independence of India and triumph of communism in China, both countries experienced deep impacted political changes and these caused differentiations in the aims of education; so results of different aims have changed direction of educational developments especially in teacher training.

Key Words: Chinese Education System, Indian Education System, Comparative Education, Aims of Education, Political Ideology

1. GİRİŞ

Eğitim, yaşadığımız toplum içinde gerekli bireysel ve sosyal düzenleme ve denetimleri gerçekleştirmek amacı ile yapılan bilinçli deneyim aktarımı olarak tanımlanabilir. Bu nedenle bireylerin çevresini denetim altına alabilecek, değiştirecek ve geliştirebilecek yeterlilikleri kazanabilmesi için istendik yönde davranış değişikliği göstermesi gerekmektedir. Bu süreç içinde toplumun özelliklerini içselleştirerek, toplumsal yaşama uyum göstermesi beklenmektedir (Goldman, 2008).

Eğitim, aynı zamanda siyasal açıdan toplumdaki bireyleri devlet ile uyumlu hale getiren, kamu yararı göz önünde bulundurularak yönetimin sürekliliğini sağlamayı hedeflemektedir. Eğitimin amaçları, bireyin ve toplumun ihtiyaçları ile devleti sürekliliğini sağlayacak biçimde şekillendirilmektedir. Adler, eğitimin üç temel amacını, bireysel gelişme ve yetişmenin sağlanması, bireyin ekonomik, siyasi ve ideolojik açılardan rollerini belirlemek ve son olarak bireyin yaşamının devamlılığını sağlayacak bir mesleğe hazırlamak olarak tanımlamıştır. Ülkelerin eğitim sistemlerinin amaçları, siyasi işleyişlerinin özelliklerine, coğrafi konum ya da gelişmişlik düzeylerine göre sınıflandırılabilirler (Gökçe, 2000). Eğitim bireylere kültürün, sosyal değerlerin, normların bilgisini

kazandırmayı ve bireylerin bu bilgileri kullanarak davranışlarını toplumun beklentileri doğrultusunda biçimlendirmesini amaçlar. Bu sayede birey toplumsal gruplara uyum sağlamak ve kabul görmektedir.

Bir diğer tanıma göre eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırma süreci olarak nitelendirilebilmektedir. Eğitimin bireye ve topluma yönelik amaçları bulunmaktadır. Eğitim, bireye yönelik amaçları ile bireyi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirerek, fiziksel ve zihinsel açılardan geliştirmeye çalışmaktadır. Topluma yönelik amaçları ile de toplumun sosyo-kültürel birikimini yeni kuşaklara aktararak bu birikimi devam ettirmeye çalışır (Kızılloluk, 2001).

1.1. Karşılaştırmalı Eğitim

Karşılaştırmalı eğitim, geçtiğimiz yüzyılda yaşadığımız değişim ve buna bağlı olarak eğitim sistemlerin yeniden gözden geçirilmeleri ile önemi artmakta olan, eğitim alanının bir dalı haline gelmiştir. Karşılaştırmalı eğitim alanında çalışan araştırmacılar; ülkelerin eğitim amaçlarını, bakış açılarını, yaklaşımlarını ve yöntemlerini inceleyerek, diğer ülkelerin eğitim sistemlerini anlamaya, geliştirmeye, iyileştirmeye çaba göstermişlerdir (Fairbrother, 2005).

Eğitimde reform gerçekleştirmek, politika ve uygulamaları hayata geçirmede faydalı olabilecek verileri elde etmede kullanılan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, olası eğitimsel değişimlerin başarılarını ve sonuçlarını tahmin etmek için kullanılabilir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, uluslararası çalışmalarda farklı toplumlardaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak, analiz etmek ve açıklamak amacıyla kullanılmaktadır. Bir ülkede siyasi, ekonomik, yönetsel ya da eğitim alanında meydana gelen problemlerin çözümünde diğer ülkelerin de aynı problemleri ne ölçüde yaşadıklarını araştırıp, durum saptaması yapmak, sadece bir ülkenin problemlerine değil kültürlerini daha iyi anlamaya da yardımcı olmaktadır (Phillips ve Ochs, 2004). Karşılaştırmalı eğitim, diğer sosyal bilim alanlarında olduğu gibi, anlama, geliştirme, tahmin etme ve kuramsallaştırma yeterliliklerimize katkı sağlayan türlü analitik stratejiler ve yöntemler sağlamada yardımcı olmaktadır (Fairbrother, 2005). Rust (1999), karşılaştırmalı eğitim alanında 9 araştırma stratejisinden oluşan bir tipoloji geliştirerek, karşılaştırmalı eğitimi tanımlamaya çalışmıştır. Bu stratejiler, alanyazın taraması, tarihsel analiz, deney, içerik analizi, alan araştırması, karşılaştırmalı araştırma ve kuramsal çalışmalardır. Karşılaştırmalı eğitimin önemi şöyle sıralanabilir (Erdoğan, 2000):

- i. Toplamların eğitim sistemleri, sorunları, uygulamaları ile ilgili bilgiler elde etmek
- ii. Elde edilen bilgiler ışığında, eğitim ile ilgili varsayım çıkarımlarda bulunmak
- iii. Farklı ülkelerde eğitimi etkileyen öğeleri tespit ederek, politika oluşturabilecek bakış açısı kazandırmak
- iv. Toplamların eğitim sistemlerinin gelişmesine katkı sağlamak
- v. Bireylerin bakış açılarını genişletmek
- vi. Eğitim sistemi ile ilgili sorunlara alternatif çözüm önerileri üretmek
- vii. Alanı bilimsel açıdan geliştirmek
- viii. Uluslar arası iletişimlerini güçlendirmek
- ix. Diğer toplamlardaki uygulamaları sosyal, ekonomik, politik etkenleri de göz önünde bulundurarak uyarlamak.

Bu araştırma eğitim ve öğretimin amaçları ile toplamlardaki egemen güçlerin ilişkisini tarihsel açıdan gerçekleştiren reformları inceleyerek belirlemeye çalışmaktadır. Bu durumu saptarken alan yazın taraması gerçekleştirilerek, sadece problemleri ve uygulamaları hakkında geçerli bilgiler sağlanmaya çalışılmıştır. Günümüzde tarihsel, sosyal ve ekonomik gelişimleri ile ideolojik yapıları açılarından birbiri ile benzer özellikler taşıyan Çin ve Hindistan'ın eğitim amaçlarına karşılaştırmalı olarak değinilmiştir.

2. Eğitim ve Öğretimin Amaçları Açısından Devlet ve Eğitim

Eğitim, devletin varlığını, gücünü ve temel ilkelerini topluma kabul ettirebilmek için kullandığı ideolojik araçlardan biri olarak nitelendirilmektedir. Devletin, toplumsal düzeni sağlamak için kullandığı ideolojik amaçlar ve ilkeleri sürdürebilmek için eğitime önem vermekte, elinde bulundurduğu imkânlarla topluma, kendi ilkelerini öğreten, toplumu bu ilkelere göre şekillendirmeye çalışmaktadır. Eğitim aracılığıyla devlet, halkın düşünce ve değer yargılarının

bir ‘eritme potası’ içinde kaynaştırılıp bütünleştirilmesini gerçekleştirme amacı taşımaktadır. Bu yüzden devlet, eğitim sürecinde kendi ideolojik ilkelerini egemen kılmaya çalışmaktadır. İnsanların, toplumsal kabul ve siyasal statü kazanmasının yolu, toplum içerisinde kabul gören şeyleri öğrenmekten geçmektedir (Çetin, 2001). Bu anlamda eğitim, toplumsal bir amaca ulaşmak için bir araç olarak düşünülebilir.

Devlet, eğitim kurumları aracılığıyla toplumu ideolojik ilkeleri doğrultusunda yöneltmekte, eğitmekte ve kültürü içerisindeki sembolleri, simgeleri ve dili topluma yaymaktadır. Eğitim, bir toplumsal ve siyasal kontrol mekanizması olarak, egemenlik, ulus yaratma ve merkezi iktidar ilkelerinin gerçekleştirme alanı olarak nitelenebilmektedir. Devlet, iktidarın veya egemen sınıfın amaçlarını gerçekleştirme gücünü elinde tutan bir araç olduğu için hayatın her alanına varlığı hissedilmektedir. Eğitim ise düzene uygun ideolojik, ekonomik ve siyasi girdiler ile var olan durumun meşrulaştırılmasına ve devamına katkıda bulunur (Çetin, 2001). Bu yüzden eğitim; siyasal ve toplumsal alanlarda kabul görmek, bireysel gelişim ve birey olma amacıyla siyasal iktidarlar tarafından toplumsal alana yayılmıştır. Bireylere, devletin amaçları ile tutarlı bilgi, beceri, tutum ve davranışları aktararak; toplumsal düzene saygı duymalarını sağlayabilir. Eğitim amaçları doğrultusunda devlet, bireyleri düzen içinde yetiştirerek kendi amaçlarına uygun hale getirmeye çalışmaktadır (Güven, 2000).

Eğitim, sisteme uygun insan tipini yetiştirerek; bireylerde egemenliğin ve devamlılığın temellerini atmaktadır. Toplumsal-siyasal sistemlerde eğitimin amaçları; toplumsal düzendeki egemenlik biçiminin devamını sağlamak için resmi ideolojinin aktarımı tüm etkinliklerde öne çıkarılmaktadır (Gökçe, 2000). Bu durumda farklı ideolojilere sahip ülkeler farklı eğitim amaçları, benzer süreçlere ve özelliklere sahip ülkelerin ise benzer eğitim amaçlarına sahip olmaları beklenmektedir.

Toplumlar, sosyal, ekonomik ve siyasal yaşam biçimleri, sahip olukları kültür ve değerler doğrultusunda farklı ya da benzer eğitim amaçlarını belirlemektedirler. Örneğin, 1991 yılında kabul edilen ABD eğitim amaçları, öğrencilerin psikolojik, biyolojik, sosyal, duygusal gelişimlerinin sağlanmasına, çok-kültürlü eğitim ile farklı kültürlerin uygun gelişim göstermesine, eğitimin herkese erişimine ve günlük hayatta karşılaşılan problemlere ilişkin yeteneklerin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır (Balci, 2007). ABD’deki eğitim sistemi, rekabete dayalı kapitalist sistemin gereklerine karşılık gelecek bir biçimde şekillenmekte olduğu belirtilmektedir (Erdoğan, 2000).

Sovyetler Birliğinin 1991 yılında dağılmasından sonra, eğitim sisteminin amaçları merkezi yönetimden ve temel ideolojiden, öğrenme süreçleri, pazar ekonomisinin ihtiyaçlarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dayalı öğrenci merkezli yöntemlere yoğunlaşmıştır. Amaçları arasında çok yönlü gelişim, bilimsel bakış açısı, yurttaşlık, kültürel değerlerin aktarımı, bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve evrensel başarı konuları yer almaktadır (Balci, 2007). Buna ek olarak, kolektif, rekabet sisteminin daha dışında duran bir sistem olarak nitelenen eski Sovyetler Birliği’nde, eğitim sistemi daha az rekabet içeren, bütünleştirici bir yapıda olduğu söylenmektedir (Erdoğan, 2000). İtalyan eğitim sisteminde ise, iyi bir kültüre sahip, demokratik topluma yetenekleri sayesinde katılım sağlayan, azınlık haklarını koruyan; özgürlük, fırsat eşitliği yetenekli öğrencilere destek, zorunlu ve parasız eğitim ilkelerinin vurgulandığı bir anlayış benimsenmektedir (Balci, 2007).

Fransa’da eğitim 1789 Devrimi ile egemen hale gelen ideoloji ile bir insanlık hakkı olarak kabul edilmiş, bireylerin yaşamlarında kendi kendilerini sosyal hakları çerçevelerinde yönetebilmenin temeli olarak alınmıştır. Fransa, 1989’da belirtilen eğitim amaçlarına göre, laiklik, özgürlük ve eşitlik ilkeleri temel alınarak bireylerin coğrafi, kültürel ve sosyal farklılıklarına bakılmaksızın eğitim hakkından faydalanmaları garanti edilmektedir (Balci, 2007; Gökçe, 2000).

3. Neden Çin ve Hindistan?

Çin ve Hindistan birlikte dünya nüfusunun yaklaşık beşte ikisine ev sahipliği yapmaktadırlar. Bu nedenle, ekonomik büyüme oranlarındaki artış ve sosyo-ekonomik koşullarındaki gelişmeler bakımından yarattıkları yüksek performans, genel olarak insanlık refahı açısından önemli bir gelişme olarak düşünülmektedir. 1980–2000 yılları arasında, ekonomik yaşam standardının temel göstergesi olan, kişi başına düşen GSYH, Çin’de üç katına çıkarken, bu oran Hindistan’da da ikiye katlanmıştır (Goldman, Kumar, Liu, 2008).

Tablo 1. Çin ve Hindistan'a Ait Sayısal Veriler

	Çin	Hindistan
Yüzölçümü (km ²)	9,596,960	3,287,590
Nüfus (Temmuz 2008)	1,330,044,544	1,147,995,904
Nüfus yapısı:	0-14 yaş: 20.1% 15-64 yaş: 71.9% 65 yaş ve üstü: 8%	0-14 yaş: 31.5% 15-64 yaş: 63.3% 65 yaş ve üstü: 5.2%
Okuryazarlık: (15 yaş ve üzeri okur-yazar)	Toplam nüfus: 90.9% erkek: 95.1% kadın: 86.5% (2000 sayımı)	Toplam nüfus: 61% erkek: 73.4% kadın: 47.8% (2001 sayımı)
Eğitim beklentisi (ilköğretimden yükseköğretime):	Toplam: 11 yıl erkek: 11 yıl kadın: 11 yıl (2006)	Toplam: 10 yıl erkek: 11 yıl kadın: 9 yıl (2005)
Eğitim harcamaları:	1.9% of GDP	3.2% of GDP
Ekonomik büyüme oranı:	11.9% (2007)	8.5% (2007)
Kişi başına düşen gelir	\$5,400 (2007)	\$2,700 (2007)
Etnik gruplar:	Han Chinese 91.5%, Zhuang, Manchu, Hui, Miao, Uyghur, Tujia, Yi, Mongol, Tibetan, Buyi, Dong, Yao, Korean, ve diğer gruplar 8.5% (2000)	Indo-Aryan 72%, Dravidian 25%, Mongoloid ve diğer 3% (2000)
Dinler:	Daoist (Taoist), Budist, Hristiyan 3%-4%, Müslüman 1%-2%	Hindu 80.5%, Müslüman 13.4%, Hristiyan 2.3%, Sikh 1.9%, diğer 1.8%, tanımlanmamış 0.1%
İdari bölümler:	23 bölge, 5 özerk bölge, 4 idari özerk şehir	28 eyalet, 7 birlik bölgesi

Kaynak: CIA (2008). *The World Factbook*

Yukarıdaki tabloda sayısal verilerine bakıldığında Çin ve Hindistan gibi kalabalık nüfusa sahip, gelişmekte olan ve tarıma dayalı iki ülke, ekonomi ve toplumları açısından büyük ölçekli değişimler yaşamaya başladığında, gelişim gösterdikleri alanlardaki stratejilerinin karşılaştırılması oldukça dikkat çekici bir konu haline gelmektedir. İki ülkenin de çözmesi gereken benzer sorunları bulunmaktadır. Ancak sahip oldukları sosyal, ekonomik, politik yapılar ve kamu politikaları birbirlerinden oldukça farklıdır. Bu farklı yaklaşımları karşılaştırmak, gelişmekte olan diğer dünya ülkelerinin oluşturmaya çalıştıkları farklı gelişim stratejilerine katkı sağlayabilir.

Dünya Bankası, Çin'in GSYH' sının 1980-1990 yılları arasında yıllık % 10,3'lük bir oranla ve Hindistan'ın % 5,7'lik bir oranda arttıklarını belirtmiştir. Bu iki dev ekonomiye sahip ülke, mal ve hizmet sektörlerinde, hızlı büyüyen ve geniş bir pazar sunmakta ve dünyanın geri kalanındaki üreticilere çok farklı olanaklar ihraç etmektedirler. Ayrıca günümüzde zenginleşmiş endüstriyel uluslar, bu iki ülkenin hammadde pazarlarındaki rekabet gücünü ve artan pazar paylarını görmekte ve kendi gelişim ve zenginliklerine yönelik rakiplerini fark etmektedirler (Goldman, Kumar, Liu, 2008).

Çin'in komünist yönetimi ve Hindistan'ın demokratik sistemi arasından hangisinin hızlı ve adaletli ekonomik büyüme gerçekleştireceğine ilişkin tartışmalar, 1950'lerin başında Hindistan'ın 1947'de özgürlüğünü ve Çin'de 1949'da komünizmin kazanması ile başlamıştır. Çin, açık ve liberal Çin ekonomisinin başlatılması ile Hindistan ise içe yönelik, hükümet odaklı gelişim stratejisinden vazgeçtiğinden beri daha hızlı bir büyüme yaşamaktadır. Hindistan'ın ön plana çıktığı ve daha fazla performans elde ettiği kilit noktalardan biri uluslararası rekabet gücüne sahip küçük aile şirketlerinin çoğalmasındır. Forbes dergisinin 2002'deki dünyanın en iyi 200 küçük şirketi listesinde 4 Çin şirketi ve 13 Hint şirketi bulunmaktadır (Hong, 2007). Hindistan ve Çin'in avantajları; iyi geliştirilmiş bir özel sektör, yerleşmiş bir yasal sistem, kararlı bir demokrasi ve fikir özgürlüğü, ucuz ve kaliteli işgücü ve değişim derecelerinde nispeten daha iyi durumda olmasıdır.

3.1.Şanghay İşbirliği Örgütü

Şanghay İşbirliği Örgütü, Nisan 1996'da Çin'in sınır problemlerine çözüm getirmek için Çin ve komşu dört devlet ile birlikte oluşturulmuş bir platform iken, Haziran 2001'de Özbekistan'ın da katılımıyla bölgesel ekonomik ve güvenlik işbirliği örgütüne dönüşmüş uluslararası bir teşkilattır. Çin'de yer alan bir şehrin adıyla anılan ilk bölgesel örgüte üye ülkeler, 300 milyon metrekare toprağı kapsamakta ve Avrasya kıtasının 3/5'ine denk gelmektedir. 1.455 milyar nüfusa sahip olan bu örgüt dünya nüfusunun 1/4'ünü teşkil etmektedir. 2004'te Moğolistan ve 2005'te Hindistan, Pakistan ve İran'ın da örgüte gözlemci üye ülke olarak iştirak etmesiyle adı geçen örgüt Avrasya'nın en büyük ekonomik ve güvenlikle ilgili bölgesel teşkilatı haline dönüşmüştür. Dünya petrol üretim ve kullanım pazarının yarısından fazlasını elinde bulunduran ve [Hindistan](#), [İran](#), [Moğolistan](#) ve [Pakistan](#)'ın gözlemci olarak bulunduğu örgüt, etkili bir kutup oluşturmaktadır. Şanghay İşbirliği örgütünün yanı sıra Çin ve Hindistan, hükümetlerin iç ticaret yasalarını ve düzenlemelerini nasıl yapacakları hususunda yasal bir çerçeve ortaya koyan ve toplu görüşmeler ve müzakereler yoluyla ülkeler arasında ticari ilişkilerin geliştirildiği bir platform olan Dünya Ticaret Örgütünde de ortaklık sahibi ülkeler arasında bulunmaktadır. Böylece her iki ülke, ithalat, ihracat ve dış yatırımlarda dünyanın pek çok ülkesinin izlediği küresel kuralları uygulayarak, kendi ekonomik alanlarını dünyanın geri kalanı ile bütünleştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Yükseköğretim, böylesine hızlı bir ekonomik büyümeyi ve beraberinde getirdiği toplumsal değişimleri hem etkilemekte, hem de onlardan etkilenmektedir. Üniversiteler tek başına ekonomik dönüşüm için yeterli değilken, bu dönüşümün baş aktörlerinden biri olmaktadır. Çin ve Hindistan'ın gelişimin önünde seyreden Doğu Asya'nın bütüncül eğitim başarıları büyümeyi tetiklemektedir. Araştırmalar, eğitim ile elde edilen insan sermayesinin, yeni teknolojilere uyumunu ve iş gücünün verimliliğini arttırarak ekonomik büyümeyi etkilediğini ortaya koymaktadır (Goldman, Kumar, Liu, 2008). Gelecekteki ekonomik büyüme beklentileri, yükseköğretime sağladığı katkı oranlarının artarak değişmesi nedeniyle eğitime katılımı ve başarıyı etkilemektedir.

3.2. Çin Yükseköğretim Sisteminde Eğitim ve Öğretimin Amaçları

3.2.1. Tarihçe

Binlerce yıl süren hanedanlar yönetimi, 1949'da Mao Zedung önderliğindeki komünist partinin, Çin Halk Cumhuriyeti'ni ilan etmesiyle sona ermiştir. Çin Halk Cumhuriyeti, 1949'da sosyal karışıklık ve savaşlar ile geçen bir çeyrek yüzyıl sonunda kurulmuştur. Sosyalist bir devlet kurmak için çalışırken, [1958](#) yılında başlattığı modernleşme hareketi ve endüstri ile tarımı birleştirmeyi öngören düzenlemeleri büyük başarısızlığa uğrayan Mao, politik açıdan güçsüz kalmaya başlamıştır. Bu başarısızlığı 1960'larda partinin Maoistler ve [pragmatistler](#) olarak ikiye ayrılmasına sebep olmuştur. Bu nedenle, "kültürel devrim" adıyla bir dizi çalışma başlatmıştır (Pant, 2008).

Komünizmin egemen güç olması ile ekonomik başarı ve eğitim alanında Sovyet Rusya'yı model alan Çin, 1950'lerde yeni bir hükümetin başa gelmesi ile eğitim başta olmak üzere pek çok yenileşme girişiminde bulundu (Pant, 2008). Komünist Çin'in görece başarılı yükselişinin ve hızlı ekonomik büyümenin sağlayıcılarından biri olarak, eğitimde gerçekleştirdikleri başarılı reformlar nitelendirilmektedir (Lall, Vickers, 2008).

Çin, yaşadığımız yüzyılda en hızlı ilerleyen ve gelişen büyüme modelini gerçekleştirmiştir. 1980'lerden önce, kültürel politikalar ile Çin, ekonomik ve sosyal açıdan yıpranmış bir ülke olarak anılmaktaydı (Pant, 2008). Ekonominin dünya pazarına açıldığı 1979 yılında kültürel politikaların da yürürlükten kaldırılması ile birlikte değişimin adımları atılmaya başlamıştır. Ülke sınırları içerisinde gerçekleşen ilk reformlardan birisi tarım sektöründe özel sektör girişimcilerinin serbestleştirilmesi olmuştur (Pant, 2008). 1990'ların başında soğuk savaş döneminin sona ermesi ile birlikte, Dünyada bölgesellik akımları ön plana çıkmaya ve Çin Güneydoğu Asya'da güç kazanmaya başlamıştır.

3.2.2. Yükseköğretimde Gelişmeler ve Eğitim-Öğretimin Amacı

Çin eğitim sistemi, 1949 yılında Çin Halk Cumhuriyetinin kurulmasından bu yana, hızlı bir gelişim göstermiştir. 1949 yılından önce Çin halkının %80'i okuma yazma bilmediği ve bu rakam kırsal bölgelerde %95'e ulaştığı belirtilmektedir (Goldman, Kumar, Liu, 2008). Çin Halk Cumhuriyeti'nin 1949'da kurulması ve Komünizmin gelmesi ile birlikte, Sovyetler Birliği ekonomik atılım ve eğitimde

Çin'e model oluşturmıştır. 1950'lerde, yeni Çin hükümeti, eğitim amaç ve çalışmalarının çoğunu yeniden yapılandırma hareketlerine ayırmıştır. Çok amaçlı üniversiteler yerlerini uzmanlaşmış kolejlere ve çok çeşitli teknik konuları içeren üniversitelere bırakmıştır. Çin Halk Cumhuriyeti'nin ilk kurulduğu 15 yıllık döneminde, yeni komünist hükümetin temel eğitimi ve dolayısıyla egemen ideolojiyi kitlelere ulaştırma girişimi ve aynı zamanda yükseköğretim yolu ile bir elit yönetici sınıfı oluşturma amacı dikkat çekmektedir. (Lall, Vickers, 2008). Bu nedenle, yükseköğretime ve koleje kayıtlı öğrencilerin sayısı çok hızlı bir şekilde artmıştır.

Ancak bu dikkat çekici planlar, 1966'da Büyük Kültürel Devrim'in ortaya çıkması ile bozulmaya başlamıştır. Üniversite eğitimi durmuş ve komünist bakış açısına uygun çekirdek gruplar yetiştirmek tüm eğitim kademelerinde temel amaç haline gelmiştir (Goldman, Kumar, Liu, 2008).

1960'larda yaşanan bazı politik gelişmeler, Çin'in yeni bir elit sınıf oluşturma çabası içinde olduğu inancını arttırmıştır. Çin, Sovyetler Birliği ile ilişkilerini kopardığında, hükümet Sovyet modelinden geleneksellik ve modernlik arasında dengeyi temsil eden Batı tipi eğitim sistemine geçme çalışmalarına başlamıştır (Lall, Vickers, 2008). 1966'da Mao, Büyük Kültürel Devrim hareketini genç Çin'in devrimci ruhunu harekete geçirmek amacı ile başlatmıştır (Lall, Vickers, 2008). Bu işçi sınıfını temel alan devrim, eğitim alanında pek çok değişikliği de beraberinde getirmiştir. Ulusal eğitimin temel amacı, egemen güç olan devlet ile politik ve ideolojik açıdan uyumlu nitelikli işgücü yetiştirmek olarak tanımlanmaktadır (Tsang, 2000). Kültürel devrim, Çin eğitimi ve toplumu açısından yıkıcı durumları beraberinde getirerek, özellikle eğitim sürelerinin kısaltılması ve bazı okulların kapanması ile eğitim alt yapısını bozmuştur. Ancak bu durumdan çıkan iyi sonuç ise, eşitlikçi güçlerin ortaya çıkması ve eğitim sistemine katılımın artması olarak belirtilmektedir (Lall, Vickers, 2008).

1982 yılında kabul edilen Çin Halk Cumhuriyeti Anayasasında eğitime yasal dayanak oluşturan ve Çin eğitiminin genel amaçlarını saptayan maddeler şunlardır:

Madde 19: Devlet sosyalist eğitimin gelişmesini üstlenir ve çalışanların ulusal düzeyde bilimsel ve kültürel seviyelerinin yükseltilmesini eksiksiz yerine getirir.

Madde 24: Devlet, resmi genel eğitim sisteminde çalışanların moralini yükselterek, yüksek eğitim ideallerine ulaşmak için sosyalist medeniyet yapısının kurulmasını destekler. Devlet, halk için, çalışanlar için, bilim için, sosyalizm için eğitilen halkın yurtseverlik, kolektivizm, enternasyonalizm, komünizm, diyalektiksel, tarihsel materyalizmin gelişmesi, feodalist, kapitalist ve diğer gerileyen düşüncelerle savaş ile anavatana sevgi, doğruluk ve Uygarlık duygularını teşvik eder.

Madde 46: Devlet, tüm partilerini, çocukların, gençlerin morallerini, zekâ ve psikolojik gelişmelerini ilerletir. Eğitim kurumları, yurttaşların özgürlüğü için kadın ve erkeklerin eşit şekilde eğitilmeleri görevini üstlenirler.

Çin Halk Cumhuriyeti'nde toplumdaki ideolojik ve sosyo-ekonomik koşulların değişimi ile eğitim amaçları giderek farklılaşmış, kurulan yeni siyasi sisteme uygun birey yetiştirilme hedefi bu amaçları içermiştir. Temel olarak eğitimin amaçları iki ana hedef doğrultusunda şekillenmiştir. Bu hedefler, siyasi görüş ile uyumlu, onu yaşatacak insan tipini yetiştirmek ve nitelikli, uzmanlaşmış işgücüne sahip olmaktır (Gökçe, 2000).

Çin Yükseköğretim sistemi bugün dört farklı düzeyden oluşmaktadır; Ön lisans eğitimi, Lisans eğitimi, Master eğitimi ve Doktora eğitimi. 40 devlet üniversitesi, ulusal ve eyalet düzeyi olmak üzere iki grupta doğrudan merkezi yönetim ile Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Eyaletlerce finanse edilen üniversiteler ise, genellikle kendi eyaletlerinden öğrenci kabulü yoluna gitmektedirler. 1993 yılında hükümet tarafından ilan edilen "Çin Eğitim Reformu ve Geliştirme Platformu" bu yüzyılın sonunda Çin yükseköğretim sistemindeki gelişmenin hedeflerini içermektedir. Reform paketi 21. yüzyıla ayak uydurabilmek ve her alanda söz sahibi olabilmek için yükseköğretim ile ilgili hedeflere ulaşmanın kaçınılmaz olduğunu açıklamaktadır. Örneğin; 9 yıllık zorunlu eğitimin tüm ülkede yaygınlaşması, halk eğitim çalışmalarının hızlandırılması, ülkedeki 100 üniversitenin akademisyenlerinin, tüm teknik donanımlarının, araştırma fonlarının, yeniden hızlandırılması, mesleki eğitime gereken önemin verilmesindeki gereklilik vurgulanmaktadır (Sezen, 2009). Eğitim araştırma enstitülerinin de uluslar arası çalışmalara katkı sağlayabilecek ve rekabet edebilecek düzeyde geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çin'deki bilimsel ve teknolojik araştırma kuruluşları arasında Çin Bilimler Akademisi, Devlet

Konseyi, yerel yönetimlerin bilimsel araştırma kuruluşları, üniversiteler yer almaktadır. Ayrıca, yükseköğretim kurumları tarafından yönetilen 3400 araştırma enstitüsü de bulunmaktadır (Tsang, 2000).

Öğretmen yetiştirme alanında ise eski 3-düzeyle normal eğitimde reform gerçekleştirilmiştir. Eski sistemde ilköğretim öğretmenleri normal ortaöğretim okullarında, birinci kademe lise öğretmenleri 3 yıllık öğretmen kolejlerinde ve ikinci kademe lise öğretmenleri ise 4 yıllık öğretmen kolejlerinde ve üniversitelerinde yetiştirilmekteydi. Yeni öğretmen yetiştirme politikalarında normal ortaöğretim programlarından vazgeçilmiş ve ilköğretim öğretmenleri de 3 ya da 4 yıllık öğretmen kolejlerinde ve üniversitelerinde yetiştirilmeye başlanmıştır. Bazı ikinci kademe lise öğretmenlerine ise lisansüstü eğitim almaları şartı koşulmuştur. Bu sistemin iyileştirilmesi için yeni reform uygulamalarının yerelleşme, teknolojiler arası çalışmalara ve elitleşmenin tabana yayılmasına ilişkin öneriler yapılmaktadır. Ancak nitelik ve nicelik sonuçlarının etkili bütünleştirme yapılamadığından birbirine karıştığı belirtilmektedir. Ayrıca değişimler batıdan etkilendiği için de yerelleştirme güçlendirilmesi yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır; sistemin "başarılı öğretmen"e odaklandığı ama sıradan olanı göz ardı ettiği eleştirileri göze çarpmaktadır (Ming-yuan, 2006). Son yıllarda Çin'de, öğretmenlerin uzmanlaşması çalışmaları eğitim araştırmalarının da önemli bir alanı haline gelmiştir. Öğretmenlerin uzmanlaşması çalışmaları tanımlama, uygulama, yapı, süreç anlamında büyük başarılar elde etmektedir.

3.3.Hindistan Yükseköğretim Sisteminde Eğitim ve Öğretimin Amaçları

3.3.1. Tarihçe

Hindistan'ı işgal eden ilk Avrupalı güç Portekizliler olmuştur. 1498'de Vasco da Gama'nın Ümit Burnu'nu dolaşarak yaptığı keşif, Portekizlilerin Hindistan ticaretini ele geçirmelerini sağlamıştır. Hindistan'daki ilk sömürge yönetimini İngiliz'ler 1612 yılında bir ticaret merkezi kurarak başlatmıştır. İngilizler Hindistan'la olan ilişkilerini 250 yıl süreyle sürdürmüşlerdir. Ülke, Maharaja - Mührace veya Nevab denilen ve sadece bölgesel gücü olan küçük prensliklerle yönetilmiştir. İngilizler ise daha çok demir, kömür gibi madenleri işletme, çay üretimi ve pamukçuluk gibi para getiren konularla uğraşmış, Hint Demiryolu ağını ve düzenli sulama kanalları sistemini kurmaya çalışmışlardır. Devlet işleri ve yasalar konusunda İngiltere, Hindistan'a esnek bir yapısı olan, gelişmiş bir hükümet sistemi ve sivil bir yönetim biçimi bırakmıştır (Goldman, Kumar, Liu, 2008). Hindistan'daki bürokrasiye aşırı derecede bağlılık geleneği de İngilizlerden kalan bir miras olarak anılmaktadır. Bu bürokrasi ilk uygulandığı dönemlerde her şeyin yeni organize edilmesi nedeniyle kaynakların etkin ve yeterli düzeyde kullanılabilmesi gibi olumlu sonuçlar vermiştir (Goldman, Kumar, Liu, 2008).

1857'de ilk tepkiler ortaya çıkmaya başlarken, asayiş sağlamaya adına ilk İngiliz Hükümeti kurulmuştur. Bu hükümet bir imparatorluk hükümeti olmakla beraber demokrasinin bazı geleneklerini de beraberinde getirmiştir. Örneğin, devletin her kademesinde kendini yetiştirmiş Hintliler yer alabilmişlerdir. Ülkenin kendi kendini yönetmesi için İngilizler tarafından kurulan Kongre partisi, anti-emperyalist hareketlerin yaygınlaşmasında büyük rol oynamış, giderek devrimci bir yapıya dönüşmüştür (Lall, Vickers, 2008).

II. Dünya savaşının bitmesiyle Hindistan'ın bağımsızlığına kavuşması fikri ortaya çıkmıştır. Kongre Partisi, Müslüman birliğini tanımayı reddetmiş ve onların bağımsız Pakistan devleti kurma önerisini de kabul etmemiştir. 1947'de olayların önünü alamayacaklarını anlayan İngilizler ülkeden ayrılmaya karar vererek, Haziran 1947'de Hindistan bağımsızlığına kavuşmuştur (Goldman, Kumar, Liu, 2008).

Hindistan, bağımsızlığa kavuştuktan sonra öteki üçüncü dünya ülkeleri gibi diktatörlüklere, askeri yönetimlere veya yabancı işgallerine sürüklenmemiş ve kendi gücüyle, kendi kurumlarını geliştirerek önemli bir demokrasi örneği vermiştir. Ekonomisi önceleri tarıma dayalı olan Hindistan, günümüzde sanayi hamleleri yaparak dünyanın sanayileşmiş ilk 10 ülkesi arasına girebilmiştir (Hong, 2007).

Hindistan'ın, iki temel sorunu nüfus fazlalığı ve yoksulluk olarak anılmaktadır. Dünyada demokratik bir rejim altında yaşama şansına sahip olan insanların yüzde 50'sini Hindistan halkı oluşturmaktadır. Hindistan, büyük nüfus problemleriyle karşı karşıya kalmasına rağmen dünyada kendi nüfusunu besin maddeleri ithal etmeden doyurabilen üç ülkeden biri olarak belirtilmektedir (Hong, 2007).

Rajiv Gandhi döneminde, demokratikleşme yönünde ileri adımlar atılmış, büyük yatırımlar, enflasyonun yükselmesi pahasına gerçekleştirilmiştir. Kongre Partisi, daha sonra, ilk kez Gandhi ailesi dışından bir kişiyi (Narasimha Rao) başkan seçmiştir. Rao, Rajiv Gandhi'nin gerçekçi politikalarını

devam ettirmiştir. 1996 yılında yapılan genel seçimlerde Hindu-milliyetçi bir yapısı olan Bharatiya Janata Partisi (BJP) başarılı olmuştur (Hong, 2007).

3.3.2. Yükseköğretimde Gelişmeler ve Eğitim-Öğretimin Amacı

Hint eğitim sistemi içinde gerçekleştirilen gelişmelerin genel anlamda süreklilik arz ettiği belirtilmektedir. Bağımsızlığını elde ettikten sonra Hindistan, İngiliz sömürgeciliğinden kalan çok iyi gelişmiş bir yükseköğretim sistemine sahip olmuştur. Temel öğretim politikacılar tarafından çok az miktarda ilgi ve kaynak elde etmiştir (Goldman, Kumar, Liu, 2008).

Bağımsızlığını kazandıktan sonra Hindistan, eğitim sistemlerinde merkezi planlanan ekonomisinin bilimsel, teknik ve iş gücü ihtiyaçlarını giderebilmek için yenilikler gerçekleştireceğini açıklamış, yükseköğretim ve ortaöğretime ilköğretimden daha fazla önem vermiştir. Yükseköğretim ve ortaöğretim, yatırımlardan en fazla payı elde etmiş ve hızlı, plansız ve kontrolsüz büyümeye maruz kalmıştır. Hindistan'ın bu dönemdeki en önemli problemi ise, çoğunluğun okumaz-yazmaz olduğunu göz ardı etmesidir.

1964–1985 dönemleri arasında, eğitimin farklı düzeyleri arasındaki dengesiz gelişimleri düzenleyebilmek için Hint Hükümeti bir komisyon oluşturmuştur. Bu komisyonun en önemli görevi ise milli eğitimde tutarlı bir politika belirlemek olmuştur. 1966'da yayımlanan komisyon son raporunda, eğitimin temel amacı olarak özgüveni yüksek ve modern bir Hindistan yaratmak olarak belirtilmiştir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için ise, milli dilin kullanılması ve bilimsel eğitim ve araştırmaya öncelik verilmesi gerekliliği savunulmuştur. Amaçlara ulaşabilmek için gereken kritik kaynakların her ne kadar yeterli olarak sağlanması gerçekleşmemiş olsa da, sadece bilim ve teknoloji eğitimine verilen destek sürdürülmüştür (Ghosh, 2000).

1986 yılında Başbakan Rajiv Gandhi, “Eğitimde Milli Politika Kurumu”nu ve programını açıklamıştır. Programda; kadınlar, düşük kast kademeleri, köy nüfusu gibi dezavantajlı grupların eğitime erişimini sağlamak ve standartları iyileştirerek eğitimin kalitesini geliştirmek için ekonomik ve örgütsel desteğin arttırılacağı belirtilmektedir. Programın açıklanmasından hemen sonra hükümet, kaynaklarını arttırabilmek için özel sektörden finansal destek almaya başlamıştır (Lall, 2005).

Eğitimde kalitenin yükseltilmesi için Eğitimde Milli Politika Kurumu tarafından Yükseköğretimde uygulanan bazı girişimler şunlar olmuştur (Goldman, Kumar, Liu, 2008):

- Öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması ile öğretmenlerin bilgi düzeylerini ve yeteneklerini sürekli geliştirmek için kaynak yaratılması (1987),
- “Herkes İçin Eğitim Hareketi” ile ilköğretimde 2010 yılına kadar mikro-öğretim planları kullanılarak evrensel ölçütlere ulaşılması (2000).

Hindistan'da eğitim sistemi kısaca (10+2+3) ismiyle tanımlanmaktadır. İlk 10 sene tüm öğrenciler için aynı eğitim verilmekte, sonraki iki sene ise yüksek lise veya orta düzey olarak adlandırılan bir seviyeye geçilmektedir ve akademik, mesleki eğitimleri içermektedir. Sonraki 3 sene ise yüksek öğretim aşaması olarak rekabetçi dünyada rekabet edebilen birey yetiştirmek amaçlanmaktadır. Hindistan'daki eğitimden sorumlu olan kurum, Ulusal Eğitim ve Araştırma Konseyi'dir (The National Council of Educational Research and Training-NCERT). Ulusal Eğitim ve Araştırma Konseyi Hindistan'daki okullara birçok açıdan destek sağlamakta ve onların politikalarını, eğitim sistemini, eğitimlerindeki kaliteyi ve bunun gibi birçok benzer konuyu denetlemektedir. Üniversiteler ile hükümetler arasında çeşitli komisyonlar kurulmuş, Üniversitelerin isteklerine ve ihtiyaçlarına talep verebilecek çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Hindistan hükümetinin amacı, eğitim sistemlerini rekabetçi dünyada çok iyi bir pozisyona getirip hem iç hem de dış taleplere cevap verebilecek bir seviyeye getirmek olarak tanımlanmaktadır. Hindistan, Çin ve Amerika Birleşik Devletlerinden sonra dünyanın en büyük üçüncü yükseköğretim sistemine sahiptir. Ana yönetim organı standartlarını uygulayan, hükümete danışmanlık yapan ve merkez ile devlet arasındaki koordinasyona yardım eden Üniversite Ödenekler Komisyonudur. Yüksek öğrenim için akreditasyon Üniversitesi Ödenekler Komisyonu tarafından kurulan 12 özerk kurum tarafından denetlenmektedir.

Anayasa ile de belirlenen Hindistan eğitim amaçları, bireylerin düşünce özgürlüğü ve eğitime erişim haklarını Hindistan Anayasası'nın 21., 24. Ve 25. maddeleri ile belirlemiştir (Hindistan Anayasası, 2007). Bu maddelerde, eğitimde fırsat eşitliği, ırk, din, yerel diller, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, aile ve sosyal yapı gibi durumlar için ayırım yapılmadan sağlanacağını ve eğitim hakkının merkezi

hükümet ve yerel yönetimler tarafından korunacağını belirtilmiştir. Anayasanın 45. ve 46. maddeleri ile ilk ve orta öğretim eğitimin amaçlarının sağlanmasında eyaletlerin sorumlulukları belirtilmiştir (Balcı, 2007).

Hindistan’da öğretmen eğitiminde 20.yüzyılın ikinci yarısına kadar yapısal çerçevesini korumuş ve temel eğitim öğretmenleri için 2 yıllık bir eğitim ile ortaöğretim ve lise öğretmenleri için bir yıllık lisans sonrası eğitim programını sürdürmüştür. Öğretmen yetiştirmede önemli bir gelişme Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyinin parlamento tarafından 1993 yılında kurulması olmuştur. Bu konsey ile öğretmen yetiştirme sistemi yaklaşımında değişimler meydana gelmiş, programların geliştirilmesinde vurgu daha çok bağlılık, yetkinlik, performansa doğru kaymıştır. Böylelikle kurumların, örgütlerin ve yapıların programlarını geliştirirken sorumluluk almaları için daha fazla otonomiye ihtiyaçları oldukları ve bu otonominin garantilenmesi gerekliliğini vurgulayarak, yüksek düzeyde etkililiğin dağlanması hedeflenmiştir. Bu yeni reform ile öğretmenlerin kapasite ve yeteneklerinin geliştirilerek, yerel düzeyde farklı topluluklarında ihtiyaçlarına cevap verebilecek, sürekli gelişme ve öğrenen topluma inanan öğretmenler yetiştirmek hedeflenmiştir (Rajput and Walia, 2001). Hint ulusunun çeşitlilik içerisinde bir birlik olarak gücünün ortaya çıkarılması gerekliliği vurgulanmaktadır.

4. Sonuç

Çin ve Hindistan siyasi, sosyal ve ekonomik alanlarda hızlı değişimler yaşarken, yükseköğretim alanında da benzer durum ve sorunlar ile karşı karşıya kalmışlardır. 1940’lı yılların sonunda, her iki ülke milli eğitim sistemlerini benzer durumlar içerisinde kurmaya başlamışlardır. Ancak, farklı politikalar, stratejiler ve tarihsel koşullar iki ülkeyi değişik yollarda ilerlemek durumunda bırakmıştır (Goldman, Kumar, Liu, 2008).

Tablo 2 Çin ve Hindistan: Eğitim Reformları Tarihi

Dönem Aralığı	Çin	Hindistan
1940’ların sonu 1960’ların ortası	Temel öncelik Yükseköğretime İlköğretime katılım oranı önce düşük sonra yüksek	Temel öncelik Yükseköğretime İlköğretim göz ardı edilmiş ve gelişme çok yavaş
1980’lerin başı 2000’lerin başı	Yükseköğretimde yeniden yapılanma ve büyüme Meslek okullarının öneminde önce artış, sonra düşüş İlköğretimde devam eden gelişme	Hükümetin önceliğinde yükseköğretimden ilköğretime doğru değişim

Kaynak: Goldman, A., Kumar, B., Liu, Y, Education and the Asian Surge. (2008)

Eğitimde reform hareketleri başlamadan önce, Hindistan ve Çin, eğitim sisteminin yeterince gelişmemiş olması problemini yaşamaktaydı. Bunun yanı sıra her iki ülkede ideolojik açıdan güçlü yerelleşme hareketinin sosyal gerçekliğine göre ön plana çıkan, modernleşen milliyetçilik anlayışı yaygın hale gelmiştir. Tablo 2’de görüleceği gibi, Çin Hindistan’ı ilk ve orta öğretim kademelerinde erişim, kalite ve çıktı alanlarında geride bırakmıştır. Diğer taraftan Hindistan, yükseköğretim alanında Çin’e göre yüksek bir gelişim gerçekleştirmiştir.

Bu araştırmada benzer yanlar ve farklılıklar göz önünde bulundurularak her iki ülkenin gelişim aşamaları dikkate alınmış, karşılaştırmalı eğitim amaçları açısından, iki ülkenin yükseköğretimdeki eğitim durumları bağımsız olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çin’in seferberlik, Hindistan’ın ise temsili olarak betimlenen rejimlerinin sonuçları, Çin’in daha fazla modernleşmesi, Hindistan’ın ise daha fazla ulusallaşması olarak nitelendirilebilir. Hindistan’ın bağımsızlığını kazanması ve Çin sivil savaşında komünizmin galip gelmesi ile her iki ülkenin derin etkilere sahip politik değişimler yaşamayı, yükseköğretim amaçlarında farklılaşmalara yol açmış ve bu farklı amaçların sonuçları ise eğitimsel gelişmelerin yönünü değiştirmiştir. Nehru Hindistan’ı ve komünist Çin, siyasi rejimlerinin kuruluşunda ve bu rejimlerin sürdürülmesine ait uygulamalarda, eğitimi bir araç olarak kullanmışlar, eğitim amaçlarını ve reformlarının yönünü bu çizgilerde belirlemişlerdir.

Yararlanılan Kaynaklar

- Balcı, A. (2007). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- CIA (2008). *The World Factbook*. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook> Erişim Tarihi: 24.02.2009
- Çetin, H. (2001). Devlet, İdeoloji ve Eğitim, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 25 No: 2, s.201-211
- Erdoğan, İ. (2000). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, Sistem Yayıncılık: İstanbul
- Fairbrother, G., P. (2005). Comparison To What End? Maximizing the Potential Of Comparative Education Research, *Comparative Education*, Vol. 41, No. 1, pp 2-24
- Ghosh, Suresh C. (2000). *The History of Education in Modern India: 1757–1998*, New Delhi: Orient Longman
- Goldman, Charles A., Kumar, Krishna B., Liu, Ying, (2008). *Education and the Asian Surge. A Comparison of the Education Systems in India and China*, Occational Paper, RAND Corporation, Santa Monica <http://www.rand.org>
- Gökçe, F. (2000). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, Eylül Kitap ve Yayınevi, Ankara
- Güven, İ. (2000). *Türkiye 'de Devlet, Eğitim ve İdeoloji*, Siyasal Kitabevi, Ankara
- Hong, Z. (2007). India and China: Rivals or Partners in Southeast Asia, *Contemporary Southeast Asia*, Vol. 29, No. 1, Pp. 121-142
- Kızılluk, H. (2001). Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişiminin Yatay veya Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 25, No: 1, 151-15
- Kosh, B., (2006). National Policy On Education, Economic Survey 2005-2006, <http://indiabudget.nic.in/es2005-06/chapt2006/chap106.pdf> Erişim Tarihi: 14.05.2009
- Lall, M. C., Vickers, E. (2008). *Education as a Political Tool in Asia*, Taylor & Francis Group, London
- Lall, Marie, (2005). *The Challenges for India's Education System*, paper presented at the Chatham House Asia Programme, April 2005. January 14, 2005 <http://www.chathamhouse.org.uk/publications/papers/view/-/id/263/>
- MEB, Milli Eğitim Temel Kanunu, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> Erişim Tarihi: 28.04.2009
- Ming-yuan, Gu, (2006). The Reform and Development in Teacher Education in China. <http://www.ictc.ecnu.edu.cn/En/show.asp?id=547> Erişim Tarihi: 10.04.2010
- Pant, Manoj. (2008). *Economic Development: Do Governments Matter?* Discussion Papers in Economics, Discussion Paper 09-01, Centre for International Trade and Development, School of International Studies, Jawaharlal Nehru University, May 2008
- Phillips, D., Ochs, K. (2004). Researching Policy Borrowing: Some Methodological Challenges in Comparative Education, *British Educational Research Journal*, c.30. s.6.
- Rajput, J. S., Walia, K. (2001). Reforms in Teacher Education in India, *Journal of Educational Change*, Vol:2 Pp:239-256 <http://www.springerlink.com/content/j3501628x24v397p/fulltext.pdf> Erişim tarihi: 15.04.2010
- Rust, V. D., Soumare, A., Pescador, O., & Shibuya, M. (1999). Research Strategies in Comparative Education, *Comparative Education Review*, 43, 86-109
- Sezen, Seriye. (2009). *Çin'in İkinci Uzun Yürüyüşü*, TODAİE Yayınları, Ankara
- The Constitution Of India, Government of India, Ministry of Law and Justice, (As modified up to the 1st December, 2007). <http://lawmin.nic.in/coi/coiason29july08.pdf> Erişim Tarihi: 14.05.2009
- Tsang, Mun C. (2000). Education and National Development in China Since 1949: Oscillating Policies and Enduring Dilemmas, in Lau Chung-ming and Jianfa Shen, eds., *China Review 2000*, Hong Kong: Chinese University Press

BİLGİSAYAR CEBİRİ SİSTEMLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİ İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA

A STUDY FOR INTEGRATION OF COMPUTER ALGEBRA SYSTEMS IN MATHEMATICS TEACHING AND LEARNING

Dr. Şenol Dost, Araş. Gör. Yasemin Sağlam, Dr. Ayşegül Altay Uğur
Hacettepe Üniversitesi

Özet

Bilgisayar ve beraberinde getirdiği teknolojilerin her geçen gün hayatımızda daha çok yer alması, matematik eğitimi de etkilemiş ve bu alana yönelik yazılımların geliştirilmesine neden olmuştur. Bilgisayar Cebiri Sistemleri (BCS) de bu yazılımlar arasında önemli bir yer tutmaktadır. Sayısal ve sembolik işlemler yanında birkaç değişkenli fonksiyonların çizimi gibi işlemleri yapabilen BCS'nin eğitim ortamı ile dikkatli şekilde bütünleştirilmesi, her düzeydeki öğrenme ortamına olumlu katkılar sağlayacaktır. Ancak bu bütünleştirme sırasında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, öğrencilerden beklenen matematiksel becerilerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu beceriler, farklı araştırmacılar tarafından değişik sınıflandırma sistemleri ile ifade edilmiştir. Daha geniş bir araştırmanın ilk aşaması olan bu çalışmanın amacı, bir matematik öğretmeni yetiştirme programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına, üniversite analiz dersi kapsamındaki Taylor polinomları konusunda bir çalışma yaprağı hazırlamaktır. MATH sınıflandırmanın dikkate alındığı bu çalışma yaprağı, bir BCS yazılımı olan Maple ile bütünleştirilmiştir. Çalışma yaprağında, BCS'nin öğrenme ortamı ile bütünleştirilmesi konusunda öğretmen adaylarına yol göstermeye ve matematik öğretmen adaylarının, öğrenme sürecindeki kavramsal başarılarını arttırmaya yönelik bir yaklaşım sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmen adayları, Bilgisayar Cebiri Sistemleri, Maple, MATH Sınıflandırma, çalışma yaprağı

Abstract

Due to increasing use of computers and accompanied technologies affected mathematics education too and caused to develop new softwares towards this area. Computer Algebra Systems (BCS) have considerable place in these softwares. In addition to its numerical and symbolical operations, BCS can plot multivariable functions, thus its careful integration to educational settings will have positive influence on each level learning environment. However during this integration process the most important point that should be taken into consideration is to improve mathematical skills of the students. These kinds of skills were defined through different taxonomies by different researchers. As a first part of a larger research, this study aimed to prepare a worksheet on Taylor polynomials for the students that are attending a teacher training program in a university analysis course. During the preparation process of this worksheet MATH taxonomy is taken into account and Maple which is a BCS software is integrated into the activities. In this worksheet was represented an approach that will guide preservice mathematics teachers for the integration process of BCS into learning environments and will enhance conceptual understanding.

Key Words: preservice mathematics teachers, computer algebra systems, maple, MATH taxonomy, worksheet,

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI LİSANS PROGRAMI VE ADPU MEKTEBEQEDER PEDAQOKIKA KAFEDRASİ LİSANS PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Dr.Mine Canan Durmuşoğlu

H.Ü. Beytepe Kampüsü Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD.

Özet

Toplumların gelişmesi için gerekli nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli parçalarındandır. Bu bağlamda nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için, mesleki alan bilgisi ve pedagojik formasyon açısından donanımlı, genel kültürlü, mesleğini severek seçen ve uygulayan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Farklı ülkelerdeki öğretmen yetiştiren lisans programları incelendiğinde, programların alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon derslerinden oluştuğu belirlenmiştir. Ülkemizde öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin ilgili lisans programlarının genellikle; % 50 alan bilgisi ve becerileri, % 30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, % 20 genel kültür derslerini içerdiği görülmektedir. Azerbaycan'daki öğretmen adayları da Pedagoji Üniversite'lerinden mezun olmadan önce, alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür derslerinin eğitimini almaktadır.

Araştırmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programı ve ADPU Pedagojika Fakültesi Məktəbəqədər Pedagojika Kafedrası Lisans Programlarının incelenip değerlendirilerek, karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çalışmada adı geçen üniversitelerin lisans programları değerlendirilmesiyile elde edilen sonuçlar doğrultusunda mevcut eğitim sistemlerinin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi lisans programı, öğretmen yetiştirme, karşılaştırmalı eğitim

Abstract

Teachers have a significant role in the development of societies and are one of the most important components in educational systems. In order to have qualified teachers, it is necessary to equip teacher candidates with subject area and pedagogical formation knowledge, and turn them into individuals that wilfully choose and perform the profession. A comparison of teacher preparation undergraduate programs in different countries shows that these programs include subject area, general culture and pedagogical formation courses. The teacher preparation undergraduate programs offered at Turkish faculties of education and at Azerbaijan's pedagogy universities also include the above-mentioned courses. Starting from this fact, the teacher preparation undergraduate programs at Hacettepe University and ADPU, the leading teacher preparation institutions of Turkey and Azerbaijan, respectively, were chosen for comparison.

This study aimed to analyze and compare the contact hours, credits and contents of the subject area, general culture and pedagogical formation courses offered in the undergraduate programs of Hacettepe University, Education Faculty, Department of Elementary Education, Division of Preschool Education and ADPU Pedagojika Fakültesi Məktəbəqədər Pedagojika Kafedrası.

The study used the qualitative research method of document analysis. In line with the results obtained from the analysis of the two undergraduate programs, recommendations to improve the existing educational systems were made.

Key words: Preschool education undergraduate program, teacher education, comparative education

1. GİRİŞ

Çağımızda bilim ve teknoloji alanındaki büyük ve hızlı gelişmeler, toplumların eğitilmiş insan gücüne olan ihtiyacını ön plana çıkarmakta, nitelikli insan gücü, bütün dünya ülkelerinin eğitim politikalarının en önemli ve vazgeçilmez konusu haline gelmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak; bireyin, topluma yararlı olabilmesi için kazanması gereken davranışlar; katlanarak artmakta, tüm teknolojik kolaylıklara karşın insan; bir yol göstericiye, çok daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının görevleri de hem değişmekte, hem de zorlaşmaktadır. Bu nedenle, son yıllarda tüm ülkeler; eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme politikalarını sorgulamaya başlamışlar, daha iyi eğitim için, daha nitelikli öğretmen ilkesiyile çalışmalarına yön vermişlerdir (Üredi, 2006).

Dünyada yenilikçi yaklaşımlar çoğunlukla, öğretmen yetiştirme programlarında yapılan düzenleme ve değişikliklere, mevcut derslerin daha iyi yapılandırılması üzerine yoğunlaşmaktadır. Her geçen gün değişen eğitimle ilgili problemlere bilimsel çözüm üretecek öğretmenlerin yetiştirilmesi

programların fonksiyonlarının başında gelmelidir (Hurd, 2002). Hallinan ve Khmelkov'un (2001) ifadesi ile "eğitimdeki gelişmenin anahtarı öğretmen eğitimi düzeltmek ve geliştirmektir". Günümüzdeki yenilikçi yaklaşımlar çoğunlukla öğretim programlarında yapılan düzenleme ve değişiklikler, öğretim stratejilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelmesi, mevcut derslerin daha iyi yapılandırılması, ders saati ve öğretim yılı sürelerinin artırılması ve sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması, öğretim teknolojilerinden daha fazla faydalanılması gibi konular üzerine yoğunlaşmaktadır (Hurd, 2000; De Jong, 2000).

Öğretmen adaylarının bilgi ve beceri düzeyleri, kurumun ve ulusun standartlarına göre belirlenmeli ve kavramsal çerçevenin kanıtları kalite standartları içerisinde gösterilmelidir. ABD ve İngiltere başta olmak üzere birçok ülkede öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarını çeşitli okuryazarlık alanlarının gerektirdiği bilgi ve beceriler ile donatırlar. Bu okuryazarlık alanları; bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar ve sistemleri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve kütüphane okuryazarlığıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının başta bilgi okuryazarlığı olmak üzere birçok alanda okuryazar olarak yetişmeleri gerekmektedir (Lawless, 2003; Henderson ve Scheffler, 2003).

Türkiye'de öğretmen eğitiminde niteliğin artırılması amacıyla MEB ve YÖK'ün Dünya Bankası ile gerçekleştirdikleri Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında YÖK tarafından alınan "eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılması" kararı 1998 yılında yürürlüğe girmiştir. 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programları genellikle, %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermektedir. Bu oranlar ve ders saatleri AB ülkelerinde öğretmen yetiştirmede kullanılan öğretmen eğitimi programlarının çeşitli boyutlarıyla, büyük ölçüde örtüşmesidir http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc. Özellikle eğitimin önemli bir basamağı olan okul öncesi eğitimcilerinin formasyonu hala gelişmiş ülke uzmanlarının gündemini oluşturmakta ve 21.yy'da okulöncesi eğitimcisinin nasıl yetiştirileceğini sorgulamaya devam etmektedirler (Jensen, 2000). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin mesleğinin gereklerini yerine getirebilecek düzeyde yetiştirilmelerinde eğitim fakültelerine büyük görevler düşmektedir (Tuğrul ve arkadaşları, 2008).

Farklı ülkelerde okul öncesi öğretmen yetiştirme programları da aralarında farklılıklar göstermektedir. Hollanda'da 1990 yılındaki üniversite eğitiminde reform yasasıyla ilköğretim eğitim bilimleri lisans dersleri iki ortak yıl zamanında ve izleyen iki yılda iki ayrı branş eğitimi görmektedir. Bu branşlardan biri okul öncesi, diğeri ilköğretim öğretmenliğidir. İspanya'da 2002 yılında eğitim kalitesi yasasıyla, okul öncesi öğretmenliği yapabilmek için lisans eğitimi takiben ilgili alanda yüksek lisans yapılması şart olarak getirilmiştir. İsveç'te okul öncesi öğretmenliğinin süresi 3 yıldır. Polonya'da ilköğretim yetiştirme yüksek okullarında okul öncesi öğretmeni yetiştirilmektedir. (Eurydice, org, 2002/2003c). Yunanistan'da okul öncesi öğretmenleri üniversitelerin eğitim bilimleri bölümlerinde dört yıl öğrenim görmektedirler (Eurydice, org, 2001/2002). Fransa'da okul öğretmeni terimi iki beş yaş arasındaki çocuklara eğitim veren anaokulu ve altı on bir yaş arasındaki çocukların eğitiminden sorumlu ilköğretim öğretmenlerini içine alır. Bu öğretmenler üç yıllık üniversite öğreniminden sonra, Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü'nde iki yıllık hazırlık eğitimi görürler ve yarışma biçiminde gerçekleşen bir sınavda başarılı olurlarsa, milli eğitim bakanlığı bünyesine katılırlar. <http://193.140.216.63/199511AY%C5%9EE%20EZ%C4%B0LER%20KIRAN.pdf>. ABD'ndeki bütün öğretmen eğitimi programları, kendi eyaletlerinin öğretmenlik standartlarını karşılayacak bir eğitim vermek zorundadır, aksi halde eyaletin eğitim bakanlığı üniversitenin programını onaylamaz ve programdan mezun olanlar da o eyalette öğretmen olarak çalışamazlar. Amerika'da öğretmen eğitimi farklı alanlara göre 2-4 yıl arasında değişmektedir. (Özcan, 2009, NBPTS, 2002).

Türkiye'de okul öncesi eğitim öğretmenleri üniversitelerin eğitim fakültelerinde 4 yılda ve Mesleki Eğitim Fakültelerinde 2 yılda (ön lisans) yetiştirilmektedir. <http://ooegm.meb.gov.tr>. Okulöncesi eğitim öğretmenleri, üniversitelerin eğitim fakültelerinden yetiştirilmekle beraber gereksinim nedeniyle 2000-2001 öğretim yılından başlayarak, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi de okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirme işine başlamıştır. (<http://www.aof.anadolu.edu.tr/oolp/e0102.html>).

Azerbaycan'da okul öncesi öğretmen adayları Pedagoji Üniversite'lerinde dört yıllık bir eğitim aldıktan sonra öğretmen olarak mezun olurlar. Öğretmenler pedagoji üniversitesinden mezun olduktan

sonra Eğitim Bakanlığı tarafından tayin ile atamaları yapılır. Öğretmenlerin belli bir süre mecburi hizmet yapma ve her beş yılda bir dört aylık bir hizmet-içi eğitimden geçme zorunluluğu vardır. (<http://www.edu.gov.az/>; Ergün,1997). Azerbaycan'da öğretmen adayları Pedagoji Üniversite'lerinde alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür derslerinin eğitimini almaktadır. Pedagoji üniversitesi öğrencileri eyani veya giyabi şubesi olmak üzere iki grupta öğrenim görmektedirler. Bunlardan eyani şubesindeki öğrenciler öğrenim gördükleri anabilim dallarından dört yılda, giyabi şubesindekiler ise beş yılda mezun olmaktadırlar(Durmuşoğlu, C., Yanık, C. , Akkoyunlu, B. ,2009).

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi öğretmen eğitiminde kaliteli eğitim-öğretim yapılarak öğretmen yetiştirmek için farklı ülkelerdeki okul öncesi öğretmen yetiştiren lisans programlarının sürekli izlenerek mevcut durumlarının belirlenmesi ve sorunların çözülmesi açısından çeşitli araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu noktadan hareketle yapılan çalışmada Türkiye ve Azerbaycan'daki iki üniversitenin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının incelenip karşılaştırılması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan dört yaklaşımdan biri olan yatay yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımda iki farklı eğitim sisteminin öğretmen yetiştirme programlarının unsurları incelenmiştir. Bu çalışmada Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı (HÜÖÖÖLP) ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Mektebe Geder Kafedrası Lisans Programı(ADPUMGKLP), “Öğretmen Yetiştirme Sistemi, Ders Geçme Sistemi, Ders Saati ve Ders Çeşidi, Genel Kültür dersleri, Alan Bilgisi dersleri, Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, Seçmeli dersler, Uygulamalı dersler, Mezuniyet Tezi Hazırlama” olmak üzere 9 kategori dikkate alınarak karşılaştırılıp, analiz edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Simsek, 2006). Veri kaynağı olarak yürürlükte olan öğretmen yetiştirme programları ve bu programlarla ilgili literatür, tez, tebliğler, akademik dergilerde yayınlanmış makaleler ve internet yoluyla ulaşılabilen bilgi kaynakları kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın yöntem bölümünde belirtilen kategoriler dikkate alınarak yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda belirtilmektedir:

3.1.Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Türkiye’de öğretmenlik eğitimi programları Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenmektedir. Yükseköğretim kurulu öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasında, Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi’nin önerilerini göz önünde tutmaktadır. Azerbaycan’da okul öncesi öğretmenleri pedagoji üniversitelerinde, Türkiye’de ise eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde eğitim almaktadır. Fakat Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri birbirinden farklı programlarda yetişmektedirler. Bu durum öğretmenler arasında nitelik bakımından önemli farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

3.2. Ders Geçme Sistemi:

HÜÖÖÖLP’nda öğrenciler kredili sisteme göre toplam 149 kredi ile mezun olurken, ADPUMGKLP’nda öğrenciler bal sistemi denen puan sistemi ile mezun olmaktadırlar. ADPUMGKLP’nda henüz I.Sınıfların programı kredili sisteme geçirilmiştir. Bu bağlamda II;III ve IV. Sınıf lisans programlarının da kredili sisteme en yakın zamanda geçirilmesi gerekmektedir.

ADPU’de Öğrenci Puan Sistemi’nde (Tələbə Bal Sistemi) Öğrencilerin Ders Geçme Puanları

1. Derse Devam	10 Puan
2. Defter Kontrolü	5 Puan
3. Derslerdeki Performansı	5 Puan
4. 1.,2.,3. Vize	30 Puan
5. Final(Girilen Son Sınav)	50 Puan

I.Derse Devam (10 Puan): Her bir ders için iki kez devamsızlık yapılırsa “1 Puan” düşülür.

II.Defter Kontrolü(5 Puan): Defter tamamen yazılmışsa, her dersin konusu defterde bulunuyorsa öğrenci tam not alır. Belirli sürelerde defterlerin toplanarak derste Yani “5 Puan” nın tamamını alır.

III.Derslerdeki Performansı(5 Puan) :Muhazere(Öğretmenin anlatımı) dersinde anlatılanlar seminer dersinde hoca tarafından sorulur. Öğrenci tarafından doğru bir şekilde anlatılması beklenir. Notlar öğretmen tarafından öğrenciye 5 puan üzerinden verilir.

IV. 1.,2.,3. Vize(30 Puan) : 3 Vize bir anda, bir yerde yapılır. Ders için yapılan her vize için 10 soru sorulur.

V.Final (Girilen Son Sınav: 50 Puan):

Öğrencinin geçebilmesi için alması gereken toplam puanlar ve bu puanların 5 Puan üzerinden karşılıkları şu şekildedir. Toplam puanı 50 Puan ve altında olan bir öğrenci sınıfta kalır. Aşağıdaki puanları alan bir öğrenci sınıfını geçer. Toplam ;51-70 Puan arası alanlar=3 Puan, 71-85 Puan arası alanlar=4 Puan ve 86-100 Puan arası alanlar=5 Puan’la dersi geçerler.

Öğrenci staj yaparken 1 devamsızlık yaparsa “3 Puan” kaybeder. Öğrenci staj dersinde 3 kez devamsızlık yaparsa sınıfta kalır. İlgili dönemde almış olduğu diğer tüm derslerden çok iyi durumda olsa bile hiçbirinden son sınava giremez. Stajla birlikte tüm dersleri bir sonraki yıl tekrar almak zorundadır.

3.3. Ders Çeşitleri ve Ders Saati

Tablo 1: Ders Çeşitlerinin Dağılımı

ÜNİVERSİTELER	DERS ÇEŞİDİ	TOPLAM SAAT
HÜÖÖÖLP	45	2520
ADPUMGKLP	31	3195

Tablo 1’de HÜÖÖÖLP’nın ders çeşitliliği, ADPUMGKLP’ndan daha zengindir. Bunun yanı sıra ADPUMGKLP’nda ders içerikleri incelendiğinde H.Ü. Lisans Programı’ndaki birkaç dersin ADPU’deki bir dersin kapsamında olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin; ADPUMGKLP’ndaki “Mektəbəqədər Pedagogika” dersi, H.Ü. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’nda “Okul Öncesi Eğitime Giriş, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I ve II, Toplumsal Hizmet Uygulamaları, Ahlak Eğitimi, Anne-Baba Eğitimi, Okuma- Yazmaya Hazırlık, Yaratıcılık ve Gelişimi, Çocukta Oyun Gelişimi” derslerini kapsamaktadır. “Pediatriya ve Gigiyananın Əsasları” dersi, “Anne Çocuk Sağlığı ve İlk yardım” dersi ile “Anne Çocuk Beslenmesi” dersini kapsamaktadır. “Pedagogika” dersi, “Eğitime Giriş, Eğitim Felsefesi, Öğretim Teknik ve Yöntemleri, Eğitim Sosyolojisi, Özel Öğretim Yöntemleri I ve II, Ölçme Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi” derslerini içermektedir.

Ders Saatlerinin Dağılımı

Tablo 2:Ders Saatlerinin Dağılımı

ÜNİVERSİTE	Muhazire-Teorik Saati	Laboratuvar Saati	Meşgale – Pratik Saati	Seminer Saati	Toplam Eğitim Öğretim Saati
HÜÖÖÖLP	1750		770		2520
ADPUMGKLP	1570	247	255	1123	3195

Tablo 2 incelendiğinde, ADPUMGKLP’nda öğrenim gören öğrencilerinin, HÜÖÖÖLP’ndakilerden yaklaşık 675 saat daha fazla ders aldıkları görülmektedir. ADPU’deki öğrenciler derslerde; teorik-seminer, laboratuvar ve meşgale saatlerine göre, H.Ü.’ndekiler ise teorik ve uygulama saatlerine göre değerlendirilmektedirler. ADPUMGKLP’nda yapılan akreditasyon çalışmaları kapsamında ders saatlerinin azaltılması ve bu doğrultuda da ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

3.4.Genel Kültür Dersleri

ADPUMGKLP’nda “Genel Kültür” dersleri, “Hümanitar” dersler olarak adlandırılmaktadır.

Tablo 3: Genel Kültür Derslerinin Dağılımı

HÜOÖÖLP		ADPUMGKLP	
Türkçe I: Yazılı Anlatım	x	Azerbaycan Dili	x
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	x	Azerbaycan Tarixi	x
Bilgisayar I	x	İnformatika(Meslek bilgisi dersi grunda)	--
Yabancı Dil I	x	Harici Dil	x
Türkçe II: Sözlü Anlatım	x	Azerbaycan Dili	x
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	x	Azerbaycan Tarixi	x
Bilgisayar II	x	İnformatika(Meslek bilgisi dersi grunda)	x
Yabancı Dil II	x	Harici Dil	x
Eğitim Felsefesi *	x	Pedaqogika(Mektebe Geder Pedaqogika tarihi)	--
Eğitim Sosyolojisi *	x	Sosyal Pedaqogika	x
Eğitim İstatistiğine Giriş*	x		--
Etkili İletişim Becerileri	x		--
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	x		--
Topluma Hizmet Uygulamaları	x	Mektebe Geder Pedaqogika	--
Seçmeli	x	Seçmeli	x
Toplam	15		9
Tablo İşaretleri:	X: Var	--: Yok	

Tablo 3’de görüldüğü gibi Türkiye ve Azerbaycan’daki iki üniversitenin okul öncesi öğretmeni yetiştiren programları arasında genel kültür dersleri açısından benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Genel kültür dersi olarak belirlenen derslerden sadece altısı ADPU ve HÜOÖÖLP’nda ortaktır. “Eğitim Felsefesi ve Topluma Hizmet Uygulamaları” dersleri ise ADPU’de “Pedaqogika(Mektebe Geder Pedaqogika tarihi) ve Məktəbəqədər Pedaqogika(Okul Öncesi Eğitim)” dersi kapsamında ele alınmaktadır. Öğretmenlerin genel kültür boyutunun eksik bir programla yetişmiş olması kısa ve uzun dönemlerde eğitim sistemini de olumsuz etkileyecektir. ADPUMGKLP’nda bazı “genel kültür” derslerinin eklenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu boyutun “Eğitim İstatistiğine Giriş, Etkili İletişim Becerileri, Bilimsel Araştırma Yöntemleri” vb. dersler eklenerek zenginleştirilebileceği düşünülmektedir.

3.5. Alan Eğitimi Dersleri

ADPU’de “Alan Eğitimi” dersleri, “Uzmanlık” dersleri olarak adlandırılmaktadır.

Tablo 4: Alan Eğitimi Derslerinin Dağılımı

HÜOÖÖLP		ADPUMGKLP	
Okul Öncesi Eğitime Giriş	x	Mektebe Geder Pedaqogika (Okul Öncesi Eğitim)	x
İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	x	Uşağın Anatomiyası ve Fiziologiyası (Çocuğun Anatomisi ve Fizyolojisi)	x
Psikoloji	x	Psixologiya(Psikoloji)	x
Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım	x	1. Pediatriya ve Gigiyenanın Esasları (Çocuk Sağlığı ve Hijyenin Temelleri) 2. Tıbbi Biliklerin Esasları (İlk yardım bilgisinin temelleri)	x
Anne-Çocuk Beslenmesi	x	Pediatriya ve Gigiyenanın Esasları (Çocuk Sağlığı ve Hijyenin Temelleri)	x
Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I-II	x	1. Nitq İnkişafı Metodikası (Konuşma Gelişiminin	--

	Öğretimi)	
	2. Mektebe Geder Pedagogika (Okul Öncesi Eğitim)	
Yaratıcılık ve Geliştirilmesi	x 1. Mektebe Geder Pedagogika (Okul Öncesi Eğitim)	--
	2. Psixologiya(Psikoloji)	
Çocukta Oyun Gelişimi	x Mektebe Geder Pedagogika (Okul Öncesi Eğitim)	--
Çocuk Edebiyatı	x Uşaq Edebiyatı(Çocuk Edebiyatı)	x
Matematik Eğitimi	x 1. Sade Riyazi Tesevvürlərin formalaşması kursunun nəzəri Esasları (Basit Matematik Bilgilerinin Kavranmasının Temelleri)	x
	2. Sade Riyazi Tesevvürlərin formalaşdırılması metodikası(Basit Matematik Bilgilerinin Kavranmasının Öğretimi)	
Çocuk Ruh Sağlığı	x Uşaq Psixologiyası (Çocuk Psikolojisi)	x
Drama	x	--
Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	x Beden Terbiyesi (Beden Eğitimi)	x
Müzik Eğitimi I-II	x Musiki ve Onun Tedrisi Metodikası (Müzik ve Öğretim Metodu)	x
Fen Eğitimi	x Etraf Alemle Tanışlığın metodikası (Çevreyle Tanışmanın Öğretimi)	x
Görsel Sanatlar Eğitimi	x 1. Tesfiri İnce Senet ve Onun Tedrisi Metodikası (Güzel Sanatlar ve Öğretim Metodu)	x
	2. Emek təlimi (El Sanatları Eğitimi)	
	3. Emek Teliminin Metodikası (El Sanatları Eğitiminin Öğretimi)	
Özel Öğretim Yöntemleri II	x	--
Materyal Geliştirme	x	--
Anne-Baba Eğitimi	x Mektebe Geder Pedagogika (Okul Öncesi Eğitim)	--
Araştırma Projesi I- II	x	--
İlköğretime hazırlık ve İlköğretim	x Savad Talimi Metodikası (Okuma Yazmaya Hazırlık)	--
Seçmeli I –II- III -IV(Alan)	x Seçmeli Dersler	x
Toplam	22	12
Tablo İşaretleri:	X: Var	--: Yok

Tablo 4’de H.Ü. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’nda 22 alan eğitimi dersi varken ADPU’de 12 ders bulunmaktadır. İki üniversitenin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında bulunan alan eğitimi derslerinin ders içeriklerinin incelenmesi sonucu ADPUMGKLP’ndaki bazı derslerin, HÜOÖÖLP’ndaki birkaç dersi kapsadığı saptanmıştır. ADPUMGKLP’nda birleştirilmiş olarak yer alan ancak ayrılması gereken bu dersler pek çok uzmanlık alanını içermektedir. Bu derslerin ayrı dersler haline getirilmesi gerekmektedir. “Çocuk Edebiyatı” dersi ADPUMGKLP’nda 2 dönemlik toplam 120 saatlik bir ders iken, HÜOÖÖLP’nda tek dönemlik toplam 42 saatlik bir derstir. Bu ders saati, dersin içeriğinin kapsamlı olması nedeniyle yeterli değildir. Bu nedenle “Çocuk Edebiyatı” dersinin HÜOÖÖLP’nda iki dönemlik bir ders olması gerekmektedir. Aynı şekilde HÜOÖÖLP’ndaki “Matematik Eğitimi” dersinin de ADPU’de olduğu gibi iki dönemlik “Basit Matematik Bilgilerinin Kavranmasının Temelleri ve Basit Matematik Bilgilerinin Kavranmasının Öğretimi” dersleri olarak programda yer almasının uygun olduğu düşünülmektedir. ADPUMGKLP’nda “Drama, Özel Öğretim Yöntemleri II ve Materyal” dersi bulunmamaktadır. Ayrıca HÜOÖÖLP için alan bilgisi diyebileceğimiz bazı temel dersler de uygulanan programda yer almamaktadır. Örneğin, “Okul Öncesinde Program Geliştirme, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Denetim” derslerinin de programa eklenmesi gerekmektedir. Bu dersler ADPUMGKLP’nda “Məktəbəqədər Pedagogika” dersi kapsamında işlenmektedir.

3.6. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

HÜÖÖÖLP'nin “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” dersleri ADPUMGKLP'nda “Mesleğe Hazırlık” dersleri olarak adlandırılmaktadır.

Tablo 5: Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Dağılımı

HÜÖÖÖLP		ADPUMGKLP	
Eğitim Bilimine Giriş	x	Pedagojika(Mektebe Geder Pedagojika tarihi)	x
Eğitim Psikolojisi	x	Pedagoji Psixologiya(Eğitim Psikolojisi)	x
Öğretim İlke ve Yöntemleri	x		--
Ölçme ve Değerlendirme	x		--
Sınıf Yönetimi	x	Mektebeqeder Pedagojika(Okul Öncesi Eğitim	--
Özel Öğretim Yöntemleri I	x		--
Okul Deneyimi	x	Pedagoji Tecrübe	x
Özel Eğitim	x	Defektologiya ve Logopediyanın Esasları (İşitme ve Konuşma Engelinin Temelleri)	x
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	x	Emek Təliminin Metodikası(El Sanatları Eğitiminin Öğretimi)	x
Rehberlik	x	Mektebe Geder Rehberlik(Okul Öncesinde Rehberlik)	x
Öğretmenlik Uygulaması I	x	Pedagoji Tecrübe	x
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	x		--
Öğretmenlik Uygulaması II	x	Pedagoji Tecrübe	x
		İnformatika(Bilgisayar)	x
		Psixologiya(Psikoloji)	x
		Uşaq Psixologiyası (Çocuk Psikolojisi)	x
		Uşaq Edebiyatı(Çocuk Edebiyatı)	x
		Pediatriya ve Gigiyenanın Esasları (Çocuk Sağlığı ve Hijyenin Temelleri)	x
		Uşağın Anatomiyası ve Fiziologiyası (Çocuğun Anatomisi ve Fiziyojisi)	x
		Təsiri İnce Senet və Onun Tədrişi Metodikası (Güzəl Sanatlar və Öğretim Metodu)	x
		Musiki və Onun Tədrişi Metodikası (Müzik və Öğretim Metodu)	x
		Sade Riyazi Tesevvürlərin formalaşması kursunun Nezeri Esasları (Basit Matematik Bilgilerinin Kavranmasının Temelleri)	x
		Sade Riyazi Tesevvürlərin formalaşdırılması metodikası(Basit Matematik Bilgilerinin Kavranmasının Öğretimi)	x
		Savad Talimi Metodikası (Okuma Yazmaya Hazırlık)	x
		Fiziki Medeniyyət və Onun Tədrişi Metodikası (Beden Terbiyesi və Öğretimi)	x
	--	Seçmeli Dersler	x
TOPLAM	13		20

Tablo İşaretleri:

X: Var

--: Yok

Tablo 5’de H HÜÖÖÖLP’nda yer alan “Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri I, Türk(Azeri Eğitim Sistemi) ve Okul Yönetimi dersleri ADPU’de bulunmamakla birlikte zaman zaman bazı dersler içinde işlenen konular arasında yer almakta fakat lisans programında ayrı bir ders olarak bulunmamaktadır. ADPUMGKLP’nda “Mesleğe Hazırlık” dersleri olarak bulunan derslerin büyük çoğunluğu, HÜÖÖÖLP’nin “Alan ve Alan Eğitimi Dersleri” kategorisinde yer almaktadır. HÜÖÖÖLP’nin “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” kategorisi içinde Seçmeli dersler bulunmamaktadır. Seçmeli derslerin “ Genel Kültür, Alan ve Alan Eğitimi”

kategorileri içinde yer aldığı saptanmıştır. Bu bağlamda HÜÖÖÖLP’nda “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” kategorisinde Seçmeli derslere de yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

3.7. Seçmeli Dersler

Tablo 6: Seçmeli Derslerin Dağılımı

HÜÖÖÖLP	ADPUMGKLP
Okul Öncesi Dönemde Karşılaştırmalı Eğitim Modelleri	Felsefe
Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimi	İktisat
Karşılaştırmalı Çocuk Edebiyatı	Politika
Kuramlar	Medeniyetşünaslık
Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme	Sosyoloji
İşitme ve Konuşma Engelli Çocukların Eğitimi	Okul öncesi çocukların okul eğitimine hazırlanması
Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi	Okul öncesi çocuklarda milli adet ve gelenekler terbiyesi
Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Okul öncesi çocuklarda emekseverlik ve emek becerileri terbiyesi
OÖ. Eğitimde Kaynaştırma	Okul öncesi kamu kurumlarının oluşturulması ve ona rehberlik
Okuma Yazmaya Hazırlık	Etnopedagojikada okul öncesi uşakların terbiye konuları
Müze Eğitimi	Halk eğitiminde okul öncesi terbiye konuları
Eğitimde Kalite	Aklı terbiye ve akli geliştirme konuları
Çevre Eğitimi	Azerbaycan eğitim edebiyatında okul öncesi çocukların konuşma gelişimi hakkında
Çocuk ve Medya	Azerbaycan Cumhuriyetinin Anayasası ve Hukukun Temelleri
Çocuk ve Hukuk	
TOPLAM	15

Tablo 6’da HÜÖÖÖLP’nda 15 seçmeli ders varken ADPU’de 14 seçmeli ders bulunmaktadır. HÜÖÖÖLP’ndaki seçmeli dersler “Özel Eğitim, Hasta Çocuklar, Çocuk ve Hukuk, Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme” gibi alan eğitimine yönelik dersler iken, ADPU’dekiler daha çok genel kültür, “Felsefe, Sosyoloji, İktisat, Halk eğitimi, Azerbaycan Anayasası ve Hukuku, Milli Adet ve Gelenekler gibi genel kültür bilgileri, vatandaşlık ve sosyal bilimlerle ilgili derslerdir. Bunun yanı sıra ADPUMGKLP’nda HÜÖÖÖLP’nda olmayan “Özel Dersler” kategorisi bulunmaktadır. Bu kategori başlığı altında ise “Beden Terbiyesi (Beden Eğitimi), Mülki Müdafie (Milli Savunma)” adlı dersler yer almaktadır. ADPUMGKLP’nda çocuklarda özel eğitim konulu derslerin programa eklenmesi gerekmektedir. Her iki üniversitenin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında seçmeli derslerin sayısının çoğaltılması, öğretmen yetiştirme programlarındaki gerekliliği ve yararları açısından oldukça önemlidir.

3.8. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmen yetiştirmede önemli bir yeri bulunan öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen adaylarının kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi anlamasında temel bir işleve sahiptir. Öğretmen adaylarının mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini, mesleğin gerektirdiği kuramsal bilgileri eğitim ortamlarında uygulayabilme becerisini kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile olumlu tutum oluşturmaları bu süreçte gerçekleşmektedir (Alkan, 1991). Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlik uygulamaları kapsamındaki stajlarda yaşanan deneyimler, önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlik uygulamaları dersi tüm programlarda mezuniyet öncesi son eğitim öğretim döneminde

yer almaktadır. Bu ders; 2 saat kuramsal, 6 saat uygulama okullarında yürütülen çalışmalar olmak üzere haftada toplam 8 saat olarak bir eğitim-öğretim dönemi sürmektedir. (YÖK/Dünya Bankası, 1998; <http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/ere/sonmez.doc>). Ayrıca üçüncü sınıfın ilk döneminde “Okul Deneyimi” dersi de uygulama dersi olarak yürütülmektedir.

ADPUMGKLP’ında okutulan öğretmenlik uygulaması (Pedagoji Təcrübə) dersleri 6. Dönemde 4 Hafta ve 7. Dönemde 5 Hafta olmak üzere Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında öğrencilerin üniversiteye gelmeden belirtilen sürelerde tamamen kurumda bulunmalarını gerektirmektedir. Uygulama stajlarının 45 gün boyunca sadece okul öncesi kuruma giderek tamamlanması, o kurumdaki atmosferi üniversiteye gelerek bölünmeden her yönüyle incelenmeleri solumaları açısından eğitimin sürekliliğini, çocukların gelişimi ve değerlendirmesini izlemek açısından da kendilerini o kurumun öğretmeni gibi hissetmelerini sağlamaktadır. Bu durum ADPUMGKLP’nda okutulan öğretmenlik uygulaması dersinin, HÜOÖÖLP “Öğretmenlik uygulaması” dersinden ayrılan en önemli farklılıklarındandır. Bu farklılık öğretmen adaylarının daha nitelikli bir şekilde yetiştirilmeleri için oldukça anlamlı ve örnek alınması gereken bir durum olarak tespit edilmiştir. Her iki lisans programında da tespit edilen bir eksiklik, öğrencilerin birinci veya ikinci sınıfta bir okul öncesi kurumda gözlem yapmak amaçlı “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarını Tanıma” adlı bir dersin bulunmamasıdır. ADPUMGKLP ve HÜOÖÖLP’ında bu dersin yer alması için gerekli düzenlemelerin yapılması, öğrencilerin okul öncesi eğitimle tanışmaları için önemli bir fırsat yaratacaktır.

3.9.Mezuniyet Tezi Hazırlama

ADPUMGKLP’da öğrenciler dördüncü dönemde beş hafta mezuniyet tezi hazırlarken, aynı dönemde iki haftada da Mezuniyet Tezlerini Savunurlar. HÜOÖÖLP’nda mezuniyet tezi hazırlamamaktadırlar. Fakat “Araştırma Projesi” dersi kapsamında bir araştırma önerisini hazırlayıp bilimsel araştırma yöntemlerine göre projelerini yürütüp uygulamalarını yapıp bir araştırma makalesi hazırlamaktadırlar.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

ADPUMGKLP ile HÜOÖÖLP karşılaştırıldığında her iki lisans programının da güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Her iki üniversitenin okul öncesi öğretmenliği lisans programı dersleri, farklı dönemlerde olmakla birlikte küçük farklılıklar bulunmasına rağmen, ders içerikleri açısından oldukça benzerlik göstermektedir. ADPUMGKLP’nda yapılan akreditasyon çalışmaları kapsamında ders saatlerinin azaltılması ve bu doğrultuda da ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesi ve kredili sisteme tamamiyle geçilmesi gerekmektedir. ADPUMGKLP’a “Eğitim İstatistiğine Giriş, Etkili İletişim Becerileri, Bilimsel Araştırma Yöntemleri” gibi bazı “genel kültür” dersleri eklenmelidir. ADPUMGKLP’nda pek çok uzmanlık alanını içeren “Məktəbəqədər Pedagogika (Okul Öncesi Eğitim)” dersi farklı uzmanlık alanlarına göre ayrı dersler olarak açılmalıdır. ADPUMGKLP’nda özel eğitim konulu derslerin programa eklenmesi gerekmektedir. Her iki üniversitenin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında seçmeli alan derslerinin sayısı çoğaltılabilir. HÜOÖÖLP’ındaki “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinin ADPU’deki gibi 1 ay 10 gün süreyle devamlı staj kurumuna gidilerek yürütülmesi öğrenciler için oldukça anlamlı ve faydalı olacaktır. Her iki lisans programında da tespit edilen bir eksiklik, lisans programlarının birinci veya ikinci sınıfında bir okul öncesi kurumunda gözlem yapmayı sağlayan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarını Tanıma” adlı bir dersinin bulunmamasıdır. ADPU’deki teknolojik imkansızlıklar, öğrencilerin bilgiye ulaşmadaki sınırlılıkları, son zamanlardaki mesleki yayınlara ulaşma güçlükleri, ekonomik anlamda ve fiziki şartlar açısından yetersizlikler, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini kısıtlamaktadır. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular ve Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün 2009 yılında yapılan Stratejik Planları doğrultusunda belirlenen öneriler aşağıda belirtilmektedir:

- Türkiye ve Azerbaycan’da Milli Eğitim Bakanlıkları ile öğretmen yetiştirme görevini üstlenen Eğitim Fakülteleri ve Pedagoji Üniversiteleri bir işbirliği içinde olmalıdırlar.
- Program geliştirme sürekli bir süreç olduğundan zaman içinde HÜOÖÖLP ve ADPUMGKLP gözden geçirilmeli, yapılan ihtiyaç analizlerine göre sık sık değerlendirilip geliştirilmelidir. Bu bağlamda kalite kontrol çalışmaları yapılmalıdır.
- ADPUMGKLP’ında tamamen kredili sisteme geçilmeli ve bazı derslerin saatleri azaltılmalıdır.
- ADPUMGKLP ve HÜOÖÖLP’ındaki öğretmenlik uygulaması derslerine ağırlık vererek bu ders bir sistem içinde yürütülmelidir.

- ADPUMGKLP ve HÜÖÖLP'ları için ulusal mesleki ölçütler belirlenerek bu ölçütler kapsamında başta bilgi okuryazarlığı olmak üzere diğer okuryazarlık alanlarına da önem verilmelidir.
- ADPUMGKLP'na göre okul öncesi öğretmeni yetiştirirken, yeni teknolojilerin ve çağdaş yaklaşımların kullanımına yer verilmelidir.
- ADPU ve H.Ü.'ndeki okul öncesi öğretmen eğitimi lisans programları altyapı ve öğretim elemanı eksikliği ve yeterliliği açısından güçlendirilmelidir. Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlara öğretim elemanı seçilirken, akademik kariyere sahip olmalarının yanı sıra; Milli Eğitim Sistemi içinde en az iki yıl çalışmış olmaları zorunluluğu aranmalıdır.
- Farklı ülkelerdeki okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin görüşler açısından genellemelere gidebilmek için değişik üniversitelerin okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili benzer araştırmalar yapılarak karşılaştırmalara olanak sağlanmalıdır.

5. KAYNAKLAR

ADPU Mektebe Geder Kafedrası Tedris Planı (2004).

Belma Tuğrul, Semra Erkan, Elif Üstün, Mine C. Durmuşoğlu, Menekşe Boz (2007). Okul Öncesi Öğretmenliği 4.Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Bilgi Ve Becerileri Açısından Kendilerini Değerlendirmesi. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Kitabı, 12-14 Mayıs 2007, Bakü-Azerbaycan, Page: 91-95.

De Jong, G.M. (2000). Understanding change and curriculum implementation. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Alabama at Birmingham.

Durmuşoğlu, C., Yanık, C. Akkoyunlu, B. (2009). Turkish and Azerbaijani prospective teachers' attitudes to their profession. *Hacettepe University, Journal of Education* , 36, 76 – 86.

Eurydice.org.(2001/2002) *Education System in Greece* .[Çevrim-içi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Aplication/frameset.asp?country=GR&language=EN>] (Erişim Tarihi: Eylül 2006).

Eurydice.org. (2002/2003c). *Education System in Sweden* .[Çevrim-içi: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Aplication/frameset.asp?country=SW&language=EN> http] (Erişim Tarihi: Eylül 2006).

Hallinan, M.T. & Khmelkov, V.T. (2001). Recent developments in teacher education in the Unated States of America. *Journal of Education for Teaching, Vol. 27, No. 2 (175-185)*.

Hacettepe Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Lisans Programı(2006).

Henderson, Martha V. ve Scheffler, Anthony J. (2003). New Literacies, Standards And Teacher Education . *Education*. 124; 2, 390-396.

Hurd, P. D.(2002). Science education for the 12st century. *School Science and Mathematics*, 6, 282–289.

Hurd, P.D. (2000). Science Education for the 21 st Century. *School Science and Mathematics*. 100(6), 282–289.

Jensen, A. M., (1999). Early Childhood Teacher Education For the 21 st Century: Not By Change. *Journal of Early Childhood Teacher Education*.pp.173-174.

Lawless, Kimberly. A. (2003). Becoming Literate in The Technolojical Age. New Tesponsibilities and Tool For Teachers . *The Reading Teacher* , 570:7.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). *Öğretmen yetiştirme sistemi*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara[Çevrim-içi:http://oyegm.meb.gov.tr/bilgilendirme/ogretmen_yetistirme_sistemi.htm] (Erişim tarihi: 13.05.2010)

Muammer ERGÜN (1997). Azerbaycan Eğitim Sistemi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı:12 Dönem: Güz, Sayfa:499-514.

NBPTS, (2002). *What teachers should know and be able to do*. 14-800-22 teach, Retrieved October 31, 2008, from http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf. (Erişim tarihi: 13.05.2006).

Özcan, M. (2009). *Öğretmen eğitimi için bir model önerisi*. Türk Eğitim Derneği için hazırlanan yayımlanmamış özel rapor.

Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. Ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayınları:486.

Azerbaycan Tahsil Nazirliği (2008). *Azerbaycan'da Öğretmen Eğitimi* .[Çevrim-içi: <http://www.edu.gov.az/>] (Erişim tarihi: 15.04.2008).

<http://www.aof.anadolu.edu.tr/oalp/e0102.html>. (Erişim tarihi: 15.04.2010).

<http://193.140.216.63/199511AY%C5%9EE%20EZ%C4%B0LER%20KIRAN.pdf>(Erişim tarihi: 13.04.2010).
http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc (Erişim tarihi: 11.04.2010).
<http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/ere/sonmez.doc> (Erişim tarihi: 11.04.2010).

TÜRKİYELİ VE AZERBAYCANLI ÖĞRENCİLERDE, EKOSENTRİK, ANTROPOSENTRİK VE ÇEVREYE KARŞI OLAN ANTİPATİK TUTUM ANLAYIŞLARI

THE ECOCENTRIC, ANTHROPOCENTRIC AND ANTIPATHETIC ATTITUDES TOWARD ENVIRONMENT IN TÜRKİSHE UND AZERBADCSH STUDENTS

Sinan Erten, Cemil Aydoğdu

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Özet

Araştırmada, Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adayı öğrencilerin Ekosentrik (Çevre merkezli), Antroposentrik (İnsan merkezli) ve çevreye karşı olan antipatik (itici) tutumları ele alınmış ve iki ülke öğrencilerin tutumların arasındaki farkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada, bireylerde çevreye karşı oluşan tutumların insan merkezli mi, çevre merkezli mi yoksa çevre korumaya karşı itici düşüncelerden mi? kaynaklandığını bulmaya ve bu düşüncelerin arkasında yatan psikolojik faktörleri ortaya çıkarmaya çalışan ve daha önceden Türkçe'ye uyarlanması yapılan tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışma "iki devlet bir millet" sloganıyla ifade edilen Türkiye ve Azerbaycan toplumları arasında çevrenin korunması açısından söz konusu tutumlar arasında bir farkın bulunup bulunmadığını göstermesi açısından da önem arz etmektedir. Araştırmanın sonucunda Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adaylarının Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye karşı olan antipatik tutumları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu farklılığın nedenlerinin çevre bilinçlerinin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türk öğretmen adaylarında kullanılan anketin Cronbach α (Alpha) (Güvenilirlik katsayısı) $\alpha = .85$, Azerbaycanlı öğretmen adaylarında kullanılan anketin Cronbach α (Alpha) (Güvenilirlik katsayısı) $\alpha = .74$ olarak bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ekosentrik, Antroposentrik, Çevre antipatisi (çevreye duyulan iticilik) ve Çevre tutumları

Abstract

This study compares the ecocentric, anthropocentric, and antipathetic attitudes of Turkish and Azerbaijani teaching candidates toward the environment. It seeks to determine whether there are differences between the environmental attitudes of the students of these countries. In order to bring to light some of the psychological structures behind their thoughts on the subject, a Turkish translation of the attitude scale is used to determine whether anthropocentric, ecocentric, or nonenvironmental reasoning forms the basis of the attitudes of these individuals toward the environment.

The importance of this study lies in its demonstration of a difference in the aforementioned environmental attitudes between these two societies, so commonly thought of as one nation in two states. The results indicate that there is a statistically significant difference between the groups in terms of ecocentric, anthropocentric, and antipathetic attitudes toward the environment. It is thought that the underlying cause of this difference lies in a discrepancy between the two societies' environmental consciousnesses. In the present study, the Cronbach alpha of the survey used for Turkish teaching candidates is found to be .85, while the Cronbach alpha of the survey used for Azerbaijani teaching candidates is .74.

Key terms; ecocentric, anthropocentric, antipathy toward the environment, and attitudes toward the environment..

1. GİRİŞ

Son yıllarda dünya gündeminden düşmeyen “küresel ısınma, iklim değişikliği veya sera etkisi”, çevre sorunlarının ne derece küresel boyutta olduğunu ve ciddiyet arz ettiğini gözler önüne sermektedir. Küresel ısınma konusu dünya kamuoyunu son yıllarda meşgul etmesine karşın bu konudaki bilim insanlarının uyarısı bundan yaklaşık 30 yıl öncesine dayanmaktadır (Der Greenpeace Report, 1990). Ancak biz insanlar bu uyarılara kulak ardı ederek daha çok kazanma ve güya daha çok

rahat yaşama hırsıyla doğayı talan etmeye sürdürdük ve hala bu şekilde sürdürmeye de devam etmekteyiz. Duyarsızlık böyle devam edecek olursa büyük bir olasılıkla insanlık daha birçok felaketle karşılaşacaktır. IPCC (bağımsız uluslar arası iklim değişim komisyonu) 2007 yılının 10 Şubat'ında 5. raporunu yayınladı. Bu rapora göre; son 20 yılda küresel ısınmanın ana sebeplerinin başında insan etkinlikleri geldiği dile getirildi.

Birleşmiş milletler çevre komisyonu başkanı Achim Steiner, bu günün tarihte insanların iklimlerin değişmesi üzerinde etkisinin açıklandığı gün olarak ele alınacağını açıkladı. Toplumların gelişimi ile iklim değişikliğinin sürekliliği birbirini etkilemektedir. Uzmanlar toplumların teknoloji seçimi ile gelişme türünün, küresel ısınma ve iklim değişikliğinin artmasının doğru orantılı olduğunu ve olacağını vurgulamaktadırlar. Daha çok fosil yakıtlar, daha çok nükleer enerji ya da daha çok yenilenebilir enerjiyi tercihleri dünyanın geleceğini belirleyecektir. Dünyadaki gelişmelerin bu şekilde sürmesi halinde bilim insanları, 21. yüzyılda dünya ısısının %50'nin üzerindeki bir ihtimalle 5C dereceden daha fazla olacağını vurgulamaktadırlar.

Küresel ısınma gibi çevre sorunlarının önlenmesinin yine çevre sorunlarının oluşmasında birinci aktör olan insana bağlı olduğu da bir gerçektir. Bunun için çevre eğitimi alanında çalışan bilim insanları, yaklaşık 30 yıldan beri dünyanın birçok yerinde, insanların çevre bilinçlerini geliştirmek için büyük çaba sarf etmektedirler. Bununla ilgili kaynaklarda birçok deneysel çalışma bulmak mümkündür. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu küresel ya da genel çevre bilincine yöneliktir (Amelang, Tepe, Vagt ve Wendt, 1977; Dunlap ve van Liere, 1978; Dunlap, Gallup & Gallup 1993; Lounsbury ve Tornatzky, 1977; Maloney ve Ward, 1973; Thompson ve Barton, 1994; Weigel ve Weigel, 1978). Çevreye yararlı davranışların araştırılmasında genel veya özgül birçok araştırma olmasına karşın insanların kişisel değer yargılarını ve çevreyi korumaya yönelten değerlerin kaynaklarını araştıran çalışmalar ve bunun için geliştirilmiş anketler çok ta yaygın değildir. Sadece bir kaç araştırma kişilerin değer yargıları ve motifleri üzerine bilgiler sunmaktadır (Dunlap ve van Liere, 1978; Kortenkamp ve Moore, 2001; Siegrist, 1996; Stern, Dietz ve Kalof, 1993; Thompson ve Barton, 1994).

Ekosentrik ve Antroposentrik yaklaşımlar insanoğlunun doğaya karşı taşıdığı etik anlayışlarını göstermektedir (Kortenkamp ve Moore, 2001). Çevrenin korunmasındaki ve bir insanın çevre bilincinin arkasında yatan anlayışları (motifleri) araştırıp bulmak çevre psikolojisinin araştırma merkezini oluşturmuştur. Antroposentrik ve Ekosentrik tutumlar arasında farklı anlayışlar vardır. Thompson ve Barton (1994) bu anlayışları belirlemek için bir tutum ölçeği geliştirmişlerdir.

Dunlap ve van Liere (1978) Ekosentrik ve Antroposentrik değer yargıları arasındaki farkları ortaya koymuşlardır. Ekosentrik veya Antroposentrik kişi denince anlaşılan nedir? Eğer bir kişi dünyayı tek başına bir değer olarak görüyorsa, kendi çıkarını ön planda tutmadan doğanın korunması gerektiğine inanıyor ve buna göre davranıyorsa böyle kişi ekosentrik düşünceye sahip kişi demektir. Böyle kişiler bitki ve hayvanlarla insanları aynı değerde görebilir. Antroposentrik kişiler; çevreyi, insanların yaşam kalitesinin yükseltilmesinde ve insanın yaşamını devam ettirmesinde vazgeçilmez olduğu için korumak isterler. Onlara göre çevre, insanlığın yararına olduğu için korunmalı ve çevrenin korunması insanın korunması demektir. Çevre kirliliği (hava, toprak ve su kirliliği vb.), sağlığımızı tehdit ettiği için önlenmelidir. Gelecekte enerjisiz kalmamamız ve yaşam kalitemizin düşmemesi için doğal kaynaklar tutumlu kullanılmalıdır. Antroposentrik tutumlar faydacı felsefeye dayanmaktadır.

Thompson ve Barton 1994 yılında kullandıkları ankette bir üçüncü boyut olarak çevreye karşı oluşan antipatileri (çevre konularına olan iticilik) de eklemişlerdir. Bununla özellikle, çevrenin korunmasının nedeni ve çevrenin bozulmasına karşı bireylerin değer yargıları ölçülmeye çalışılmıştır. Bir insan ister Ekosentrik ister Antroposentrik yaklaşıma sahip olsun her durumda da çevreyi koruyucu ve çevre bilincine sahip insan olabilir. Dawes'e (1980) göre, çevresel konuların çoğu sosyal ikilemlerle yorumlanabilir. Aralarındaki fark ise davranışların arkasında yatan anlayışlardır (Thompson ve Barton, 1994). Son 30-40 yıldır özellikle Avrupa ve Amerika'daki çevrenin korunması konusundaki yoğun çalışmalar ister istemez bazı kişilerde çevrenin korunmasına karşın antipatik tutumların gelişmesine de neden olmaktadır.

İnsanı diğer canlılardan farklı tutmak, onu doğaüstü bir varlık olarak görmek insan merkezli bir düşünce tarzının gereğidir. Örneğin insan merkezli tutuma sahip bir siyasetçi şuan ülkenin enerji ihtiyacının karşılanabilmesi için enerji tasarrufu ile ilgili bir dizi yasal düzenlemeler yapabilir ve bunu da ülkenin ekonomik durumunun gereği olarak düşünebilir. Zaman içerisinde ülkenin çeşitli yerlerinde oldukça yeterli derecede doğal gaz bulunur ve petrol kuyuları açılırsa bu durumda önceden

alınan tasarruf önlemlerinin bir geçerliliği kalmaz. Biz sahipsek çevreyi kirletebilir ve doğayı talan edebiliriz. Hâlbuki insan merkezli tutuma sahip bir siyasetçi, doğal kaynaklarının sürdürülebilir kullanımını göz önünde tutarak hem gerekli yasaları çıkarır hem çağdaş toplu taşıma araçlarının kullanımını teşvik eder ve hem de öncelik olarak ekonominin değil çevrenin korunmasını ve toplumun çevre bilincinin geliştirilmesini amaçlayarak hareket etmek zorunda kalan kişidir.

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Azerbaycan'ın Bakü şehri ve çevresi ile Türkiye'de Ankara şehri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 379 Azerbaycanlı ve 316 Türkiyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler öğretmenlik bölümlerinde eğitim-öğretim görmekte olan öğretmen adaylarıdır. Türkiyeli öğrencilerin %74.1'i bayan, %25.9'u erkektir. Azerbaycanlı öğrencilerin %75.2'si bayan, %24.8'i erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ilk defa Erten (2007) tarafında Türkçeye uyarlanan anket kullanılmıştır. Söz konusu anket, ile “farklı kültürlerdeki bireylerin Ekosentrik, Antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışlarının” araştırılması (Erten, 2008) ve “Hemşirelik Öğrencilerinin Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumları” çalışmalarında da kullanılmıştır Karahan (2009).

Anket likert tipinde ve 7 ölçeklidir. Bu ölçekler; “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “çok az katılmıyorum”, “kararsızım”, “biraz katılıyorum”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklindedir. Bunlara 1’den 7’ye kadar değer verilmiştir. Anket ekte tablo halinde verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan nicel veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerin Ekosentrik, Antroposentrik ve çevrenin korunmasına yönelik Antipatik tutumlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için ise bağımsız t-testi, tek ve iki yönlü varyans analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin Türkiye ve Azerbaycan örnekleme göre yapılan güvenilirlik analiz sonuçları; Türk öğrencilerinde kullanılan anketin Cronbach α (Alpha) (Güvenilirlik katsayısı) $\alpha = .85$, Azerbaycanlı öğrencilerinde $\alpha = .74$ olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

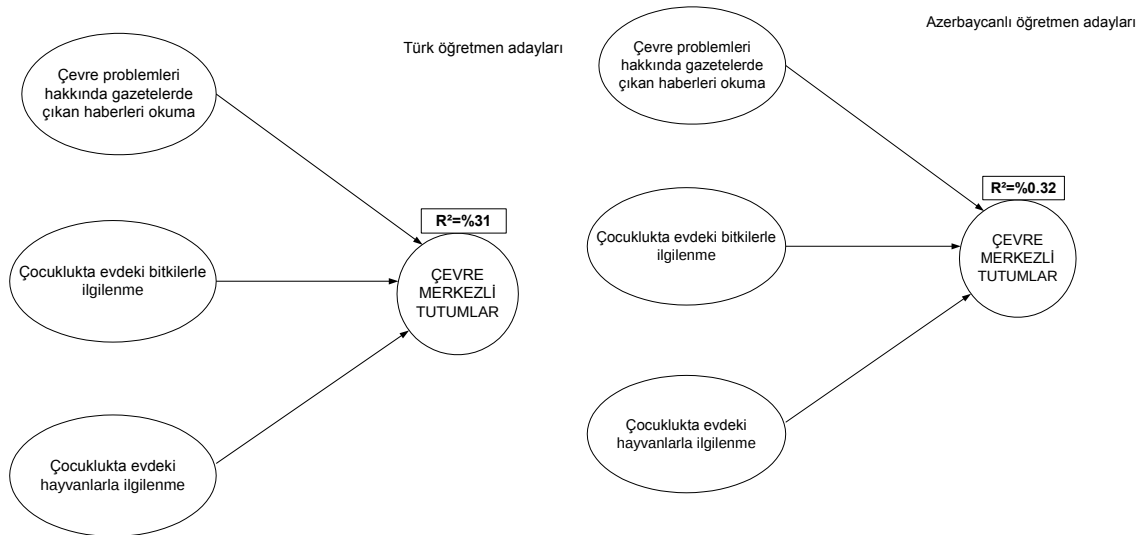
Anketin başında yer alan bağımsız faktörlere bakıldığında bu faktörler arasında Azerbaycanlı ve Türk öğretmen adayları arasında farkların olduğu görülmektedir. Çocuklukta hayvanlarla sıkça-çok sık ilgilendim diyen Azerbaycanlı öğretmen adayları %32.2 iken Türkiyeli öğretmen adayları %39.9’dur. Çocuklukta bitkilerle sıkça-çok sık ilgilenen Azerbaycanlı öğretmen adayları %35.4 olmasına karşın Türkiyeli öğretmen adayları %23.1 olarak ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklukta ilgilendikleri bitki ve hayvanlarla şuan ne kadar ilgilenmekte olduklarını ortaya çıkarmak için de “şuan bitki ve hayvanlarla ne kadar ilgileniyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Şuan hayvanlarla sıkça-çok sık olarak ilgilenen Azerbaycanlı ve Türk öğretmen adayları %18’dir. Bu soruya verilen cevaplardan öğrencilerin çocuklukta hayvanlarla ilgilenme durumları üniversite çağına geldiklerinde yaklaşık %50 ve üzeri bir azalma göstermektedir. Şuan bitkilerle sıkça-çok sıkça ilgilenme durumları Azerbaycanlı öğretmen adaylarında yaklaşık %50 bir azalma ile %16’dır. Türk öğretmen adaylarında ise %13’dür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarına evde, aile içinde ve arkadaş grubunda çevre sorunlarıyla ilgili konuşma durumları sorulmuştur. Azerbaycanlı öğretmen adaylarının evlerinde ve arkadaş gruplarında çevre sorunlarıyla ilgili sohbet etme durumları %18 iken Türk öğretmen

adaylarında %15'dir. Çevre sorunlarıyla ilgili gazetelerde çıkan haberleri okuma sıklıkları ise Azerbaycanlı öğretmen adaylarında %14 iken Türk öğretmen adaylarında %28'dir. Bütün bu sonuçlar Erten (2007) tarafından yapılan çevre bilinci araştırmasındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Araştırmalar, çocuklukta bitki ve hayvanlarla ilgilenen kişilerin ileriki yaşamlarında çevrenin korunması konusunda, çocukluğunda bitki ve hayvanlarla ilgilenmeyen kişilere göre daha duyarlı olduklarını ve çevrenin korunması konusunda sivil toplum örgütlerinde yer aldıklarını bulmuşlardır (Berck ve Klee 1992). Geçmişe dönük olarak öğretmen adaylarına sorulan bu sorulara verilecek cevaplar bu açıdan önem arz etmektedir. Ayrıca bağımsız faktörlerin Ekosentrik (çevre merkezli) tutumların toplam puanı üzerinde etkilerinin olup olmadığına bakılmış ve şekil 1'de de görüldüğü gibi özellikle Türk öğretmen adaylarında bu puanların yordayıcısı olarak çocuklukta bitki ve hayvanlarla ilgilenme ile gazetelerde çevre sorunlarıyla ilgili yazıları okumaları modele uymuşlardır. Azerbaycanlı öğretmen adaylarında ise hiçbir bağımsız faktör çevre merkezli tutumların yordamcısı olarak ortaya çıkmamıştır.

Şekil 1

Türk Öğrencilerdeki Bağımsız Yordayıcı Faktörler



Araştırmanın betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'den de görüleceği gibi Türk öğretmen adayları ile Azerbaycanlı öğretmen adaylarının çevre merkezli ve çevrenin korunmasına yönelik itici tutumları arasında farklar vardır. Tablo 1'ki tutum puanlarının maximum puanları Çevre merkezli tutumlar için 84, insan merkezli tutumlar için 56 ve çevrenin korunmasına karşı olan itici tutumlar için ise 49'dur. Ortalama puanlarına bakıldığında Türk öğretmen adaylarının Azerbaycanlı öğretmen adaylarına göre daha çevre merkezli tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Buna karşın her iki grupta da insan merkezli tutumların oldukça yüksek fakat anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adaylarının çevrenin korunmasına karşı olan itici tutumlarına bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farktan Azerbaycanlı öğretmen adaylarının Türk öğretmen adaylarına göre çevrenin korunmasına karşı daha itici tutumlara sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 1: Azerbaycanlı ve Türkiyeli Öğrencilerin Tutumlarının Toplam Puanları

Tutumlar	Denekler	N	Ortalama	Standart Dağılım	df	p
Çevre Merkezli Tutum	Azerbaycanlı öğrenciler	379	66.80	8.343	693	.000
	Türkiyeli öğrenciler	316	69.28	8.163	675.5	.000
İnsan Merkezli Tutumlar	Azerbaycanlı öğrenciler	379	44.95	7.322	693	.904
	Türkiyeli öğrenciler	316	45.02	7.686	658.0	.905
Çevreye Karşı Duyulan Antipatik Tutumlar	Azerbaycanlı öğrenciler	379	20.95	8.659	693	.000
	Türkiyeli öğrenciler	316	14.06	7.041	692.5	.000

Tablo 2 Azerbaycanlı ve Türkiyeli öğretmen adaylarının çevre merkezli, insan merkezli ve çevrenin korunmasına yönelik itici tutumları arasında cinsiyete dayalı farkları göstermektedir. Buna göre her iki ülke öğretmen adaylarının çevre merkezli, insan merkezli ve çevrenin korunmasına yönelik itici tutumları arasında kızlar lehine farklar vardır. Her iki ülke kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha çevre merkezli, daha insan merkezli ve çevrenin korunmasına yönelik daha az itici tutumlara sahiptirler. Çevre merkezli tutumlara sahip olmaları istenilen bir durum olmasına karşın insan merkezli tutumların da yüksek olması beklenen bir durum değildir. Çünkü insan merkezli tutumların kökeni insanların menfaatine dayanan düşünceleri içermektedir. Bu düşüncedeki insanlar menfaatleri olduğu sürece doğayı korurlar, doğayı veya çevreyi kendilerine fayda sağladığı için korunması gerektiğini inanırlar. Kız ve erkek öğretmen adaylarının çevreye koruma yönünde itici davranışları oldukça azdır. Özellikle kızların bu tutumları erkeklerden daha da azdır. Bu sevindirici bir durumdur. Bu durumun böyle korunacak şekilde çevre eğitimi çalışmalarının düzenlenmesi çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesine çalışılmalıdır.

Tablo 2: Azerbaycanlı ve Türkiyeli Öğrencilerin Tutumları Arasındaki cinsiyete Dayalı Farkları

	Kız- Erkek	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	df	p
EKO_T	kız	519	68.52	7.917	.348	693	.001
	Erkek	176	66.19	9.310	.702	265.958	.003
ANTR_T	kız	519	45.48	7.248	.318	693	.002
	Erkek	176	43.50	7.980	.602	279.232	.004
ANT_T	kız	519	17.39	8.628	.379	693	.026
	Erkek	176	19.07	8.686	.655	300.343	.027

Tablo 3 Azerbaycanlı öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyete dayalı sonuçlarını göstermektedir. Bu tabloda sadece insan merkezli tutumlar arsında farklar görülmektedir. Kızlar erkek öğrencilere göre biraz daha fazla insan merkezli tutumlara sahiptirler.

Tablo 3: Azerbaycanlı öğrencilerin Tutumları Arasındaki cinsiyete dayalı farklar

	Kız- Erkek	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	df	p
EKO_T	kız	285	66.95	8.062	.478	377	.553
	Erkek	94	66.36	9.173	.946	143.375	.579
ANTR_T	kız	285	45.85	6.617	.392	377	.000
	Erkek	94	42.21	8.610	.888	131.142	.000
ANT_T	kız	285	20.68	8.690	.515	377	.294
	Erkek	94	21.77	8.559	.883	160.903	.291

Tablo 4 ise Türk öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyete dayalı farklarını göstermektedir. Kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla çevre merkezli ve çevrenin korunmasına yönelik itici tutumlarda ise daha az itici tutumlara sahiptirler. İnsan merkezli tutumları arasında ise anlamlı bir fark yoktur. Türk kız öğretmen adaylarının çevre merkezli tutumlarını Azerbaycanlı kız öğretmen adaylarının çevre merkezli tutumlarıyla karşılaştırdığımızda ise Türk kız öğretmen adaylarının daha fazla çevre merkezli tutumlara sahip olduklarını görüyoruz.

Tablo 4: Türkiyeli öğrencilerin Tutumları Arasındaki cinsiyete dayalı farklar

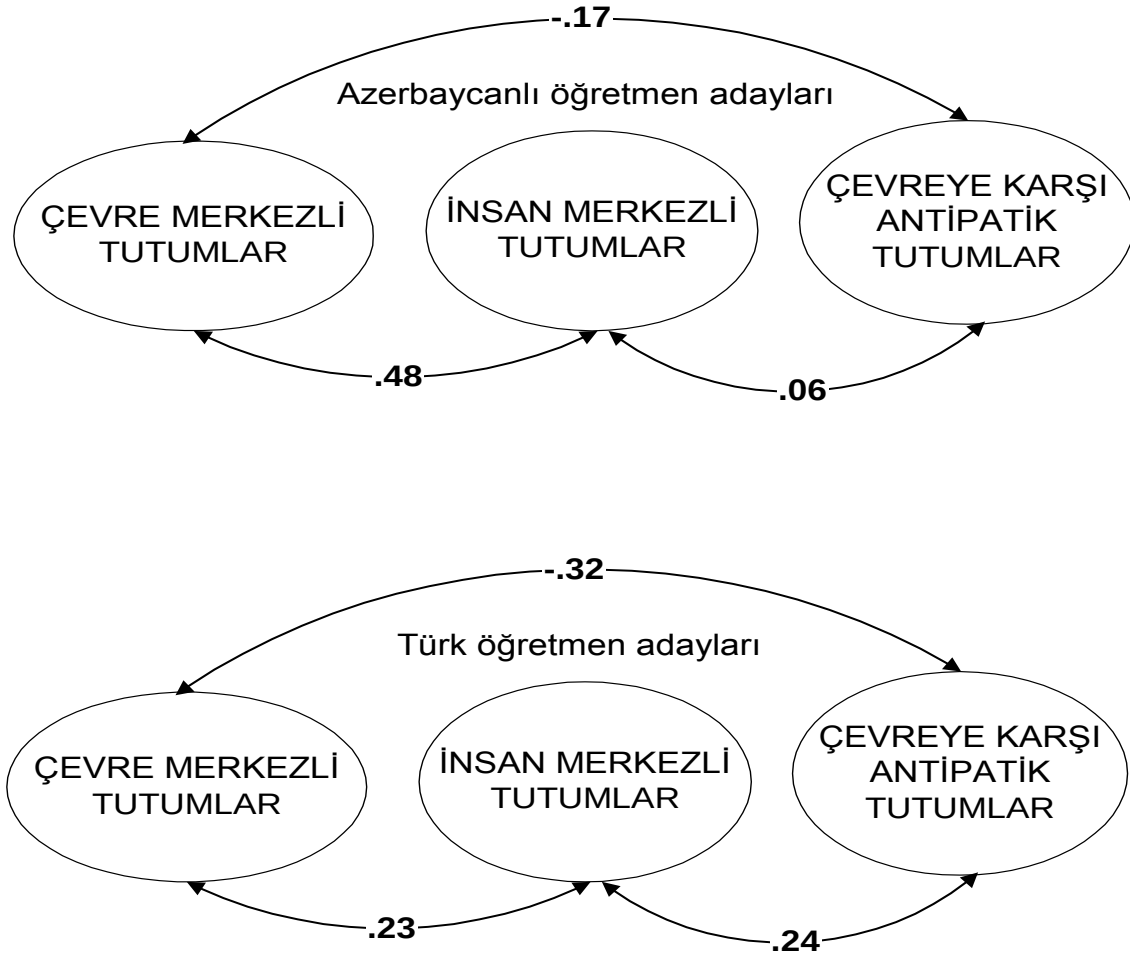
	Kız- Erkek	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	df	p
EKO_T	kız	234	70.44	7.309	.478	314	.000
	Erkek	82	65.99	9.517	1.051	116.216	.000
ANTR_T	kız	234	45.03	7.940	.519	314	.956
	Erkek	82	44.98	6.953	.768	160.315	.953
ANT_T	kız	234	13.39	6.642	.434	314	.004
	Erkek	82	15.99	7.801	.861	124.583	.008

Genel olarak Türk öğretmen adaylarının çevre merkezli tutumlarının Azerbaycanlı öğretmen adaylarından yüksek olması araştırmacıların bireysel gözlemlerinden dolayı beklenen bir durumdur. Çünkü Türkiye'deki çevre eğitimi alanındaki çalışmalar, Türk kamuoyunda son yıllarda çevre sorunları üzerine yapılan tartışmalar ve basın yayın kuruluşlarının konuyu tartışmaları bu sonucun alınmasında etkili olmuştur.

3.2. Korelasyon Sonuçları

Ekosentrik, Antroposentrik ve çevrenin korunmasına yönelik Antipati tutumlarının birbirleriyle olan korelasyonları Şekil 2 ve 3'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre, Ekosentrik tutumları yüksek olan bireylerin çevreye yönelik antipati tutumları daha düşüktür. Her üç tutumda da bağımlı anlamlı bir ilişki vardır.

Şekil 3 ve 4: Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adaylarının tutumları arasındaki korelasyonlar



Türk öğretmen adaylarında çevre merkezli tutumlarla insan merkezli tutumlar ve insan merkezli tutumlarla çevreye karşı Antipatik tutumlar arasındaki korelasyonlar hemen hemen aynıdır ($.24$). Çevre merkezli tutumlar ile çevreye karşı antipatik tutumlar arasındaki korelasyon ise $-.32$ dir. Bu da bireylerin ne kadar çevre merkezli tutumları varsa o derece de çevrenin korunmasına karşı itici olmadıklarını gösterir.

Azerbaycanlı öğretmen adaylarında çevre merkezli tutumlarla insan merkezli tutumlar arasında yüksek derecede korelasyon vardır. Azerbaycanlı öğretmen adaylarının ne kadar çevre merkezli tutumları varsa o derece de insan merkezli tutumlara sahiptirler. İnsan merkezli tutumlarla çevreye karşı antipatik tutumlar arasında anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Çevre merkezli tutumlar ile çevreye karşı antipatik tutumlar arasında düşük derecede anlamlı bir korelasyon vardır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Anketin başında yer alan bağımsız değişkenler “çocuklukta bitki ve hayvanlarla ilgilenme ile gazetelerde çevre sorunlarıyla ilgili yazıları okuma” önermeleri özellikle Türk öğretmen adaylarında çevre merkezli tutumların % 31 oranının da yordayıcısı olması önemli bir bulgudur. Söz konusu bağımsız değişkenlerin Azerbaycanlı öğretmen adaylarında çevre merkezli tutumlar üzerine bir etkisi olmamıştır. Berck ve Klee’nin (1992) yapmış oldukları araştırmaya göre; çocukluklarında bitki ve hayvanlarla ilgilenen ve doğada çocukluk yaşantıları olan kişilerin ileriki yaşamlarında çocukluk dönemlerinde bu davranışları yapmayan kişilere göre çevre sorunlarına daha duyarlı olduklarını ortaya koymaktadır. Çevre merkezli tutumların ve dolayısıyla çevre bilincinin geliştirilmesinde bitki ve hayvanları tanıtmak, onlara karşı olan ilgiyi arttırma, hayvanlara yönelik saldırganlık ve fobileri yıkma temel hareket noktası olmalıdır. İlgiler sevgiyi doğurur, insanlar da sevdiklerini ve tanıdıklarını korur. Türk ve özellikle Azerbaycanlı öğretmen adaylarının bitki ve hayvanlara olan ilgilerinin arttırılmasına ihtiyaç vardır.

Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adaylarının çevre merkezli, insan merkezli ve çevrenin korunmasına karşın bireylerin itici tutumlarının genel puanları arasında bulunan farklardan Türk öğretmen adaylarının Azerbaycanlı öğretmen adaylarından daha çevre merkezli tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç çevre bilincine sahip bireylerde ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Çünkü çevre merkezli tutuma sahip olan bir birey çevrenin korunmasında insanların çıkarını ön planda tutmaz, doğayı veya doğanın içinde yer alan canlıları insanlar açısından faydalı veya değil diye gruplandırmadan doğanın vazgeçilmez bir parçası olarak görür ve korunması gerektiğine inanır.

Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adaylarının insan merkezli tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Her iki öğretmen adayı grubu da insan merkezli tutumlara sahiptir. Türk öğretmen adayları yukarıda da verildiği gibi buna rağmen daha fazla çevre merkezli düşünceye sahiptirler. Bunun nedeni olarak Türkiye’deki özellikle 2000 yılından itibaren yapılan çevre eğitimi çalışmaları, basın yayın kuruluşlarının bu konulara verdikleri önem ve sivil toplum örgütlerin bu konulardaki çalışmaları verilebilir.

İnsan merkezli tutumların yüksek olması çevrenin uzun vadede korunmasına hizmet etmeyebilir. Çünkü burada söz konusu olan öncelikle insanın menfaatidir. Materyalist düşünenler İnsan merkezli düşünenleri (antroposentrikleri); soyut düşünenler çevre merkezli (ekosentrikleri) düşünenleri temsil eder (Thomson ve Barton, 1994). İnsan merkezli düşünen kişide de, doğanın ahlaki faktörü vardır, çünkü doğaya zarar verme ya da onu koruma, insanlığa fayda ya da zarar olarak geri dönecektir. Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adaylarında insan merkezli tutumların yüksek çıkması tesadüfî bir sonuç değildir. 2008 yılında Erten’in yaptığı kültürlerarası bir araştırmada da Alman öğretmenlerine (36.9) göre Türk öğretmenlerin insan merkezli tutumları (44) yüksek çıkmıştır. 2009 yılında Karaman’ın Hemşirelerle yaptığı araştırmada da toplam insan merkezli tutum puanları (43,66) yaklaşık aynı derecede yüksektir. Bu araştırmada da Türk öğretmen adaylarının (45.02) ve Azerbaycanlı öğretmen adaylarının insan merkezli tutumları aynı derecede yüksek (44.95) olup araların da bir fark yoktur. Türkler ve Azerbaycanlılar bariz bir şekilde insan merkezli tutumlara Almanlardan (Erten, 2008) daha yüksek seviyede sahiptirler bu da bize bu iki toplumun kültür yapılarının aynı olduğunu göstermektedir.

Antipatik tutumların Türk öğretmen adaylarında daha düşük olması sonuçları desteklemektedir. Bu sonuçlardan ortaya çıkan ise, doğayı sadece doğa olduğu için korumak gerektiğine inanan insanların çevrenin korunmasına karşı olan antipatileri daha düşüktür. Doğa, doğa olduğu için mi? yoksa insanın doğaya ihtiyacı olduğu için mi korunmalı? İnsanlardaki doğayı koruma davranışının arkasında yatan düşüncenin ne olduğunu anlamak için bu çalışma bir fikir vermektedir. Doğanın, sadece doğa olduğu için korunması gerektiğine inanan bir insandan çevreye yararlı davranış beklenebilir. Buna karşın insanın daha iyi bir yaşam sürdürmesi için çevrenin korunması gerekliliğine inanan insanlar ise menfaatçi olanlardır. Birçok insanın fırsat buldukça birçok hayvanı “bize ne faydası var” diyerekten öldürmesi veya öldürmeye çalışmasının arkasındaki psikolojik faktörün temelinde Antroposentrik merkezli düşünce tarzına sahip olması yatmaktadır. Antroposentrik düşünceye göre; çevrenin korunması fayda analizine göre uygun davranışlarla olmaktadır. Bu tür tutumlara sahip insanlar, çevreyi çıkarları karşılandığı sürece korurlar, çıkarların sürekliliği ile çevrenin korunması doğru orantılıdır.

Çevreye karşı duyarlı, çevre bilincine sahip ve çevre dostu davranışlar gösteren toplum olabilmek için çevrenin bize daha fazla zarar vermesini beklemeden, çevre merkezli düşünebilen bireyler yetiştirmek için çevre eğitimi çalışmalarına yaygın bir şekilde hemen başlanmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Amelang, M., Tepe, K., Vagt, G. & Wendt, W. (1977). Mitteilung über einige Schritte der Entwicklung einer Skala zum Umweltbewusstsein. *Diagnostica*, 23, 86-88.
- Berck, K. H., Klee, R. (1992). *Interesse an Tier- und Pflanzenarten und Handeln im Natur- Umweltschutz*. Frankfurt / Main.
- Lang. Dawes, R. M. (1980): Social dilemmas. *Annual Review of Psychology*, 31, 169-193.
- Dunlap, R. E. & Van Liere, K. D. (1978): The new environmental paradigm. *Journal of Environmental Education*, 9, 10-19.
- Dunlap, R. E. & Gallup, G. H. Jr. & Gallup, A. M. (1993): Of global concern: Results of the health of the planet survey. *Environment*, 35, 6-15, 33-39.
- Erten, S. (2007). Study on Adaptation of the Ecocentric, Anthropocentric and Antipathetic Attitude Scale. Educational Studies- *Eurasian Journal of Educational Research*. Issue: 28, pp, 67-74.
- Erten, S. (2008). Insights to ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes towards environment in diverse cultures. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*. 33, 141-156.
- Der Greenpeace Report (1990). Global Warming. Die Wärmekatastrophe und wie wir sie verhindern können. R. Piper GmbH & Co. KG, München.
- Karahan, G. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumları. (yüksek lisans tezi)
- Kortenkamp, Katherine V. & Moore, Colleen F. (2001): Ecocentrism and Anthropocentrism: Moral reasoning about Ecological commons Dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 261-272.
- Lounsbury, J. W. & Tornatzky, L. G. (1977): A scale for assessing attitudes toward environmental quality. *Journal of Social Psychology*, 101, 299-305.
- Maloney, M. P. & Ward, M. P. (1973): Ecology: Let's hear from the people. An objective scale for the measurement of ecological attitudes and knowledge. *American Psychologist*, 28, 583-586.
- Martens, T. & Rost, J. (1998): "Der Zusammenhang von wahrgenommener Bedrohung durch Umweltgefahren und der Ausbildung von Handlungsintentionen". *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 45, 4, 345-364
- Siegrist, M. (1996): Fragebogen zur Erfassung der ökozentrischen und anthropozentrischen Umwelteinstellung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 27, 290-294.
- Stern, P. C., Dietz, T. & Kalof, L. (1993): Value orientations, gender, and environmental concern. *Environment & Behavior*, 25, 322-348.
- Thompson, S. C. G. & Barton, M. A. (1994): Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14, 149-157.
- Weigel, R. H. & Weigel, J. (1978): Environmental concern. The development of measure. *Environment & Behavior*, 10, 3-15.

EK

Sorular	Çevre Merkezli Çevre Tutumları
1.	Sürekli artan nüfusun en kötü sonuçlarından bir tanesi doğal alanların aralıksız işgal edilmesidir.
2.	Tatillerde zamanımın büyük bir kısmını doğadan zevk almak için doğada geçiriyorum.
3.	Ormanların yok olduğunu (kesimlerle, yangınlarla vb.) gördüğüm zaman çok üzülüyorum.
4.	Mutlu olmak istediğim zamanlar vaktimi doğada geçirmek zorunda olduğumu hissediyorum.
5.	Mutsuzluk hissettiğim bazı zamanlar teselliyi doğada buluyorum.
6.	Doğal çevrenin ne kadar (nasıl) bozulduğunu gördüğüm zaman üzülüyorum.
7.	Doğa da tek başına değerli bir varlıktır.
8.	Doğada bulunduğum zamanlar streslerimden kurtuluyorum.
9.	Doğayı korumanın en önemli sebeplerinden bir tanesi doğallığın korunmasıdır.
10.	İnsan tabiatındaki diğer varlıklardan daha değerli değildir.
11.	Hayvanların korunması en azından insanların sağlığı kadar önemlidir.
12.	Doğa, insanların ihtiyaçlarının kısıtlanması uğruna olsa dahi korunmalıdır.
	Antroposentrik Çevre Tutumları
13.	Doğayı korumanın en önemli sebeplerinden bir tanesi insanlığın ömrünü uzatmaktır.
14.	Maddelerin geri dönüşümündeki en önemli gayelerden bir tanesi para tasarrufudur.
15.	Doğa, insan sağlığı ve mutluluğunda yararı olduğu için önemlidir.
16.	Biz doğal kaynakları rahat yaşamamız için korumak zorundayız.
17.	Doğayı korumanın en önemli sebeplerinden bir tanesi konforlu yaşantımızı garanti altına almak içindir.
18.	Sürekli olarak toprakların ürün elde etmek için işlenmesi rahat yaşantımız için iyidir.
19.	Ormanları keserek yok etmenin en kötü yanı değerli doğal kaynakların yok edilmesindendir.
20.	Doğayı, yarar sağlamak için aşırı derecede kullandığımı düşündüğüm zaman beni asıl ilgilendiren yaşamımız için gerekli olan temel maddelerin bozulmasıdır.
	Çevreye Yönelik Antipatik Tutumlar
21.	Yok olan ormanlar ve zarar görmekte olan ozon tabakası gibi çevreden gelecek tehlikelerle ilgili iddialar abartılıdır.
22.	Bana öyle geliyor ki çevrecilerin büyük bir kısmı kötümser bir kısmı da paranoid.
23.	Doğal kaynakların iddia edildiği gibi ciddi bir şekilde azaldığına inanmıyorum.
24.	Çevre sorunlarıyla ilgilenmek bana zor geliyor.
25.	Çevre sorunlarıyla ilgilenmiyorum.
26.	Doğal hayatı ve doğal kaynakları korumak ve çevre kirliliğini azaltmak için devletin bir program dâhilinde çalışmalar yapmasının karşısındayım.
27.	Doğaya gereğinden fazla değer veriliyor.

GELİŞMİŞ BAZI AVRUPA ÜLKELERİ İLE TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLERİN STATÜ VE ÖZLÜK HAKLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

A COMPARISON OF STATUS AND EMPLOYEE PERSONAL RIGHTS OF TEACHERS IN SOME DEVELOPED COUNTRIES AND TURKEY

Yrd. Doç Dr. Yüksel GÜNDÜZ, Yrd. Doç. Dr. Öznur YAZICI

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Özet

Öğretmenlik mesleğinin statüsü, ona verilen değerle yüksek veya düşük seviyeli olarak meslek grupları içerisindeki yerini almak durumundadır. Özlük hakları ise, öğretmenlerin rahat ve huzurlu olarak yaşayabilmeleri için kendilerine tanınan birtakım hakları içermektedir. Öğretmenlik mesleğinin statüsü diğer mesleklerle göre genelde düşüktür. Oysa öğretmenlerin yaptıkları işe bakıldığında bu tablo tezat bir durum yaratmaktadır. Bu bağlamda, gelişmiş ülkelerdeki öğretmenlerin statü ve özlük haklarının incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, gelişmiş bazı Avrupa ülkeleri ile Türkiye’deki öğretmenlerin statü ve özlük haklarını belirlemek, benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmak suretiyle, öğretmenlerin statü ve özlük haklarına ilişkin durumu tespit etmektir.

Çalışmada, öncelikle Türkiye’deki öğretmenlerin statü ve özlük durumları ortaya konulmuş, sonra gelişmiş bazı Avrupa ülkelerinden Avusturya, Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere ve İsviçre’deki öğretmenlerin statü ve özlük haklarından öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri, meslekte yükselme, maaş durumları, sendika üyelikleri, denetlenmeleri (performanslarının ölçülmesi) ve emeklilik durumları ele alınmıştır. Sonuçta statü ve özlük haklarına ilişkin diğer ülkelerdeki uygulamalara ait bulgular Türkiye’deki bulgularla karşılaştırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, statü, özlük hakları.

Abstract

Status of teaching profession takes a place in other profession groups as a level of high or low depending on its value that is given by society. Employee personal rights include several benefits and privileges to provide comfortable and peaceful lives for teachers. Status of teaching profession is lower than other professions in general. However, when we look what teachers do for their jobs, we see opposite conditions. In this context, it is necessary to examine of status and employee personal rights of teachers in developed countries.

Aim of this study is to identify status and employee personal rights of teachers in some developed European countries and Turkey, to compare their similar and different sides, and thereby to determine conditions related to status and employee personal rights of teachers.

In this study, firstly status and employee rights of teachers in Turkey are explained, after that it is examined the importance of teaching profession in society, promotion, wage conditions, union membership, to be supervised (performance evaluation) and retirement conditions that are some of the status and employee personal rights of teachers in Australia, Belgium, Denmark, France, Netherlands, England, and Switzerland which are some developed European countries. Finally, it is compared with findings belong to the implementations about status and employee personal rights in Turkey and the other countries.

Keywords: Teacher, status, employee personal rights.

GİRİŞ

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Bir memlekette öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçütleri koymasıyla başlar (Bursalıoğlu, 1987, s.69). Öğretmenlerin statüsü, öğretmenlerin sosyal sınıfına, çalıştığı çevreye, sosyal ilişkilerinin çeşit ve derecesine, çevre kalkınmasına katılma çabalarına göre değişir.

Öğretmenlik mesleğinin statüsü, ona verilen değerle yüksek veya düşük seviyeli olarak meslek grupları içerisindeki yerini almak durumundadır. Özlük hakları ise, öğretmenlerin rahat ve huzurlu olarak yaşayabilmeleri için kendilerine tanınan birtakım hakları içermektedir. Öğretmenlik mesleğinin statüsü diğer mesleklere göre genelde düşüktür. Oysa öğretmenlerin yaptıkları işe bakıldığında bu tablo tezat bir durum yaratmaktadır.

Öğretim mesleğinin icracısı olarak öğretmenin toplumda belirli bir konumu vardır. Öğretmen konumunun değerlendirilmesi, toplumlara göre farklılıklar göstermekle birlikte, önceleri genellikle tüm toplumlarda yüksek bir saygınlığa sahiptiler. Ancak son yıllarda öğretmenler, cinsiyet, öğrencilerin konumu, genel ücret düşüklüğü, öğretmenin toplumsal kökeni gibi çeşitli etkenler nedeniyle düşük bir konum değerlendirilmesine tabi tutulmuşlardır (Tezcan, 1994, s.299).

Bir mesleğin toplumsal saygınlığını belirleyen bazı ölçütler bulunmaktadır. Bu konuda aklı gelen ilk şey mesleğin ekonomik yönüdür. Ekonomik getiri bakımından doktorluk, avukatlık, mühendislik mesleğinin getirisi ile kıyaslandığı zaman, öğretmenliğin statüsünün düşük bir meslek olduğu söylenebilir. Burada, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, saygınlığı ve konumu öğretmen yetiştirme işlevinden bağımsız düşünülmemelidir. Yine bu tabloya öğretmenlerin seçilme ve mesleğe atanmalarındaki olumsuzluğu da eklemek mümkündür. Çünkü alan bilgisine ve hatta öğretmenlik meslek bilgisine sahip olamayan çok sayıda üniversite mezunu öğretmen olarak işe alınmıştır. Bu durum, eğitim ve öğretim boyutu ile düşünüldüğünde, son derece endişe vericidir.

Mesleğin statüsünü olumsuz yönde etkileyen bir diğer faktör de öğretmenlerin mesleki özerkliği ile ilgilidir. Özellikle eğitim-öğretim ve program boyutuyla ele alındığında, öğretmenlerin mesleki özerkliğinin olmadığını söylemek mümkündür. Öğretmenin programa dönük rolü, sadece uygulayıcı olmaktan öte geçememektedir.

Öğretmenliğin toplumsal statüsü hem devletin hem de halkın eğitime verdiği önemle de doğrudan ilişkilidir. Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda insanlar eğitimi refah düzeylerini arttırmanın önemli bir aracı olarak görmektedirler. Kaynakları kısıtlı, ekonomik gücü zayıf ülkelerde uzun vadeli yatırım isteyen eğitim yatırımı yerine öncelik sıralamasını milli savunma ve sanayileşme gibi yatırım alanları almaktadır. Dolayısıyla da öğretmenlerin statü ve özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar ertelenmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin statü ve özlük hakları, olduğu noktadan sürekli geriye doğru gitmektedir.

Buradan hareketle yapılan bu çalışmanın amacı, gelişmiş bazı Avrupa ülkeleri ile Türkiye'deki öğretmenlerin statü ve özlük haklarının neler olduğunu belirlemek, benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmak suretiyle, öğretmenlerin statü ve özlük haklarına ilişkin durumu tespit etmektir.

Türkiye

Öğretmen, eğitim sisteminin en etkin ve en önemli unsuru olma özelliğini korumaktadır. Öğretmenlik mesleği 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır (R.Gazete, 1973).

Türkiye'de okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki statüleri yasalarla düzenlenmiştir. Buna göre öğretmenler "devlet memuru" statüsündedirler. Öğretmenler, devlet memurlarının sahip olduğu bütün hak, yetki ve yasaklara tabidirler. MEB'e bağlı okullardaki istihdam biçimleri daimi (kadrolu) ve sözleşmeli veya geçici statüde olabilir. Yaygın uygulama biçimi "daimi" statüdür. Bu personel "yaşam boyu" iş garantisine sahiptir. 2005 yılından bu yana, genel kamu personel politikalarına paralel olarak, kamu eğitim kurumlarında da "sözleşmeli" statüde öğretmen istihdamı da yapılmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerle

1-2 yıllık sözleşme yapılmaktadır. İhtiyaç olması halinde görev süreleri uzatılmaktadır (Eurydice Eurybase, 2008/09a, s. 203).

Ülkemizde bazı illerde birden fazla olmak üzere, hemen her ilde öğretmenevi bulunmaktadır. Öğretmenler, öğretmenevleri ve lokal hizmetlerinden üye ücreti üzerinden yararlanabilmektedirler (MEB, 2006, s. 15). Ayrıca, MEB'e bağlı Eğitim Merkezi ve Sosyal Tesislerde, öğretmenlere aileleri ile birlikte, tatillerini geçirme olanağı sağlanmaktadır. Yine öğretmenlere TCDDY tarafından tüm hatlarda % 20, şehir içi ulaşım hizmetlerinde % 35 oranında indirimli ulaşım imkânı sağlanmakta, Devlet tiyatroları, bazı özel tiyatrolar, sinemalar ve müzelerde uygulanmakta olan fiyatlar üzerinden, öğretmenlere % 20- 25 oranlarında indirim yapılmaktadır.

657 Sayılı devlet Memurları Kanunu'na göre öğretmenler, kazanç sağlayıcı ticarî faaliyetlerde bulunamamakla birlikte, özel öğretim kurumlarında asil görevlerini aksatmamak kaydıyla mevzuatında belirlenen sürelerle sınırlı olmak üzere ders görevi alabilmektedir.

Öğretmenlerin kılık kıyafetlerini belirleyen yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Öğretmenlere 657, 1702 ve 4357 sayılı Kanun'un ilgili maddeleri gereği işledikleri fiillere karşılık gelen disiplin cezaları verilebilmektedir (MEB, 2006, s. 16). Bu düzenlemeler aynı zamanda öğretmenleri koruyan düzenlemelerdir.

Türkiye'de öğretmenlik mesleği, adaylık döneminden sonra, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanlar mesleğe öğretmen olarak atanır. Kariyer basamaklarında yükselmeye kıdem, eğitim, etkinlikler ve sicil puanları ile ÖSYM'ce yapılan ve kariyer basamaklarında yükselme sınavı sonuçları esas alınır. Buna göre uzman öğretmen unvanını kazananlara % 20'sine kadar; başöğretmen unvanını kazanmış olanlara % 40'ına kadar ilave eğitim-öğretim tazminatı verileceği hükme bağlanmıştır. Öğretmenlerin eğitim yönetiminin çeşitli kademelerindeki yöneticilik görevlerine atanma ve meslekî kariyer alanında hiyerarşik bir yükselme yapabilmeleri mümkündür. Öğretmenlerin yönetici ve müfettiş olmalarının önü açıktır. Öğretmenlerden müdür olanlar isterlerse öğretmenlik mesleğine dönebilirler.

Öğretmenlerin maaşları 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 36. maddesinde değinilen derece ve kademelere göre belirlenir ve ödenir. Bu yasada öğretmenler "eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı" içinde yer alır, maaşları da bu sınıfa ve derecelerine/kademelerine göre belirlenir (Eurydice Eurybase, 2008/09a, s. 206). Öğretmen maaşları diğer memurlarla paralellik göstermektedir. Ancak, öğretmen maaşı doktor, avukat ve mühendis maaşlarının gerisindedir. En yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 1150 Avro'dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>). Bu rakam incelenen diğer ülkelerin çok gerisinde bir değerdir.

Öğretmenler ve eğitim çalışanları, Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu kapsamında gönüllülük esasına göre, sendika kurma ve sendikalara üye olma ve sendikadan çıkma hakkına sahiptirler.

Öğretmenler, kurum yöneticileri ve teftiş birimi elemanları tarafından denetlenmektedir. Denetim sonuçlarının öğretmenlerin maaş ve diğer yan ödemelerine etkisi yoktur.

İlköğretim okullarında ders yılı süresinin 180 iş gününden az olmaması esastır. Öğretmenlerin haftalık ders yükleri, 2006 yılındaki düzenlemeye göre, sınıf öğretmenleri aylıkları karşılığında 18, ek ders ücreti karşılığında 12 saat olmak üzere haftada 30 saat ders vermekle ve haftada en az 30 saat okulda bulunmakla yükümlüdürler. İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na göre, sınıf öğretmenleri yaz tatili içinde aralıksız iki ay izinlidirler (Eurydice Eurybase, 2008/09a, s. 208).

Öğretmenlerin emeklilik statüleri 5434 sayılı Emekli Sandığı Kanunu'na değişiklik getiren 4447 sayılı Kanun'un Geçici 205'inci maddesine göre düzenlenmiştir. Buna göre emeklilik yaşı, 1 Ocak 2007'den sonra, sigortalı olan kadınlarda 58, erkeklerde 60'dır. Emekli olan bir öğretmen hem emekli ikramiyesi hem de emekli aylığını hak etmiş olur. Emekli aylığı belli derecelendirmeler üzerinden hesaplanarak ödenir.

Avusturya

Öğretmenler, bir hizmet sözleşmesi ile sözleşmeli ya da kamu hukukuna göre kadrolu olarak istihdam edilmektedirler. Öğretmenler, yürütmekte oldukları eğitim öğretim görevlerinde branşlarının gerektirdiği pedagojik formasyon, genel kültür, özel alan bilgisine sahip olmak zorundadırlar.

Öğretmenlerin ilköğretimde haftada 22 saat, ortaöğretimde 21 saat derse girme zorunlulukları vardır (Eurydice Eurybase, 2008-2009b,s. 410). Öğretmenler, bir zorunluluk bulunmadığı durumda, okul tatilleri boyunca dinlenme iznine çıkabilirler. Öğretmenler, bir yakını için bir yılda 6 güne (özel durumlarda 12 gün) kadar hasta bakım izni alabilirler (Eurydice Eurybase, 2008-2009a,s. 411). Öğretmenler meslekle bağdaşmayacak hareketlerinden dolayı disiplin cezası alırlar. Öğretmenler, bir disiplin kararı üzerine işten çıkarılma, memuriyetten çekilme, gönüllü ayrılma, bir yıldan uzun süreli hapis cezası nedeniyle görevden alınabilirler (Eurydice Eurybase,2008-2009b,s. 414).

Öğretmenlerin kılık kıyafetine ilişkin yasal düzenleme yoktur. Ancak aşırıya kaçılmaması esastır.

Öğretmenlerin meslekte yükselmeleri, gerekli görülen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaları ile olanaklıdır. Gerekli şartları taşıyan ve önerilen öğretmenler, yönetim kademelerine geçiş yapabilmektedirler. Öğretmenler için mevcut kariyer seçenekleri, başuzman olmak veya teftiş heyetine girmektir. İlave olarak, öğretmenler okul yönetiminde bir göreve geçiş yapabilirler (Eurydice Eurybase,2008-2009b,s. 413).

Öğretmenlere, okul ve hizmet türüne bağlı olarak, toplam 6 ayrı hizmet karşılığı düzenlenmiş ücret tablosuna göre aylık ödeme yapılır (Eurydice Eurybase,2008-2009b,s. 407). Buna göre, en yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 3325 Avro'dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>).

Öğretmenler sendikaya üye olabilirler fakat üye olma zorunluluğu yoktur. Öğretmenler bazı hizmetlerden (ulaşım, haberleşme, sinema, tiyatro gibi) diğer meslek gruplarının yararlandığı tarzda yararlanmaktadırlar. Çocuk parası almaktadırlar.

Öğretmenlerin denetimi daha ziyade okul müdürünün yetkisindedir. Müdür isterse öğretmenin bir müfettiş tarafından denetlenmesini isteyebilir. Müfettişlerin genellikle rehberlik fonksiyonları daha ağırlıklıdır. Öğretmenlerin denetim sonuçlarına göre gösterdikleri performansları onların maaş ve yan ödemelerine bir etkisi bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin emeklilik yaşı, 1 Ocak 2004'ten başlamak kaydıyla, 2014'e kadar aşamalı uygulanmak üzere erkekler için 65'e ve kadınlar için 60'a yükseltilmiştir (Eurydice Eurybase, 2008-2009b,s. 415).

Belçika

Belçika'da öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü ve ekonomik olanakları ortanın altındadır. Öğretmenler maaşlı devlet memuru olup, sözleşmeli öğretmen alımı yoktur. İlkokul ve ortaokullarda öğretmenler maaş karşılığı haftada 22 saat, liselerde 20 saat derse girerler (MEB,2006,s.195).

Öğretmenlerin bazı hizmetlerden indirimli ve ücretsiz yararlanmaları söz konusu değildir. Ayrıca sosyal tesisleri veya sosyal yardımları da yoktur. Yıllık tatiller, resmi tatillerden oluşur ve birçok tatil günü eğitim kurumlarının kendileri tarafından düzenlenir (Eurydice Eurybase, 2008-2009c,s. 345). Öğretmenler kılık kıyafet konusunda son derece serbesttirler.

Öğretmenlere yaptıkları hatalar ve işledikleri suçlara paralel olarak, uyarma, kınama, belli oranda maaş kesimi, %50 oranında maaşla 1 yıl görevden uzaklaştırma, 5 yıl süreyle maaşsız (sadece işsizlik parası alır) görevden uzaklaştırma ve meslekten ihraç cezası verilmektedir (MEB,2006,s.195). Öğretmenler, önceden bildirilmeksizin yasal olarak görevden alınabilirler. Disiplin nedenleriyle işten atılabilirler (Eurydice Eurybase, 2008-2009c,s. 349).

Öğretmenlerin meslekte yükselmeleri okul müdürü olmaları demektir. Ne var ki, yönetici olan öğretmenler, kendileri istemedikçe öğretmenliğe atanamazlar. Duruma göre yöneticiler aynı zamanda öğretmenlik de yapabilirler.

Eğitim sektöründeki ücretler, memuriyet türü ve çalışma kategorisi, statü, yönetim mevkiisi, başarı sertifikaları ve ilave ücret basamakları, pozisyonu, önceki performans, kişisel ve aile durumu, okul öncesi ve sonrası çocuk bakım ödenekleri gibi ödenek faktörlere bağlı olarak düzenlenir. Bir çalışanın alabileceği mevcut ücretin yanı sıra, belirli durumlarda ev ve makam ödeneği, tatil ödeneği, yıl sonu ikramiyesi, gebelik ödeneği, çocuk ödeneği, seyahat gideri, cenaze ödeneği, sendika primi, okul öncesi ve sonrası çocuk bakım ödeneklerini de almaya hak kazanır (Eurydice Eurybase,2008-2009c,s. 343). Öğretmenlerin maaşları mesleki kıdeme göre artmaktadır; ancak performansları gelir

düzeylerini etkilemez. En yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 2900 Avro'dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>).

Öğretmenler zorunlu olmamakla birlikte memur sendikalarına üye olabilirler. Sendikaya üye olanların özlük ve sosyal haklarının takibi daha kolay ve etkili olmaktadır.

Okulların denetimi, teftiş birimlerinde görevli müfettişlerce yerine getirilmektedir (MEB, 2006,s.195). Her öğretmen iki değerlendirici tarafından değerlendirilir. Birinci değerlendiricinin rolü kılavuzluk ve hazırlamaktır. Bu nedenle, değerlendirici çalışandan daha yüksek bir hiyerarşik konumda olması gerekir. İkinci değerlendirici okul müdürü tarafından atanır (Eurydice Eurybase, 2008-2009c,s. 337). Öğretmenlerin gösterdikleri performansları maaşa yansımamaktadır.

Öğretmenler emekli olabilmek için en az 20 yıl çalışmalı ve 60 yaşını bitirmiş olmalıdırlar. Emeklilik maaşları organik sistem olarak adlandırılan bir sisteme göre yapılmaktadır. Alınan emeklilik maaşı, hizmet yıllarına göre belirlenir ve son 5 yıllık hizmetlerinin ortalamasıdır (Eurydice Eurybase, 2008-2009c,s. 351).

Danimarka

Danimarka'da her meslek saygın olarak kabul edilmekte ancak öğretmenlik mesleğinde emeğe karşılık verilen ücret az olarak değerlendirilmektedir. Sosyal statü ve toplumda eşitlik prensibi geçerli olduğundan diğer mesleklerden farklı bir durum içermemektedir (MEB,2006,s.231). Danimarka'da öğretmenler yerel yönetimlerce atanmakta olup, kural olarak öğretmenler tam zamanlı, sözleşmeli işçilerdir (Gülcan,2005, s.135).

İlköğretim okulu öğretmenleri her yıl 5 hafta ve 3 gün tatil yapabilir. Bu izinler, genelde öğrencilerin tatilde olduğu dönemlerde alınır (Eurydice Eurybase, 2008-2009d,s. 147). Öğretmenlere doğum, ebeveyn ve hastalık izni verilmektedir. Öğretmenlere bazı hizmetler indirimli veya ücretsiz olarak sağlanmamakta, tüm çalışan için sunulan olanaklar, öğretmenler için de geçerli olmaktadır. Ancak öğretmen sendikalarının çeşitli kuruluşlar ve sendikalarla yaptıkları anlaşmalarla öğretmenlere belli oranlarda indirim olanağı sağlanmıştır. Öğretmenler için özel sosyal tesisler bulunmamaktadır (MEB,2006,s.243).

Toplumun anlayış ve düzenine ters düşmemek koşuluyla öğretmenler giyim konusunda tamamen serbesttirler ve bu konuda yasal bir düzenleme bulunmamaktadır. İşveren, önceden haber vererek öğretmeni işten çıkarma hakkına sahiptir (Eurydice Eurybase, 2008-2009d,s. 152).

Öğretmenler her kademe okul için belirlenmiş basamaktan göreve başlarlar. Öğretmenlerin kıdem almaları, yine belirlenmiş sürelerle göre gerçekleşmektedir. Öğretmenler, ulusal denetim kurulundaki görevlere ve okul müdürlüğüne başvurabilirler (Eurydice Eurybase,2008-2009d,s. 151). Öğretmenler, yönetim görevlerine otomatik olarak yükselemezler. Yönetici olmak isteyen öğretmenler, gerekli görülen eğitimlerini tamamlayarak, yapılan ilanlar doğrultusunda ilgili makamlara müracaatlarını yaparlar. Yöneticilik görevinden sonra isterlerse öğretmen olarak çalışabilirler.

Danimarka'da öğretmen maaşları diğer çalışanların maaşları paralelindedir. Öğretmenler merkezi anlaşmalarla saptanan çalışma saatlerine bağlıdırlar. Merkezi anlaşmaya göre, temel eğitim öğretmenleri için yıllık 1680 çalışma saati saptanmıştır. Günlük 7,4 saat çalışılmaktadır (MEB,2006,s.241). Haftada ortalama 37 saate karşılık gelen, tatiller ve izin günleri dâhil yıllık çalışma saati 1924'tür. 209 iş günü vardır (Eurydice Eurybase, 2008-2009d,s. 147). Belli saatlerin üzerinde çalışan öğretmenlere ek ödeme yapılmaktadır. Örneğin haftada 23 saat her ay ilave olarak yaklaşık 700 Danimarka Kronu alınabilmektedir. Bu ülkede en yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 3400 Avro'dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>).

Öğretmenlerin bir sendika ya da bir meslek kuruluşuna üye olmaları zorunlu değildir. Buna rağmen öğretmenleri %90'ı bir sendikaya üyedir. Sendikalı öğretmenler için geçerli olan koşullar sendikası olanlar içinde uygulanmakta ve aynı toplu sözleşmeler dikkate alınmaktadır (MEB,2006,s.242).

Öğretmenlerin performansı, toplu sözleşmeyle belirlenmiş ölçütler baz alınmak suretiyle, son derece nesnel bir yaklaşımla, anlaşma yapan işveren tarafından değerlendirilir. Öğretmen performansları maaşlarına yansımaktadır. Öğretmenlerde emeklilik yaşı kadın ve erkeklerde 67'dir.

Emeklilere emekli ikramiyesi ödenmez ve Devlet memuru olan öğretmenler emeklilikte emeklilik maaşı alırlar (Eurydice Eurybase, 2008-2009d,s. 153).

Fransa

Öğretmenler devlet memurudurlar (Eurydice Eurybase, 2007-2008,s.172). Fransa’da öğretmenler için öğretmenevleri, kamp, lokal vb. sosyal tesisler bulunmamaktadır. Ancak ilkököl ve anaokulu bahçesinde bulunan lojmanlardan yönetici ve öğretmenler yararlanmaktadırlar. Öğretmenlere lojman tazminatı yardımı, çocuk yardımı, bölgesel tazminatlar, idari güçlük tazminatı, aile yardımı, ayrı ebeveyn yardımı, genç çocuk yardımı, özel eğitim yardımı, öğretim yılı başı yardımı yapılmaktadır. İlköğretim öğretmenleri haftada 26 saat derse girme zorunlulukları vardır. Öğretmenlerin tatilleri okul tatil sürelerine denk gelir (Eurydice Eurybase, 2007-2008,s. 182).

Öğretmenler müzelere öğrenci götürdükleri zaman ücretsiz, diğer zamanlarda ise, indirimli girmektedirler. Belediyeler yasal zorunluluğu olmadığı halde, şehir içi toplu taşımalarda öğretmenlere belli indirim yapabilmektedir (MEB,2006,s.295).

Fransa’da öğretmenlere uyurma, kınama, ilerleme tablosundan silme, kademe indirme, görevden geçici uzaklaştırma, emekliliğe ayırma, görevden çıkarma gibi disiplin cezaları uygulanmaktadır.

İşten çıkarılma koşulları, eğitim sisteminin bütün seviyelerindeki öğretmenler için aynıdır (Eurydice Eurybase, 2007-2008,s. 188). Öğretmenlerin kılık kıyafetleri ile ilgili yasal bir düzenleme yoktur. Ancak her türlü ayrımcılığı (din, ırk vb) simgeleyen kıyafetlerin giyilmesi yasaktır. Öğretmenlerden genel ahlak kurallarına uygun ve temiz giymeleri beklenir (MEB,2006,s.297).

Fransa eğitim sisteminde öğretmenler için bir üst kademedeki öğretmenliğe geçiş imkânı yaygındır. Nitekim üniversite öğretim üyeliğinin ana yollarından birisi lisede öğretmenlik yapıyor olmaktır. Yine Agrade öğretmenler kolayca üniversite asistanı olabilirler (Erdoğan, 1998, s.149). Öğretmenler hizmetleri sırasında eğitim alarak ve sınavlara girerek çeşitli yükselme olanaklarına (agreve öğretmen, yüksek kürsü öğretmeni, okul psikologu, formatör öğretmen, okul müdürü, milli eğitim müfettişi, bölge il eğitim müfettişliği) sahip olurlar (MEB,2006,s.291). Fransa’da yüksek lisans yapabilmek olanakları çok fazladır. Öğretmenlerin yükselme oranı, yeterlilikleriyle (meziyetleriyle) bağlantılıdır.

İlk ve orta düzeydeki öğretmenlerin ücretleri, öğretmenlerin seviyesine bağlı olarak değişir. Her seviye bir gösterge sayısına karşılık gelir (“puan” sayısı). Ana ücret, puan değeriyle çarpılarak belirlenir (Eurydice Eurybase, 2007-2008, s. 179). Tüm kamu görevlileri ve özel sektörde çalışanlar, maaşları oranında aile yardımı ve lojman yardımı almaktadırlar. Eğitsel faaliyet tazminatı, özel eğitim zorluğu tazminatı, yönlendirme tazminatı ve sorumluluk tazminatını ise yalnız öğretmenler almaktadırlar (MEB,2006,s.292). Anaokulu ve sınıf öğretmenleri haftada 26 saat, agreje öğretmenleri 15 saat, branş öğretmenleri 18 saat maaş karşılığı derse girmektedirler. Ek ders ücreti yalnızca ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere verilmektedir. En yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 3400 Avro’dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>).

Tüm kamu görevlilerine verildiği gibi, öğretmenlere de sendika kurma ve sendikaya katılma hakkı verilmiştir. Sendikalara üye olmak zorunlu değildir.

Öğretmenler, Bölge Milli Eğitim Müfettişleri tarafından pedagojik açıdan değerlendirilirken, okul müdürleri tarafından da yönetim açısından değerlendirilirler. Her iki değerlendirmeden alınan not, öğretmenlerin değerlendirme notu olarak geçer ve meslekte yükselmede göz önünde bulundurulur. Değerlendirme sonuçları, maaşlar üzerinde etkili değildir.

Fransa’da minimum emeklilik yaşı 60’dır. Emeklilik maaşını alabilmek için ortalama 37,5 yıl çalışmış ve 60 yaşını doldurmuş olmak gerekir. Maaşın oranı çalışılan yıl sayısına bağlıdır (Eurydice Eurybase, 2007-2008,s. 188).

Hollanda

Hollanda’da öğretmenlik mesleği, diğer mesleklere göre zayıf bir imaja sahip olduğu için ciddi bir öğretmen açığı bulunmaktadır. Kamu okullarında çalışan öğretmenler memur konumundadırlar (Türkoğlu, 1998, s.330). Özel okullarda çalışan öğretmenler ise memur sayılmazlar.

(MEB,2006,s.323). Özel okullarda çalışan öğretmenler, hükümetçe belirlenen çalışma koşulları konusunda kamu okullarında çalışan öğretmenlerin statülerine denktirler (Eurydice Eurybase, 2008-2009e,s. 167). Öğretmenler yarın gün veya tam gün çalıştırılabilirler.

Öğretmenlere disiplin cezası olarak, önce uyarı, sonra da işine son verme cezaları verilir. Hollanda'da öğretmenlere dönük indirimli veya ücretsiz hizmet, öğretmenevi, lokal, kamp, lojman gibi sosyal tesisler bulunmamaktadır. Okul içinde öğretmenlerin kılık kıyafetlerini düzenleyen yasal bir düzenleme de bulunmamaktadır (MEB,2006,s.326). Okul yönetim kurulu öğretmenleri işe alır veya onların işlerine son verir (Eurydice Eurybase, 2008-2009e,s. 171). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin, yılda 930 saatten fazla olmamak kaydıyla çalışmaları zorunludur (Eurydice Eurybase, 2008-2009e,s. 171). Öğretmenler okul tatillerinde ulusal ve dini bayramlarda ücretli izinlidirler. Ayrıca bayan öğretmenlere doğum, evlenme ya da yakın akrabalarının ölümü, ebeveyn, hastalık gibi nedenlerle izni verilmektedir (Eurydice Eurybase, 2008-2009e,s. 171).

Gerekli görülen tüm görevleri yapan ve hizmet içi eğitimle ilgili gerekleri yerine getiren öğretmenler, düzenli olarak terfi ettirilirler ve maaş basamaklarının en üstüne kadar çıkarlar. Söz konusu kriterleri yerine getirmeyen öğretmenler terfi ettirilmezler, eski maaşlarını almaya devam ederler (MEB,2006,s.323). Öğretmenler yönetici; yöneticiler de öğretmen olabilirler.

Eğitimde amaca uygun, iş değerlendirme sistemi gereğince kararlaştırılan her makama karşılık gelen bir ücret baremi vardır. Ücret baremi, işin içeriğine ve zorluğuna göre belirlenir (Eurydice Eurybase, 2008-2009e,s. 171). Öğretmenlerin en yüksek maaş kademesine ulaşmaya kadar maaş kademelerini sırasıyla geçmesi gerekir (MEB,2006,s.323). Öğretmenlerden en düşük maaş alanla en yüksek maaş alanların ortalaması aylık 2800 Avro'dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>).

Hollanda'da üç eğitim sendikası vardır ve öğretmenler bunlardan istediğine üye olabilirler. Üye olmada bir zorunluluk bulunmamaktadır.

Öğretmenler okul müdürleri ve müfettişlerce değerlendirilmektedirler. Bir öğretmenin performansında sınıfın gözlenmesi önemli bir kaynaktır (Eurydice Eurybase, 2008-2009e,s. 168). Bunun için müdür ve müfettişler ilgili öğretmenin derslerini izleyebilmekte, çalışmalarını ve ileriye dönük planları öğretmenle görüşerek değerlendirme yapabilmektedir. Öğretmenlerin başarılı olarak değerlendirilmeleri maaşlarına etki etmektedir.

Kural olarak Hollanda'da herkes gibi öğretmenler de 65 yaşında emekli olurlar ve emekli maaşı alırlar. Emeklilik maaşı öğretmenin çalıştığı süre ve en son maaşına göre hesaplanır. 1997 yılında esnek emeklilik planına göre öğretmenler 55 ile 65 yaşları arasında isterlerse emekliye ayrılabilirler (MEB,2006,s.324).

İngiltere

Öğretmenler kamu çalışanlarıdır fakat devlet memuru değildirler. Mesleki yaşamları boyunca hiçbir iş garantileri yoktur. Unvanlı öğretmenlerin iş sözleşmeleri belirli bir süreyi kapsayabilir veya süresizdir (Türkoğlu, 1998, s.330). Atamalar kadrolu veya sözleşmeli olarak yapılmaktadır. İngiltere'de öğretmenler, yerel makamlarca veya okul yönetim kurulunca istihdam edilirler (Eurydice Eurybase, 2008-2009e, s. 414). Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden mesleki saygınlık açısından üstünlüğü ya da düşüklüğü söz konusu değildir. Ancak gelir düzeyi diğer mesleklerden oldukça düşüktür (MEB,2006,332). Öğretmenlerin haftalık ders saati sayısı sınırlanmamıştır.

Öğretmenlere dönük öğretmenevleri ya da tatil kampları yoktur. Ancak yerel olarak kendi kurdukları lokaller ya da öğretmen sendikalarının tesisleri bulunmaktadır. Öğretmenler için ayrıca çocuk parası ya da sosyal yardım söz konusu değildir (MEB,2006,s.334). Öğretmenlerin kılık kıyafetine ilişkin yasal bir düzenleme yoktur. Giyim özgürdür. Belirlenen kurallara uygun davranmayan öğretmenlere disiplin cezası verilmektedir. Öğrenciye kötü davranma, iş yerinde uyuşturucu ve alkol kullanımı, görevini yapmama veya kötüye kullanma, öğrenciye sarkıntılık ya da istismar gibi unsurlara disiplin cezası verilir (MEB,2006,s.335). Bir öğretmen vazifeyi suistimalden veya ceza gerektiren bir suçtan dolayı suçlu bulunmuşsa, derhal görevden alınır (Eurydice Eurybase, 2008-2009f,s. 440). Öğretmenler yılda 190 gün öğretim için, personel gelişimi ve diğer görevler için de 5 gün çalışmak zorundadır (Eurydice Eurybase, 2008-2009f, s. 435).

Öğretmenler mesleğe genellikle nitelikli öğretmen statüsünde başlarlar. Bu statü genellikle 9 basamaktan oluşur. Öğretmenler genellikle her yıl bir basamak yükselirler. Ayrıca başarılı öğretmenler basamakları ikiye ikiye geçebilirler. Her basamakta ücret yıllık olarak 1400 Dolar artar.

Öğretmenler yönetici; yöneticiler de öğretmen olabilmektedirler. Ancak uygulamada okul müdürlüğü için eğitim ya da yönetim alanında master ya da doktora (post graduate) öğrenim görmek esastır (MEB,2006,s.333).

Öğretmenlerin maaş sistemi ve ücret derecelerinin parasal değeri, Eyalet Bakanlığı tarafından, Okul Öğretmenlerini İncelenme Heyeti'nin önerdiği hesap kabul edilerek yıllık olarak belirlenir (Eurydice Eurybase, 2008-2009f,s. 431). En yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 2950 Avro'dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>). Öğretmenlerin maaşları hakim ve uzman hekimlerle kıyaslandığında çok düşüktür.

Öğretmenlerin sendika kurmaları ve kurulu sendikalara üye olmaları yasal haklarıdır. Üye olmaları zorunlu değildir. Ancak bütün öğretmenler sendikalıdır.

Öğretmenlerin performansı yıllık olarak resmi teftişle yapılır (Eurydice Eurybase, 2008-2009f,s. 421). İngiltere'de okulların denetiminden Eğitimde Standartlar Bürosu (OFSTED) sorumludur. Bu büro teftişi kendisi yapmaz, kurum dışından müfettişleri eğitir ve okulların teftişini sözleşmeyle yaptırır (MEB,2006,s.332). Öğretmenlerin performansları gelirlerini arttırmaktadır.

Emeklilik için hükümet tarafından belirlenen kadın ve erkek yaşları esastır. Mevcut sistemde emeklilik yaşı resmi olarak 65 olsa da, normal emekli olma yaşı kadın ve erkeğin her ikisi için de 60'tır (Eurydice Eurybase, 2008-2009f,s. 442).

İsviçre

İsviçre'de resmi protokolde öğretmene ayrılmış bir yer yoktur. Öğretmenin toplumda farklı bir yeri söz konusu değildir. İsviçre'de öğretmenler sözleşmeli statüsündedir. Diğer bir ifadeyle hiç kimsenin 3 aydan fazla çalışma garantisi de yoktur. Öğretmenler, 1-6. sınıflarda 27-33 saat, 7-9 sınıflarda 22-31 saat ve ortaöğretim kademesinde ise haftada 22-27 saat derse girmek zorundadır (MEB,2006,s.378).Günlük yaşamda öğretmenlere herhangi bir indirim ve ayrıcalık tanınması söz konusu değildir. Bu bağlamda İsviçre'de öğretmen evi, öğretmen lokali, öğretmen tatil kampları vs yoktur. Öğretmenlere diğer çalışanlar gibi çocuk başı aylık 150 Dolar ödenir. Öğretmenlere yılda bir maaş ikramiye ödenir. Okullarda öğretmenler için herhangi bir kılık kıyafet zorunluluğu yoktur.

Öğretmenler kasten veya ihmal sonucu sorumluluklarını yerine getirmez, mesleğinin ve okulunun saygınlık, onur, şeref ve haysiyetine zarar verir duruma gelirse, uyarılır, kınanır ve yine düzelmezse, 3 ay öncesinden haber verilmesi suretiyle görevine son verilir.

Öğretmenler hizmet içi kurs ve sınav ile yönetici ve müfettiş olma olanağına sahiptir. Ayrıca tamamlayıcı bir eğitimi alarak bir üst kademedeki öğretmen ve yönetici de olabilirler. Öğretmenler müdür olabildikleri gibi, müdürlükten öğretmenliğe de geçebilirler (MEB,2006,s.377).

İsviçre'de öğretmenler, eğitim kademesine ve kıdemine göre farklılıklar gösteren maaşlar alırlar. İsviçre'de 32 basamaklı maaş baremi bulunmaktadır. Bu basamağın ilk kademesinde olanların yıllık maaşı ile son basamağında bulunanların yıllık maaşı arasında ciddi bir fark vardır. En yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 2760 Avro'dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>).

İsviçre'de iki büyük öğretmen sendikası vardır. Sendika üyeliği isteğe bağlı olup, öğretmenlerin çoğu sendika üyesidir.

Öğretmenin denetlenmesi, mesleğe atayan Belediye Okul Komisyonu tarafından belirlenen müfettişlerce yapılır. Müfettişler, öğretmeni, mesleki başarısı yönünden, okul komisyonunca seçilenler de devam ve uyum yönünden denetlerler. Müfettişlerin sayısal olarak yetersizliği ve daha çok rehberliği amaçladıklarından, öğretmenlerin performanslarının yeterince ölçülebildiği söylenemez. Dolayısıyla da performansa bağlı bir ücretlendirmeye gidilememiştir (MEB,2006,s.379).

Öğretmenler 65 yaşına girdikleri yılın sonunda emekli olabilirler ama yönetim isteği ile bu emeklilik 70 yaşına kadar ertelenebilir. Emekli olan öğretmene son maaşının %75'i kadar aylık ücret ödenir. Emeklilik primi ve diğer ayrıcalıklar söz konusu değildir.

Bazı Avrupa Ülkeleri İle Türkiye’de Öğretmenlerin Statü ve Özlük Haklarının Karşılaştırılması

Çalışma, gelişmiş bazı Avrupa ülkeleri ile Türkiye’deki öğretmenlerin statü ve özlük haklarının neler olduğunu belirlemek, bunların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak, amacıyla yapılmıştır. İncelenen ülkelerdeki öğretmenlerin aldıkları aylık ortalama maaşlara bakıldığında, Türkiye’deki öğretmenlerin maaşları oldukça düşük kalmaktadır. Buna karşın Türkiye’de öğretmenlere verilen statü ve özlük hakları, Fransa, İngiltere, Avusturya, Belçika, Hollanda, Danimarka ve İsviçre gibi ülkelere göre geridir. Ancak ödenen miktarlarda değişme söz konusudur.

Türkiye’de öğretmene hizmet eden 650 öğretmenevi ve 174 lokal bulunurken, incelenen diğer ülkelerde böyle bir uygulama yoktur. Türkiye’de öğretmenlerin yaz tatilini geçirebilecekleri kamplar mevcuttur. Yine, kamu ulaşım hizmetlerinde yüzde 35'lere varan indirimler yapılmaktadır. Devlet tiyatroları ve müzelerde yüzde 25 indirim uygulanmaktadır. Bunun yanında kamunun sunduğu değişik hizmetlerden bedava veya indirimli olarak yararlanmaktadırlar. Bazı alanlarda indirimli hizmetlerden, Avusturya, Danimarka ve Fransa’daki öğretmenler sınırlı olarak yararlanabilmektedirler. Ülke bazında öğretmenlerin aldığı maaş diğer meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında (özellikle İngiltere’de), öğretmen maaşlarının düşük olduğu görülmektedir.

Gelişmiş bazı Avrupa ülkeleri ile Türkiye’de öğretmenlere yaptıkları fiillerinin karşılığı bir yaptırım uygulanmakta ve disiplin cezası verilmektedir. Verilen ceza türleri ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Ancak ülkeler bazında öğretmeni açığa alma veya görevden atma uygulamaları ortak nokta olarak görülmektedir.

Türkiye dâhil incelenen bütün ülkelerde öğretmenlerin özlük haklarını savunma adına bir sendika kurmak veya bir sendikaya üye olmak serbesttir. Öğretmenler öğretmenlik mesleği içindeki hiyerarşik yapıda ilerleyerek, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen, yönetici ve müfettiş olabilirler.

İncelenen ülkelerde Türkiye’nin dışında öğretmenlerin kılık kıyafetini düzenleyen yazılı bir metin yoktur. Ancak, yasal düzenleme olmadığı halde aşırılıklara kaçılmadığı ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi Türkiye, Avusturya, Hollanda ve Fransa’da müdür ve müfettişler; Belçika, İngiltere ve İsviçre’de müfettişler ve Danimarka’da atamayı yapan amirler tarafından yapılmaktadır.

Öğretmenlerin emeklilik yaşları ülkelere göre küçük farklılıklar gösterse de, 60-65 yaş arası genel olarak emeklilik yaşı olarak kabul edilmektedir. Türkiye henüz yeni bir düzenlemeyle kadınlarda 58, erkeklerde 60 yaş sınırı getirmiştir. Bazı ülkelerde emeklilik primi varken, bazılarında (İsviçre, Danimarka) yoktur. Türkiye’de emeklilik primi uygulaması vardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkeler bazında bakıldığında incelenen ülkelerin hiçbirinde öğretmenlerin statü ve özlük hakları emsal sayılabilecek diğer meslek gruplarından daha ayrıcalıklı bir konumda olmadığı görülmektedir. Hatta bazı alanlarda daha aşağı konumdadır. Bu ülkelerdeki öğretmenlerin aldıkları aylık ortalama maaşlara bakıldığında Türkiye’deki öğretmenlerin maaşları oldukça düşük kalmaktadır. Avrupa ülkeleri ortalaması aylık olarak, 2600-3400 Avro civarında iken, Türkiye ortalaması 1150 Avro civarındadır. Parasal ödenekler dışında Türkiye’deki öğretmenler, statü ve özlük hakları bakımından diğer ülkelere göre çok da geride değil, bazı konularda (öğretmenevleri, kamplar gibi) daha önde görülmektedir.

Türkiye dâhil incelenen bütün ülkelere öğretmenlerin sendika kurmaları veya kurulmuş bir sendikaya üye olmaları serbesttir. Öğretmenler sendikaların sağladığı avantajlardan yararlanmaktadırlar. Diğer yandan öğretmenler, öğretmenlik mesleği içindeki hiyerarşik yapıda ilerleyerek, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen, yönetici ve müfettiş olabilmektedirler.

Araştırılan ülkelerde, Türkiye'nin dışında öğretmenlerin kılık kıyafetini düzenleyen yazılı bir yasal metin bulunmamaktadır. Ancak, yasal düzenleme olmadığı halde aşırılıklara kaçıldığı görülmüştür.

Ülkeler bazında, öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi, okul müdürleri, müfettişler ve atamayı yapan amirler tarafından yapılmaktadır. Değerlendirme sonuçları öğretmenlerin ücretine ve meslekte yükselmelerine farklı şekillerde etki etmektedir. Değerlendirme sonuçları, Türkiye, Avusturya, Belçika, Fransa ve İsviçre'de öğretmenlerin ücretine ve meslekte yükselmelerine pek etkileri olmazken, Danimarka, Hollanda ve İngiltere'de ciddi etkileri olmaktadır.

Öğretmenlerin emeklilik yaşları ülkelere göre küçük farklılıklar gösterse de, 60-65 yaş arası genel olarak emeklilik yaşı olarak kabul edilmektedir. Türkiye henüz yeni bir düzenlemeyle emeklilik yaşını kadınlarda 58, erkeklerde 60'a çıkarmıştır. Emeklilik maaşlarının hesaplanmasında ülkeler bazında değişik yöntemler uygulanmaktadır.

Bu bağlamda Türkiye'deki öğretmenlerin maaşlarının, rahat yaşayabilmelerine olanak sağlayacak bir düzeye çıkarılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1998). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eurydice Eurybase. (2007/08). Directorate-General for Education and Culture – Eurydice The Information Database on Education Systems in Europe - The Education System in France. European Commission
- Eurydice Eurybase. (2008/09a). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi. European Commission
- Eurydice Eurybase. (2008/09b). The Information Database on Education Systems in Europe – The Education System in Austria. European Commission.
- Eurydice Eurybase. (2008/09c). Organisation of the education system in the Flemish Community of Belgium. BE nl European Commission.
- Eurydice Eurybase. (2008/09d). Organization of the Education System in Denmark. European Commission.
- Eurydice Eurybase. (2008/09e). Organization of the Education System in the Netherlands. European Commission.
- Eurydice Eurybase. (2008/09f). Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland. European Commission.
- Gülcan, M. G. (2005). *AB ve Eğitim Süreci. AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları, Yapısal Uyum Modeli*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Malta Union Of Teachers (MUT). (2008). Pay And Conditions Salaries (Monthly) In Europe As On January 2008 In Euros. <http://www.mut.org.mt/conditions.htm> (Erişim Tarihi:10.04.2010).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Resmi Gazete. (1973) 1739 Sayılı *Millî Eğitim Temel Kanunu*, Yayımlandığı Tarih: 24/6/1973 Sayı : 14574.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim. Dünya Ülkelerinden Örnekler*. Adana: Baki Kitabevi.

AVRUPA BİRLİĞİ VE TÜRKİYEDE'Kİ ÖĞRETMEN YETERLİKLERİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

A COMPARATIVE STUDY ABOUT ON TEACHER COMPETENCIES IN EUROPEAN UNION AND TURKEY

Eda Gürten & Özcan Demirel

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.D.

Özet

Mart 1999'da Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversite temsilcilerinden oluşan "Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu"na, "eğitme-öğretme yeterlikleri", "genel kültür bilgi ve becerileri" ve "özel alan bilgi ve becerileri" ana başlıklarından oluşan yeterlikler belirlenmiştir. Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye'de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur (Seferoğlu 2004).

Buna bağlı olarak öğretmen yetiştirmede öğretmen yeterlikleri belirlenerek eğitimde nitelik artırılmaya çalışılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Avrupa Birliği ve Türkiye'deki öğretmenlerin var olan öğretmen yeterliklerini ortaya koymaktır. Çalışma ile Türkiye'de MEB tarafından belirlenen özel alan yeterlikleri ile Avrupa Birliği ülkelerinde geliştirilen öğretmen yeterlikleri karşılaştırmalı incelenmiştir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Türkiye Cumhuriyetlerinde öğretmen yeterliklerini geliştirmelerine, kendi eğitim politikalarına belirlemelerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, öğretmenlik mesleği, öğretmen yeterlikleri

Abstract

In March 1999, a "teacher competency committee", which consists of the Ministry of National Education members and university representatives, determined the main topics on competencies such as "instruction competencies", "liberal education knowledge and skills" and "private sphere knowledge and skills". The subject about teachers and the quality in profession of teaching is an important issue not only in Turkey but also in other countries in the world (Seferoğlu 2004). Regarding with this, it is aimed to improve the quality in education by determination of teacher competencies in teacher training.

In this study it is aimed to determine the teacher competencies in European countries and in Turkey. A comparative study has been made to determine the teacher competencies. Descriptive research method was used to gather the data and interpret the research findings. Finally, some suggestions have been made with regard to improve the teacher competencies in Turkic Republics and to determine their own educational politics.

Keywords: Teacher, profession of teaching, teacher competencies

1. GİRİŞ

1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından günümüze kadar öğretmen eğitiminin geliştirilmesi önemle üzerinde durulan bir konu olmuştur. 1992 yılında tüm öğretmen yetiştirme kurumları bağımsız olmuş ve üniversitelerde öğretmen adaylarına dört-yıllık eğitim programı veren kurum haline gelmiştir (Erdogan and Demirel, 2001). Günümüzde Türkiye'de tüm öğretmen adayları Eğitim Fakültelerinde eğitim almaktadırlar.

Öğrencilerin psikolojik, sosyal ve bilişsel açıdan istenen düzeylere ulaşabilmesi, bağımsız bir birey olarak toplumdaki yerlerini alabilmeleri eğitimin odak noktasıdır. Öğretim programında öğretmenden, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak programı öğrencileri için uyumlu hale getirmesi beklenmektedir (Güney, Aytan ve Gün 2010).

Öğretmenlik; bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmelere yakınlık ve araçları kullanabilme gücü, farklı kişilik ve seviyedeki öğrencileri tanıyabilme, yönlendirebilme, etkili iletişim gibi yetenekleri ve becerileri gerektirir. Bu donanımlara sahip bireylerin rehberliğinde eğitim görecektir öğrencilerin istenen noktaya ulaşması çok daha kolay olacaktır. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerde bulunması gereken temel nitelikleri ortaya koymak, eğitimin kalitesini artırmak ve öğretmenlerin gelişimini sağlamak amacıyla Öğretmen

Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çalışmalarını başlatmıştır (Güney, Aytan ve Gün 2010).

Öğretimde kalitenin artırılması için alanlara özgü yeterlik alanları belirlenmiştir. Öğretmenler, öğretmen yetiştirme programlarında bu yeterliklere uygun bir şekilde eğitim almaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı üniversiteler ile işbirliği yaparak öğretmen yeterliklerine ilişkin çalışmalar gerçekleştirmiştir. Mart 1999’da Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu”na, “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” ana başlıklarından oluşan yeterlikler belirlenmiştir (Seferoğlu 2004). Buna bağlı olarak öğretmen yetiştirmede öğretmen yeterlikleri belirlenerek eğitimde nitelik artırılmaya çalışılmaktadır.

Öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri de birtakım standartların olmasına bağlıdır. Bu standardı sağlayacak yollardan birisi öğretmen yeterlikleridir. Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmıştır. Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeler bu konuda çok uzun yıllar sürebilecek çalışmaların da işaretçileridir. Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur. (Seferoğlu 2004).

Avrupa Birliği de öğretimde niteliğin arttırılmasında öğretmen yeterliklerinin önemini vurgulamış ve öğretmen yeterliklerinin sürekli geliştirilmesine, yeterlik standartlarının tüm Avrupa ülkelerinde ortak olmasına ve öğretmenliğin her aşamasında yeterliklerin temel alınmasına yönelik çalışmalar yürütmüştür.

2000 yılında Avrupa Birliği Komisyonu öğretmen yeterliklerini temel alan “Temel Eğitimi Destekleme Projesi”ne ilişkin bir anlaşma imzalamıştır. 1739 no’lu Temel Eğitim Kanunu kapsamında 45 öğretmen yeterliğini belirlemek için çalışmalar gerçekleştirmiştir. Buna bağlı olarak öğretmen yeterliklerine ilişkin önemli bilgiler elde edilmiştir (MoNE, 2006, pp:1-12).

2. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, Avrupa Birliği ve Türkiye’deki öğretmen yeterliklerine ilişkin yapılan çalışmaları ortaya koymaktır. Çalışma ile Türkiye’de MEB tarafından belirlenen özel alan yeterlikleri ile Avrupa Birliği ülkelerinde geliştirilen öğretmen yeterlikleri karşılaştırmalı incelenmiştir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Elde edilen veriler, ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, yorumlanmış ve bir sonuca ulaşılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Eylül 2002’de başlayan proje çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü, genel öğretmen yeterlikleri ve konu alanına özgü yeterlikleri geliştirmiştir. Projede genel öğretmen yeterlikleri ana yeterlikler, alt yeterlikler ve bu alt yeterliklerin performans göstergeleri olarak gruplandırılmıştır. Öğretmen yeterlikleri bilginin yanı sıra becerileri ve tutumları da içermektedir. Bu projede belirlenen altı ana yeterlik alanı aşağıda verilmiştir:

1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim (Personal and Professional Values-Professional Development)
2. Öğrenciyi Tanıma (Knowing the Student)
3. Öğrenme ve Öğretme Süreci (Learning and Teaching Process)
4. Öğrenmeyi ve Gelişimi Yönlendirme ve Değerlendirme (Monitoring and Evaluation of Learning and Development)
5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri (School, Family and Society Relationships)
6. Program ve İçerik Bilgisi (Knowledge of Curriculum and Content)

Bu yeterliklere ilişkin yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değerlendirilmiştir. Sonuçlar aynı zamanda Yükseköğretim Kurulu tarafından 49 eğitim fakültesine gönderilerek onlardan da görüş alınmıştır. Bu bağlamda altı ana yeterlik alanı ile birlikte 31 alt yeterlik alanı ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir. Dokuz temel öğretmen yeterliği şu şekilde ortaya konmuştur:

1. Ulusal eğitimin amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunmak
2. Etkili işbirliği gerçekleştirmek ve ulusal düzeyde bilgi paylaşmak
3. Öğretmen niteliklerini karşılaştırmak için bir yapı/sistem kurmak
4. Öğretmenlik mesleği niteliği ve statüsü ile bağlantılı sosyal beklentilerle tutarlılık sağlamaya çalışmak
5. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için açık, anlaşılır ve güvenilir kaynaklar belirlemek
6. Terminolojide ve öğretmen eğitiminde, ulusal tartışmalarda kullanılabilecek tanımlarda ulusal düzeyde fikir birliğine ulaşmak
7. Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlamak ve onlarda farkındalık yaratarak toplumdaki statülerini arttırmaya çalışmak
8. Öğrencilere “öğrenmeyi öğrenme” için fırsatlar yaratmak
9. Öğretmenlik mesleğinin daha şeffaf olduğuna garanti vererek, aileler ve toplum nezdinde kalite güvencesi oluşturmak

Genel öğretmen yeterlikleri her zaman eğitim sürecinde yer alanların yorumlarına ve önerilerine açıktır. Bunun sonucunda yeterlikler sürekli güncellenmekte ve geliştirilmektedir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılında öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalara önem vermiştir. Bu dönemde öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Yüksek öğretim kurumlarında öğretmen yetiştirme programlarında,
- Hizmet içi öğretmen eğitimlerinde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmen performanslarının ve başarılarının değerlendirilmesinde ve
- Öğretmenlerin farkındalıklarını geliştirmekte ve kariyer gelişiminde

kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu genel öğretmen yeterliklerinin uygulanmasının ardından Milli Eğitim Bakanlığı 2009 yılında öğretimde niteliği artırmak ve alan öğretmenlerinin yeterliklerini daha geliştirmek için alana özgü yeterlikler geliştirmiştir. Konu alanları Türkçe, İngilizce, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretimi özel alan yeterlikleri olarak belirlenmiştir.

Yükseköğretim Kurulu da yeterlik çalışmalarına ilişkin yeni bir proje çalışması başlatmış ve bu çalışmayı 2010 yılında tamamlamayı planlamıştır. Bu proje kapsamında özel alan yeterliklerini ve eğitim programı standartlarını geliştirmeyi amaçlayan eğitim ve öğretim içerikli 14 konu alanı belirlemiştir. Alan ve program yeterliklerinin tüm üniversitelerin eğitim fakültelerine uygulanmasına önem verilmektedir. Bunun en önemli nedeni, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına iyi eğitilmiş nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmedeki kalitenin öğretmen yeterlikleri ile geliştirileceğine inanılmaktadır.

Eğitim, Lizbon sürecinde de dile getirildiği gibi Avrupa Birliği’nin önemle üzerinde durduğu bir konudur. “*Bilgi toplumunda yaşam ve çalışma hayatı için eğitim ve öğretim*” (Education and training for living and working in the knowledge society) başlığı altında Avrupa’nın eğitim ve öğretim sistemleriyle ilgili birtakım önlemler üzerinde durulmuştur. AB eğitim bakanları, 2010 yılı sonuna kadar aşağıda belirtilen şu üç ana hedefi belirlemişlerdir. Bunlar:

- Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitim ve öğretim sistemlerinin nitelik ve etkililiğini arttırmak
- Herkesin bu nitelikli eğitimden yararlanmasını sağlamak
- Bu eğitim ve öğretim anlayışını daha geniş bir dünyaya yaymak

Bu amaçlara ulaşmak için öğretmen eğitimi politikalarında değişen öğretmenin rolü ve eğilimleri dikkate alınması gereken temel konular olmuş ve birçok yeterliklerin geliştirilmesi gündeme gelmiştir. Bu yeterlikler;

- Yeni öğrenme ürünlerinin ortaya konması,
- Sınıf içi etkinliklerin yeniden yapılandırılması,
- Sınıfın dışında yer alan geniş topluluklarla ve sosyal paydaşlarla da çalışılması,
- Bilgi İletişim Teknolojilerinin (ICT) öğrenme ortamlarında ve tüm mesleki uygulamalarda etkin kullanılması, içim
- Meslekte profesyonelleşmeyi ve mesleki gelişim için bireysel sorumluluğun artırılması (European Commission, 2003, p. 9) olarak yer almaktadır.

Avrupa Birliği tarafından hazırlanan “ Öğretmen Yeterlikleri ve Nitelikleri için Ortak Avrupa İlkeleri” (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*) belgesinde dört ortak ilke belirlenmiştir:

1. Öğretmenliğin iyi nitelikli bir meslek olması– öğretmenlerin 4 yıllık yüksek öğretim kurumlarından mezun olmaları
2. Yaşam boyu öğrenmeyi temele alan bir meslek olması – öğretmenler, kariyerleri süresince mesleki gelişimlerini devam ettirebilmeleri için sürekli desteklenmeli
3. Devinimli bir meslek olması– Bu devininin öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının merkezinde yer alması sağlanmalı,
4. Paylaşımçılığa dayalı bir meslek olması- öğretmenlerin okullarla ve diğer ilişkili kurumlarla ortak çalışması sağlanmalı (okul-sanayi işbirliği kurulması) (European Commission, 2005)

Yukarda belirtilenler için üç anahtar yeterlik belirlenmiştir: Bunlar,

1. Başkalarıyla birlikte çalışma,
2. Bilim, teknoloji ve bilgi toplumunun gereksinimleri ile birlikte çalışma
3. Toplumun içinde toplumla birlikte çalışma (European Commission, 2005b, p. 10).

Avrupa Birliği’nde görev alacak her Avrupalı öğretmen, aşağıdaki yeterliklere sahip olmalıdır:

- Avrupalı bir öğretmen, diğer Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerini bilmeli,
- Avrupalı bir öğretmen, birden fazla Avrupa dilini konuşuyor olmalı,
- Avrupalı bir öğretmenin yeterlikleri, herhangi bir Avrupa ülkesinde öğretmenlik yapmasına olanak verecek düzeyde olmalıdır. Böylece, öğrencilerine diğer ülkelerdeki akranlarıyla eğitsel anlamda gerçek bağlantılar kurmalarına fırsat verebilmeli ve öğrencileri arasında hareketliliği ve değişimi kolaylaştırabilmelidir.

Avrupa ülkelerinde öğretmen yeterliklerine çok önem verildiği görülmektedir. Öğretmen yetiştirmede yeterlikler sürekli ele alınmakta ve geliştirilmektedir. Avrupa Birliği’nin temel amacı da öğretmenlerin mesleki yeterliklerini tanımlamaktır. Bu bağlamda, bilgi toplumlarında nitelikli ve etkili meslek etkinlikleri için öğretmenleri geleceğe hazırlayacak yeterlikleri uygulama yaklaşımı üzerinde durulmaktadır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuç

Dünyanın her tarafında öğretmenler, toplumun en fedakâr ve saygıdeğer unsurlarıdır (Atatürk'ün S.D.I'sı, 1923, s. 289). Eğitimde yeni yaklaşımlar ve tüm alanlardaki hızlı gelişmeler, eğitim sistemini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Sistemin en güçlü değişkeni ise öğrenciler kadar öğretmenlerdir. Öğretmenlerin rolü gerçek yaşamı yorumlayarak, kendisini mesleki ve kişisel anlamda sürekli geliştirmek ve bunu öğrencileriyle paylaşarak onları en etkili biçimde yönlendirmektir. Yeni yaklaşımlarda öğrencilerin rolü bilgiyi yorumlamak ve yapılandırmaktır. Bu süreçte öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve mesleklerini uygulamaları sürecinde nitelikleri ne kadar fazla geliştirilirse eğitimde kalite de o kadar artacaktır.

Öğrencilerin bu bilinç ve bilimsel birikimle yetiştirmenin önemi nedeniyle Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğüne Öğretmen Yeterlikleri çalışmaları kapsamlı bir şekilde yürütülmektedir.

Nitelikli eğitim iyi yetişmiş ve motivasyonu yüksek öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen yeterliklerinin öğretmen yetiştirme sürecindeki niteliği ve bilgi toplumlarındaki öğretmen standartlarını geliştireceği beklenmektedir.

Türkiye'de son zamanlarda öğretmen yetiştirme çalışmaları üzerinde önemle durulmaya başlanmıştır. Yapılan bazı çalışmalar şu şekildedir:

- Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri Dekanlar Kurulu öğretmen eğitiminde niteliği artırmak ve yeni tasarımı olan öğretmen yeterliklerini uygulamak için işbirliği içinde çalışmalıdır.
- Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarını yetiştirmek ve B.İ.T ile öğrenmeyi desteklemek, çağdaş yaklaşımları uygulamak için yeniden organize olmalıdır.
- Yeni düzenlenen öğretmen yeterlikleri, Eğitim Fakültelerinde ve öğretmen eğitiminin ilk aşamalarında uygulamaya başlanmalıdır.
- Hizmet içi öğretmen eğitimi etkinliklerinde öğretmen yeterlikleri kullanılmalıdır.
- Eğitim programı çalışmaları ve öğretmen yeterlikleri arasında uyum ve tutarlılık olmalıdır.

Türkiye'de ve Avrupa Birliği "Avrupa'daki Öğretmen Yeterlikleri ve Niteliklerinde Ortak Avrupa ilkeleri" arasında da uyumun ve tutarlılığın olması oldukça önemlidir. Türkiye'de öğretmenler de bir Avrupalı öğretmen gibi eğitilmelidir.

Öneriler

1. Öğretmenler, lisans ve yüksek lisans eğitimi alarak mezun olmalıdırlar.
2. Eğitim ve öğretimde yeni eğilimler ve gelişmeler bilgi toplumuna uygun öğretmen yetiştirme için geliştirilmelidir.
3. Yüksek kalitede eğitimi ve okullarda etkili uygulamayı desteklemek için okul-sanayi arasındaki ilişkiler geliştirilmelidir.
4. Öğretmenler mesleki gelişimlerinin sürekliliği için yaşam boyu öğrenme stratejilerini geliştirmek için cesaretlendirilmelidirler.
5. Öğretmen eğitimcileri yeterliğe-dayalı programları hizmet öncesi ve hizmet içi sürekli eğitim için kullanmalıdırlar.
6. Öğretmenlerin kültürler arası yeterliklerini geliştirmek ve daha fazla Avrupa dilini öğrenmeleri için Avrupa Birliği eğitim projelerinde yer almaları teşvik edilmelidir.
7. Bütün Avrupa ülkelerinde ortak anlamayı sağlamak için Avrupa öğretmen niteliklerini geliştirmeye öncelik verilmelidir.
8. Avrupa Birliği öğretmen yeterlikleri çalışmaları örnek alınarak Türkî Cumhuriyetlerinde öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine önem verilmelidir.

9. Türkiye Cumhuriyetleri, kendi öğretmen eğitimi politikalarını belirleyerek eğitimde niteliği artırmaya yönelik çalışmalar yapmalıdırlar. Bu bağlamda Türkiye ile işbirliği içinde çalışarak, eğitim fakülteleri ortak bir proje yürütmelidir.

10. Bu projede;

- ✓ Türkiye Cumhuriyetlerinde var olan öğretmen eğitimi incelenmeli,
- ✓ Öğretmen yetiştirme programlarının nasıl geliştirilebileceği tartışılmalı,
- ✓ Türkiye Cumhuriyetlerinin toplumsal ve kültürel özellikleri dikkate alınarak özel alan yeterlikleri belirlenmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Demirel, Ö. (2006) "Education in Turkey: Modern and Contemporary" *Globalization, Modernization and Education in Muslim Countries*. In Education: Emerging Goals in the New Millennium (Editor, Rukhsana Zia) New York, Nova Science Publishers, Inc. p:283
- Erdogan, İ. and Ö. Demirel. (2001) "Teacher Education in the Turkish Educational System" *Teacher Education in the Balkan Countries*. Balkan Society for Pedagogy and Education, Kyriakidis Brothers s.a. Publishing House, Thessaloniki, Greece, p. 131.
- European Commission (2003) *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme. Working Group A Improving the Education of Teachers and Trainers*.
- European Commission (2005b) *Testing Conference on the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications 20th – 21st June 2005*. Brussels: European Commission
- Güney N., T. Aytan ve M. Gün (2010) "Türkçe Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri İle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı İlişkisi" *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi - The Journal of International Social Research*, Volume 3 / 10 Winter 2010
- Ministry of Turkish National Education (2006). *Generic teacher competencies*. Ankara: General Directorate of Teacher Training
- Seferoğlu, S. S. (2004) "Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim" *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl:5, Sayı:58.
- Vesterinen, O. (2009) "An Analysis of Teacher Competence Descriptions in Eight European Countries" *The 13th Biennial Conference EARLI 2009, 23-25 August, Amsterdam*: (poster presentation)

COMPARATIVE ANALYSIS OF PUBLIC TEACHER EMPLOYMENT MODELS AMONG SOME OECD COUNTRIES

Gökçe Güvercin
Boğaziçi University

Abstract

In 1995, the Organization for Economic Development (OECD) indicated a new paradigm for public management as New Public Management (NPM), aimed at fostering a performance-oriented culture in a less centralized public sector (OECD, 1995). The NPM represents an attempt to transform the public sector through organizational reforms that focus on results in terms of efficiency, effectiveness (Stoker, 1998; cited in Borins, 2000: 12). With the emergence of the NPM, the public employment models are also being transformed. One of the transformed employment models has occurred within the teacher employment policies. Namely, beginning from the year 1999, the employment policies of public teachers has been re-arranged gradually in Turkey. In 1999, public school teachers were appointed with the respect to central exam. Moreover, in 2005 it has started to appoint public school teachers as contractual. This study is an attempt to analyze comparatively public teacher employment models among some representative OECD countries in order to determine the differences and similarities of the different public teacher employment policies. The representative OECD countries are Turkey, United States, Germany, and Slovak Republic.

Key Words: OECD, public employment, new public management, teacher employment.

Özet

1995 yılında OECD, Yeni Kamu Yönetimi (YKY) adında, kamu yönetimi için performans odaklı istihdamı öngören ve daha az merkezi yeni bir model amaçladığını açıklamıştır (OECD, 1995). YKY modelinin ortaya çıkması ile, kamu istihdam modelleri yeniden şekillenmiş ve tanımlanmıştır. Bu yeni model, kamu istihdamını verim, etkinlik ve nitelik temelinde dönüştürmeyi hedeflemektedir (Stoker, 1998; aktaran Borins, 2000: 12). Değişen kamu istihdam modellerinden bir tanesinde öğretmenlik mesleğindedir. 1999 yılından itibaren Türkiye’de kamuda çalışan öğretmenlerin istihdamı modelleri kademeli olarak değiştirilmektedir. Örneğin, 1999 yılından itibaren kamuda çalışan öğretmenler merkezi sınavda aldıkları puanlara göre atanabilmektedirler. Diğer bir değişim ise 2005 yılından itibaren öğretmenler kamu okullarında sözleşmeli olarak da istihdam edilmektedir. Bu çalışma temsili farklı modellerin benzerlik ve farklılıklarını tespit etmek için OECD ülkelerinde kamuda çalışan öğretmenlerin istihdam modellerinin karşılaştırmayı olarak incelemeyi, amaçlamaktadır. Temsili ülkeler Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve Slovakya olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: OECD, kamu istihdamı, yeni kamu yönetimi, öğretmen istihdamı.

1. Introduction

In the last three decades, fundamental changes have been transforming social, economical and political fields in all over the world. The development of the global economy, the end of the Cold War, and precipitous adoption of information technology are the prominent changes in this transformation process.

After the Second World War, number of international organizations of economic corporations like Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), World Bank (WB), and European Union (EU) have been established mostly to protect the advance industrial capitalist countries economical unity. After the oil crisis in 1970s, they have become highly influential in shaping policies at national levels whereas they publish policy documents distinctly affect decision and implementation processes of nation policies (Güvercin, 2008). As the economy has undergone a change, experiencing a shift from the traditional industrial economy towards a knowledge-based economy, education is

regarded as a transformative agent With the 1990s; the OECD has discerned the importance of education with its relevance of economical improvement. The OECD viewed education as a major factor in contributing to human capital formation and economic growth (Rizvi & Lingard, 2006). According to Joel Spring education plays a dual role in OECD plans. First, education is considered as aid for the development of market economies through human resource development and lifelong learning. Secondly, education is to remedy problems resulting from globalization such as employment, increasing economic inequality, and fears of social and economic change (Spring, 1998).

In 1995, the Organization for Economic Development (OECD) indicated a new paradigm for public management as New Public Management (NPM), aimed at fostering a performance-oriented culture in a less centralized public sector (OECD, 1995). With the emergence of the NPM, the public policies are also being transformed. The NPM represents a new paradigm, it is an attempt to transform the public sector through organizational reforms that focus on results in terms of efficiency, effectiveness, and quality of service appears to fit nicely into the larger, political theory of governance (Stoker, 1998; cited in Borins, 2000: 12). Borins identifies major characteristics of the NPM as, “demanding, measuring, and rewarding improved organizational and individual performance; advocating managerial autonomy, particularly by reducing central agency controls; maintaining receptiveness to competition and open-mindedness about which public purposes should be performed by public servants as opposed to the private sector or non-governmental organizations (Borins 1995: 5-11).

According to Miller and Dunn (2007) the concern that “governmental institutions were seen as undemocratic, unresponsive, inefficient, and failing in most other measures of what constitutes an effective organization” (p.3) lead to an extensively implementation of the NPM policies. After the first half of the 1980s, in the countries especially belonging to the OECD, with accrue of the economic growth, the public sector growth lagged behind drastically (Pennings, 1999). Changes in public employment accounting in a number of the OECD countries over the 1980s were central to the rise of the NPM and its associated doctrines of public accountability (Hood, 1995). This development can be claimed to be part of a broader shift in received doctrines of public accountability and public administration.

With the alternation of the public policies, and the integration of them, the definition of public service has changed, as if many of the public service profession; the profession of teaching also has been redefined in this perception (Ünal, 2005). Susan Robertson (2000) indicates teachers make up approximately 3 percent of the labor force and perform critical work for the state, economy and the civil society. In course of time, definition of this work and labor regulations has been altered with respect to economical and political structures. According to Susan L. Robertson (2000), such kind of alternation would lead “changes in not only in daily events but as disruptions to the broader patterns that come to define who they are and their life in classrooms and schools” (p.1). Ünal asserts with the pioneering of the OECD, leading by the project “Mediterranean Region Project” in Turkey, education policies has been started be defined equivalent with the economical demands. By the way, the image of teaching profession has been structured on the base of “New Professionalism” (Ünal, 2005). Işıl Ünal (2005) indicates consistency of the new defined roles/identities with organization of market policies is a central factor in describing new roles/identities.

1.1. Statement of the Problem

This study is an attempt to analyze comparatively current public teacher employment models among some representative OECD countries in order to determine the differences and similarities of the different public teacher employment policies.

2. METHODOLOGY

This study is a qualitative one. It is a survey of representative OECD countries' official documents in the context of profession of teaching and teacher employment.

Sample of the Study

The representative OECD countries are Turkey, United States, Germany and Slovak Republic. Among 25 different the OECD member countries, these countries are selected purposefully accordingly as their different historically and economical state structures.

Data Collection Instrument

In 2005, the OECD Education Committee conducted an international review of teacher policy with some selected countries¹² called "Teachers Matter Education and Training Policy Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers" in order to identify policy options for attracting, developing and retaining effective teachers. The aim of the review was "to provide policy makers with information and analysis to assist them in formulating and implementing teacher policies leading to quality teaching and learning at the school level" (OECD, 2005: 223). In the scope of this review, the participant countries (including USA, Germany and Slovak Republic) prepared "Country Notes" (Beño, M., 2003; Halász, et. al., 2004, U.S. Department of Education, 2004). For Turkey, notices and declarations of the Ministry of National Education (MoNE) were used.

Analysis of the Data

Through analyzing the employment policies four dimension of recruitment are determined in order to ensure analysis comparatively. First, the representative countries are going to be analyzed accordingly their admission of teacher employment and conceptualization of teacher profession. Secondly, teacher employment structures of each country and employee personal rights would be identified comparatively.

3. FINDINGS AND DISCUSSION

In this part of the study survey of the each country notices would be take place under the subsections admission of teacher employment and conceptualization of teacher profession and teacher employment structures of each country and employee personal rights.

3.1. Admission of education and Conceptualization of teacher profession

Admission of education

In Germany teacher policy is determined by the way the education system is governed. That is to say, a limited role of the Federal level, centralized administration at Land level, the separation of the administration of education from other sectors; and a limited, although increasing, role of local communities are the key characteristics of German education governance (Halász et. al, 2004). In Germany, the Federal Ministry of Education and Research (Das Bundesministerium für Bildung und Forschung) is responsible for education in the federal level. The local governments are responsible for employing replacement teachers who can be allocated to schools when needed on a temporary basis, solving teacher shortage problems in some subject areas (Halász et. al, 2004).

In USA, which is a federal state like Germany, the US Department of Education is the central body for education (US Department of Education, 2004). The duties of the U.S. Department of Education is "administering federal education laws, providing guidance to states on how to interpret and implement laws passed by Congress, ensuring equal access to educational opportunities, and

¹² Australia; Austria; Belgium (Flemish Community); Belgium (French Community); Canada (Quebec); Chile; Denmark; Finland; France; Germany; Greece; Hungary; Ireland; Israel; Italy; Japan; Korea; Mexico; the Netherlands; Norway; the Slovak Republic; Spain; Sweden; Switzerland; the United Kingdom and the United States.

compiling national data on trends in education” (US Department of Education, 2004: 12) the recruitment, hiring, and assignment of public school teachers is the responsibility of local school districts (U.S. Department of Education, 2004:26).

There are three levels of educational management in the Slovak Republic. The first is the principal of the school, the second is the specialized state administration, and thirdly the ministry as a central body of the Ministry of Education of the Slovak Republic (Minister Školstva Slovenskej Republiky) - is the central body of the State administration (Institute of Information and Prognoses on Education in Bratislava, 2003). It directly administers all the schools and school facilities involved in also determines and issues basic pedagogical documents (curricula, syllabi) that are binding for all schools the system of education and training.

In Turkey, the MoNE is the top decisional institution in the context of educational issues. According to institution presentation legislation of the MoNE, the aims of the Turkish education system as regards the development of individual personality are laid down in Paragraph 2 of the Basic Law on National Education: The development of a good citizen who feels closely connected with the reforms of Atatürk and nationalism as expressed in the Constitution of Atatürk; who has internalized the ethical, ideological, historical, and cultural values of the Turkish nation; and who is in possession of a definite cultural identity/ The development of a free-thinking person with a constructive, creative, and productive personality, who has internalized scholarly thought, who has command over a broad world view, who respects human rights, and who feels responsible towards society / The education of a person with the abilities and knowledge required for a profession which corresponds to his or her interests and aptitudes, which offers fulfillment, and which enables him or her to make a contribution to the welfare of society and train for a profession.

In four countries, the admission of teacher employment is depend on the central institutions, however in federal states like US and Germany, the central institutions in federal level have limited role and decentralized comparative to Slovak Republic and Turkey.

Conceptualization of teacher profession

In the year 1999, the Federal Government of Germany decided to launch a major modernization reform of State administration with “a new distribution of responsibilities between the State and society” in order to “create a new balance between State duties, individual initiative and social commitment”, and to make the State “less of a decision taker and producer and more of a mediator and catalyst of social developments” (Federal Ministry of the Interior, 1999). According to Halász and his colleagues the impact of these changes are likely to have a strong impact on the mechanisms that traditionally regulate profession of teaching.

According to the report US Department of Education (2004) residents of the United States have looked to education as the engine of self-improvement, social equality, and economic vitality. In the country notice of US Department of Education (2004) it is indicated “the emergence of a highly competitive global economy and the decline of a once-strong manufacturing sector have forced the United States to reevaluate its education system and goals” (p.5). From 1968 to 1982, the percentage of U.S. college freshman indicating that they intended to become teachers dropped from 26 percent to an all-time low of 6 percent. In recent years, there has been a slight increase in interest to 10 percent of college freshmen, but the level of interest remains well below its peak of the 1960s (Astin, 2002). Moreover, college graduates who were prepared for teaching in 1992-93, only 47 percent applied for teaching positions.

In Slovak Republic, the basic aim of school education until 1989 was the inculcation of social-ist/communist values in their intellectual, moral, aesthetic, vocational, polytechnic, and physical aspects (Švec & Hrabinská, 2007). The Ministry of Education in Slovakia (2001) the goals of schooling are the development of: (1) the desire for lifelong learning and self-improvement; (2) ethical orientation and positive attitudes to oneself, others, work, and out-of-work activities; (3) self-responsibility and responsibility for others, self-regulation and self-control, and the physical care of oneself and others; (4) social conduct and social skills; (5) cognitive skills, especially in order to solve problems, orient oneself in an information society, understand and apply knowledge, and

adapt to today's dramatic changes; (6) creative skills and the concept of the self and the world as open and improvable systems. Moreover, even though the proportion of university students following teacher education programmes is double in Slovakia compared to the average in the EU countries, only a proportion of these students actually become teachers (Beňo, 2003). Many skilled teachers have left the education sector to find a job in other sectors of the economy (Švec & Hrabinská, 2007).

In Turkey, upward the establishment of the Republic in Turkey in 1923, in the construction of a modern society, a commitment to redound society such modern values was stored to teachers (Ünal, 2005). Also within the increasing effect of the economical structure on social life, the role of the teachers has been gained strained; the progress of the state has become directly attributed to the role of teachers (Ünal, 2005). The current minister of National Education denoted in an interview that "Teachers are the locomotives of the education... We are planning to reconstruct the education system and trying to build up a new understanding of education. Related with this new understanding, we are planning to make the teachers more active in the system. The new teacher would be more innovative, creative... The investment on teacher is the best investment." In the empirical level, the meaning of the profession of teaching has been shifted. In old days, families used to promote their children to become a teacher. The profession of teaching used to be regarded as a secure profession, for working conditions, pension system and health insurance. Whereas, in a study, Çelikten and his colleagues (2005) indicate that the prestige of the profession of teaching had been protected up to year 1970, but with the rise of the industrialization and empowerment of the liberal economy with the Turgut Özal after 1980s, the profession of teaching has lost its dignity gradually. Moreover, according to a study conducted by Karaköse and Bayındır (2007), of which aims to the purpose of determining the effect of teacher employment policies on teacher candidates' personal and professional development quantitatively, it is founded that the current employment policies increase teachers' stress and anxiety for their future. According to the results of this study, for the majority of teacher candidates in the scope of the study, central examinations towards employment are a source of stress for them and they don't contain the quality of occupational preparation.

Throughout the conceptualization of teacher profession in the context of four different countries, it can be noticed that in all four countries, the interest of the youth to the profession of teaching decrease gradually related with the employment policies and working condition. However, all the four countries attribute important meaning to profession of teacher within their different contexts. Additionally, in four countries, there is a tendency to decentralize the admission of the teaching profession, namely gradually the local governments would be passed on the responsible for the administration of profession of teaching.

3.2. Teacher employment structures of each country

Initial Hiring

In the representative countries regardless of teaching level, in order to be a public school teacher an undergraduate degree, passing a variety of state licensure exams is required. Also, there exist probationary period for public school teachers in four of the countries.

The requirements differ between the federal states of Germany and the U.S. The federal states hire teachers. Whereas, in Slovak Republic and Turkey, the centralized institutional bodies hire the teachers.

In Germany, after finishing student teaching, beginning teachers apply to the regional school office (*Regierungspräsident*) for employment (US Department of Education, 1999). The Ministry of Education in each federal state sets the basic requirements for certification of teachers in Germany. There is two centralized exams as First State Examination and Second State Examination. The Ministry of Education develops the content of the First State Examination. As a rule, the First State Examination consists of the components: a written thesis in one of the student's two major subjects or in general education; a written and oral examination in all of the student's major subjects, including general education; and, in some cases, a practical exam which may also consist of performance

evaluations for students concentrating in art, music, physical education, or in technical fields (KMK 1992). The two year practical training ends with the conduct of the Second State Examination in order to assess the teacher's practical training period. The grade earned on the State Examinations and the assessments of teaching performance during the preparatory phase are determinant factors for the decision to allocate teachers to schools by the authorities. Additionally, through interviews, the teachers' ability to communicate and their matching with the school's educational approach is understood (Halász et. al, 2004). Also, the demand for teachers at a particular type of school, and the need for teachers of particular subjects are the other determinants of an individual's chance of appointing a teaching position (US Department of Education, 1999).

In US, for public schools, vacancies are officially posted at the district level. Even, for large suburban or even urban districts, school district officials commonly travel to a college or university campus to recruit prospective teachers (US Department of Education, 2004). State licensing officials review the teachers' transcripts to determine if the candidate has met all of the coursework requirements of the state (US Department of Education, 2004). The state may decide that the district cannot hire a candidate or the candidate may have to agree to enroll in coursework concurrent with teaching, in order to fulfill state requirements (US Department of Education, 2004).

In Slovak Republic, a teacher becomes the employee when s/he fulfills the conditions defined by the Law, such as being capable to carry out legal activities and blameless, fulfilling qualification preconditions, has the physical ability for the work he is charged with, making a prescribed oath. The students of the teacher training faculties start usually in the last year of their study to identify the state of the art in number of vacancies for teaching positions in the territorial area and in the kind type of the school in which they would like to work. They hand over the preliminary offers to principals of the schools or to the founders which, after successful completing the study, are substituted by an application to be admitted to employment (Beňo, 2003).

In Turkey, beginning from the year 1999, teachers who are graduated from the profession of teaching undergraduate programs and the owners of teaching certificates are to take a central exam in order to be a public school teacher. The name of the exam is KPSS (Public Employee Election Exam). This exam is organized by a center, which is a subsidiary of Higher Education Council (YÖK), called ÖSYM (Center of Student Election and Placement). KPSS is a multiple choice exam. The multiple choice questions are about the General Culture (Turkish Grammar), General Ability (History of Turkish Republic, Geography of Turkey) and Educational Sciences (Developmental Psychology, Learning Psychology, Measurement and Evaluation). There is two teacher appointment period of the MoNE in a year. Before each appointment period, the MoNE declares the teacher quotas to appoint for each branch. Depending on the grades gathered from the KPSS and the quotas of their teaching branch, the teachers and the owners of teaching certificates are able to appointed and hiring as public school teacher by Ministry of Education.

Employment Patterns

In Germany, teachers can be hired as salaried employees on fixed-term or open-ended contracts (Halász et. al, 2004). Each type of teachers is subject to a probationary period of 2 years and their contracts cannot be terminated after 15 years of employment. During the probationary period a teacher's aptitude is monitored with regard to his/her permanent appointment as a civil servant. Upon successful completion of the preparatory phase, new teachers can apply for permanent posts at public-sector schools. Teachers are eligible for public servant status if they are qualified (passed both State Examinations) for the teaching position to which they have been appointed, and if they are less than 45 years old. In practice, each ministry is itself responsible for selecting and hiring new teachers and may establish independently how applicants are to be selected. The different levels of government have the right to decide, within the framework of their budgetary authority, on the number and distribution of teaching posts (Halász et. al, 2004: 20). The labor organization for teachers in Germany is fundamentally stratified according to level of education, type of school, type of programme (general or vocational), type of provider (public or private), region (municipalities

and Länder), and subject matter (Halász et. al., 2004). Overall, 33% of teachers work part-time and about 11% are employed on an hourly basis. For example, in Brandenburg about half of the teachers have public servant status (half of whom are employed part-time) in contrast with the western part of the country where more than 90% of teachers have public servant status (Halász et. al., 2004). As civil servants, teachers do not have right collective bargaining and have no right to strike.

In USA a new teacher is given a fixed-term contract without any job protection. Initial teacher contracts generally impose a probationary period, usually lasting three years, during which time a teacher can be dismissed without due process and without the right to appeal (US Department of Education, 2004). When the probationary period is completed, the school administrator formally recommends a teacher for tenure employment (US Department of Education, 2004). Some research suggests that teachers who perform well on college entrance exams and attend highly selective undergraduate institutions are more likely to leave the profession early in their careers (U.S. Department of Education, 2003b) and significantly less likely to return to teaching later in their careers (Murnane et al., 1991: cited in U.S. Department of Education, 2004: 50). In most states, public school teacher have collective bargaining right (OECD, 2005: 149)

In Slovak Republic, the public school teachers are hired as tenure position or for a fixed term contracted (Beňo, 2003). The fixed-term contracts may be concluded for three years at most (Beňo, 2003). The employment may be prolonged or renewed only in the case of substituting employees due to work disability, leave, maternity leave, parental leave, performance of public service, performance of military service, substitute service, civil service, health care service (Beňo, 2003). The teacher may be employed full-time or part-time in Slovak Republic according to working hours. Public school teachers have a collective bargaining right (OECD, 2005: 149)

In Turkey, public school teachers are hired as tenured, contractual and hour based. According to grades of the central examination KPSS, teachers are appointed as tenured or contractual. The teachers with higher grade are able to appoint in tenured position. On the base of the circuital letter the MoNE's Personnel General Directorate, subjected as "Partial Timed Temporary Instructor" the (MoNE, 2005), in profession of teaching of public schools, a one new type of teacher status has emerged as contractual teachers. According to the MoNE's this legislation, contractual teachers would be employed in behalf of the permanent teachers when the need for teachers not satisfied (MoNE, 2005b). Compatible with nature of contracted based working, contract based teachers do not have same rights with the permanent teachers after the new regulations, like being a member of a trade union, limitless health permission and renewal of the contract each year.

It can be noticed that, there is a tendency to hire the public school teachers accordingly grades of the central examinations. And the profession of teaching has been retreated from being a tenured public servants profession. Fix term and contractual teaching is becoming widespread. Additionally, each country has gone under reconstruction of education system and regards teachers as important actors in this process.

4. CONCLUSION AND SUGGESTIONS

The OECD, while conducting the project "Teachers Matter Education and Training Policy Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" in 2005 probably anticipate the reflections of the country reports and the project would lead the necessity of the implementation of NPM policies on public teacher employment policies. The final report indicates the necessity of the urgent organizational reforms and restructuring of the teacher employment. In this respect, the efficiency, effectiveness, and quality are the prominent features of the profession of teaching.

Throughout the review of the four representative OECD countries, there is a obvious tendency for reconstruct the profession of teaching in the context of the requirement of global economy. It can be deduced that teachers are considered as important agents in the educational system. However, while reconstructing the teacher and education policies, the empirical experiences of the teachers should be

taken into consideration. Namely, the studies for the exploring teachers experiences related with the employment models should be widespread in the context of educational sciences.

5. REFERENCES

- Beňo, M.(2003). Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers, OECD Activity Country Background For The Slovak Republic.
- Borins, S. (2000). What Border ? Public Management Innovation in the US and Canada. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19: 46-74.
- Çelikten, M., Şanal, M. and Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 2, p.207-237. [http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/11-%20\(207-237.%20syf.\).pdf](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/11-%20(207-237.%20syf.).pdf), retrieved on 8 August 2009.
- Güvercin, G. (2008). The analysis of entrepreneurship promotion process through formal education in European Union's official documents [Avrupa Birliği resmi belgelerinde girişimciliğin örgün eğitim yoluyla teşvik edilme sürecinin incelenmesi] .Boğaziçi University, Institute of Social Sciences, Unpublished Master Thesis.
- Halász, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P. and McKenzie, P. (2004). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Country Note: Germany, OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/48/33732207.pdf>, retrieved on 26th April, 2010.
- Karaköse, T. and Bayındır, N. (2007). The Effect of Teacher Employment Policies on Teacher Candidates' Personal and Professional Development in Turkey. *Journal of Applied Sciences Research*, 3, 11, 1517-1522.
- MoNE,(2005). Kısmî Zamanlı Geçici Öğreticilik, Genelge, 78, http://tokat.meb.gov.tr/sinav/resmi/2005_Sozlesmeli.pdf, retrieved on 8 August 2009.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*, Paris.
- OECD, (2005). Education and Training Policy Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. <http://lysander.sourceoecd.org/vl=2579873/cl=23/nw=1/rpsv/cgi-bin/fulltextew.pl?prpsv=/ij/oecdthemes/99980029/v2005n6/s1/p11.idx>, retrieved on 7 April 2010.
- Pennigs, P. (1999). Explaining Variations in Public Employment. *International Journal of Comparative Sociology*, 40, 3, 332-350.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2006). Globalisation and the changing nature of the OECD's educational work. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change*, 247-260. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Robertson, S. L. (2000). *A Class Act: Changing Teachers' Work, the State and Globalisation*. Taylor & Francis, Inc.
- Spring, J. (1998). *Education and the rise of the global economy*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah: Inc. Publishers.
- Švec, Š. & Hrabinská, M. (2007). Slovak Republic History of the school education system. In *Education Systems of Europe*. Hörner, W., Döbert, H., Kopp, B., Mitter, W. (Eds.), 688-706. Springer Publishes, The Netherlands.
- U.S. Department of Education, (2004). International Affairs Office, *Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*, Washington D.C. http://www.nctq.org/nctq/images/us_bkgrd_reprt.pdf retrieved on 26th April, 2010.
- Ünal, I. (2005). Öğretmen İmgesinden Neoliberal Dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Haziran, 4-15.

RIYAZI ANALİZİN TƏDRİSİNDƏ PARAMETR DAXİL ETMƏ VƏ ONUN TƏTBİQLƏRİ

Prof. Dr. Veli M.Musayev, Dos. Dr. Vuqar A.Mehrabov

Riyazi analiz fənnində ilk anlayışlardan biri də funksiyanın təyin oblastı və onun qiymətlər oblastının tapılması kimi mühüm məsələlərdir. Uzun illərin təcrübəsi göstərmişdir ki, tələbələr adətən funksiyanın xassələrinə əsasən onun təyin oblastını asanlıqla tapsalar da, bu funksiyanın qiymətlər oblastını tapmaqda nisbətən çətinlik çəkirlər. Bu halda aşağıdakı misal üzərində izah etdiyimiz kimi parametr daxil etməklə bu məsələni nisbətən asanlaşdırmaq olur. Tutaq ki, $y = \sqrt{2-x^2} + x$ funksiyaının qiymətlər oblastının tapılması tələb olunur. Bu halda $\sqrt{2+x-x^2} = a$ qəbul etsək, $2+x-x^2 = a^2$ və ya $x^2 - x + (a^2 - 2) = 0$ kvadrat tənliyi alınır. Aydındır ki, bu kvadrat tənliyin həqiqi köklərə malik olması üçün $D = 1 - 4(a^2 - 2) \geq 0$ olmalıdır. Buradan isə $0 \leq a \leq \frac{3}{2}$ alınır. Deməli, verilmiş funksiyanın qiymətlər oblastı $\left[0, \frac{3}{2}\right]$ -dir. Əlbəttə bu məsələni başqa üsullarla da həll etmək olardı, lakin fikrimizcə bu daha qısa və asan dərk olunan üsuldur.

Bundan başqa riyaziyyatda bu və digər məsələləri həll etmək üçün köməkçi bərabərsizliklərin isbat edildiyi məlumdur, yəni konkret hal üçün ona uyğun bərabərsizlik isbat edilir. Lakin parametr daxil etməklə belə bərabərsizlik ümumi şəkildə, yəni parametrdən asılı isbat olunanda ondan daha güclü nəticələr almaq olur. Məsələn, məlumdur ki, ixtiyari iki a və b ədədləri üçün $(a-b)^2 \geq 0$ doğrudur. Buradan isə $2ab \leq a^2 + b^2$ bərabərsizliyi alınır ki, bu da bir sıra məsələlərin həllində istifadə olunur. Bu bərabərsizliyin daha ümumi şəkildə n dənə ədəd üçün də isbat edildiyi məlumdur. Bu məqsədlə ədədi orta ilə həndəsi

orta arasındakı münasibətləri yada salıq. Məlumdur ki, n dənə mənfi olmayan $a_1, a_2, \dots, a_n$ ədədləri üçün

$$\sqrt[n]{a_1 a_2 \dots a_n} \leq \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n} \quad (1)$$

doğrudur;

Ədədi orta, həndəsi orta anlayışları da ümumiləşə bilər. Bu məqsədlə, ixtiyari α - həqiqi ədəd üçün n dənə müsbət $a_1, a_2, \dots, a_n$ ədədlərindən

$$c_\alpha = \left(\frac{a_1^\alpha + a_2^\alpha + \dots + a_n^\alpha}{n} \right)^{\frac{1}{\alpha}} \quad (2)$$

ədədini düzəldək. c_α ədədinə n dənə müsbət $a_1, a_2, \dots, a_n$ ədədlərinin α tərtibdən dərəcə ortası deyilir. (2)-in ifadəsindən görünür ki, xüsusi halda $\alpha = 1$ götürsək, yuxarıda yazdığımız (1)-in sağ tərəfi, yəni ədədi ortanı, $\alpha = 2$ götürsək n dənə ədədin kvdratik ortası adlanan

$$c_2 = \left(\frac{a_1^2 + a_2^2 + \dots + a_n^2}{n} \right)^{\frac{1}{2}}$$

ədədi, $\alpha = -1$ olarsa n dənə $a_1, a_2, \dots, a_n$ ədədlərinin harmonik ortası adlanan

$$c_{-1} = \left(\frac{a_1^{-1} + a_2^{-1} + \dots + a_n^{-1}}{n} \right)^{-1} = \frac{n}{\frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} + \dots + \frac{1}{a_n}}$$

ədədi alınır.

Asanlıqla göstərmək olur ki, aşağıdakı teorem doğrudur.

TEOREM 1. Əgər $\alpha < 0 < \beta$ olarsa $c_\alpha < \sqrt[n]{a_1 a_2 \dots a_n} \leq c_\beta$ (3) doğrudur.

İsbatı. Biz yuxarıda qeyd etdik ki, n dənə müsbət $a_1, a_2, \dots, a_n$ ədədləri üçün

$$g = \sqrt[n]{a_1 a_2 \dots a_n} \leq \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n}$$

doğrudur. Onda

$$\sqrt[n]{a_1^\alpha a_2^\alpha \dots a_n^\alpha} \leq \frac{a_1^\alpha + a_2^\alpha + \dots + a_n^\alpha}{n} \quad (4)$$

yaza bilirik. (4) bərabərsizliyinin hər iki tərəfini $\frac{1}{\alpha}$ dərəcədən qüvvətə yüksəltsək və $\frac{1}{\alpha} < 0$ olduğunu nəzərə alsaq

$$g = \sqrt[n]{a_1 a_2 \dots a_n} \geq \left(\frac{a_1^\alpha + a_2^\alpha + \dots + a_n^\alpha}{n} \right)^{\frac{1}{\alpha}} = c_\alpha$$

yaza bilirik ki, bu da $c_\alpha \leq g$ (5) deməkdir.

Aydındır ki, istənilən $\beta > 0$ üçün (4) bərabərsizliyinə analogi

$$\sqrt[n]{a_1^\beta a_2^\beta \dots a_n^\beta} \leq \frac{a_1^\beta + a_2^\beta + \dots + a_n^\beta}{n}$$

yazıb, onu $\frac{1}{\beta} > 0$ dərəcədən qüvvətə yüksəltməklə

$$g = \sqrt[n]{a_1 a_2 \dots a_n} \leq \left(\frac{a_1^\beta + a_2^\beta + \dots + a_n^\beta}{n} \right)^{\frac{1}{\beta}}$$

alırıq ki, bu da $g \leq c_\beta$ (6) deməkdir.

(5) və (6) -ı birləşdirməklə tələb olunan (3) bərabərsizliyini almış oluruq.

NƏTİCƏ 1. İsbat edilmiş teoremdən $a_1, a_2, \dots, a_n$ müsbət ədədləri üçün

$$n a_1 a_2 \dots a_n \leq a_1^n + a_2^n + \dots + a_n^n \quad (7)$$

bərabərsizliyi alınır. Doğrudan da həndəsi orta ilə ədədi orta arasındakı bərabərsizliyə əsasən

$$a_1 a_2 \dots a_n = \sqrt[n]{a_1^n a_2^n \dots a_n^n} \leq \frac{a_1^n + a_2^n + \dots + a_n^n}{n}$$

yaza bilirik. Buradan isə (7) bərabərsizliyi alınır. (7) bərabərsizliyindən xüsusi halda $n = 2, 3, 4$ və s. götürməklə

$$2a_1 a_2 \leq a_1^2 + a_2^2; 3a_1 a_2 a_3 \leq a_1^3 + a_2^3 + a_3^3; 4a_1 a_2 a_3 a_4 \leq a_1^4 + a_2^4 + a_3^4 + a_4^4$$

alındığı görünür.

NƏTİCƏ 2. n dənə $a_1, a_2, \dots, a_n$ ədədləri üçün

$$a_1 + a_2 + \dots + a_n \geq \left(\frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} + \dots + \frac{1}{a_n} \right) \geq n^2$$

doğrudur, yəni n dənə müsbət ədədin cəmi ilə onların tərsinin cəmləri hasilı bu ədədlərin sayının kvadratından kiçik deyil.

İsbatı. Yenə də (3) bərabərsizliyində $\alpha = -1$ və $\beta = -1$ götürsək $c_{-1} \leq g \leq c_1$ alınır ki, bu da

$$c_{-1} = \frac{n}{\frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} + \dots + \frac{1}{a_n}} \leq \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n} = c_1$$

olduğundan buradan

$$n^2 \leq a_1 + a_2 + \dots + a_n \left(\frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} + \dots + \frac{1}{a_n} \right)$$

alınır.

Riyazi analizin tədrisində tez-tez istifadə olunan bərabərsizliklərdən Bernulli bərabərsizliyi adlanan aşağıdakı bərabərsizliyi yada salaq.

TEOREM 2. Əgər $x \geq -1$ və $0 < \alpha < 1$ olarsa

$$(1+x)^\alpha \leq 1+\alpha x \quad (8)$$

və $\alpha < 0$ və ya $\alpha > 1$ olarsa

$$(1+x)^\alpha \leq 1+\alpha x \quad (9)$$

doğrudur.

Bu teoremdən çıxan nəticələr də xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Məsələn, $-1 < \alpha < 0$ olarsa

$$\frac{(n+1)^{\alpha+1} - n^{\alpha+1}}{\alpha+1} < n^\alpha < \frac{n^{\alpha+1} - (n-1)^{\alpha+1}}{n^{\alpha+1}} \quad (10)$$

bərabərsizliyi doğrudur. Doğrudan da, bu halda $0 < \alpha+1 < 1$ olması aydındır.

Onda (8) bərabərsizliyinə əsasən

$$\left(1 + \frac{1}{n}\right)^{\alpha+1} < 1 + \frac{\alpha+1}{n}, \quad \left(1 - \frac{1}{n}\right)^{\alpha+1} < 1 - \frac{\alpha+1}{n}$$

və ya

$$\left(\frac{n+1}{n}\right)^{\alpha+1} < 1 + \frac{\alpha+1}{n}, \quad \left(\frac{n-1}{n}\right)^{\alpha+1} < 1 - \frac{\alpha+1}{n}$$

yaza bilərik. Bu axırını bərabərsizlikləri $n^{\alpha+1}$ -ə vurmaqla

$$(n+1)^{\alpha+1} < n^{\alpha+1} + (\alpha+1)n^{\alpha},$$

$$(n-1)^{\alpha+1} < n^{\alpha+1} - (\alpha+1)n^{\alpha}$$

alırız ki, bunlardan da tələb olunan (10) bərabərsizliyini yazı bilərik.

(10) bərabərsizliyi elementar riyaziyyat məsələlərində xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Məsələn,

$$\sqrt{17} - \sqrt{16} \text{ və } \sqrt{16} - \sqrt{15} \text{ ədədlərinin müqayisəsi tələb olunarsa, (9)-da } \alpha = -\frac{1}{2}$$

yazsaq $\sqrt{n+1} - \sqrt{n} < \sqrt{n} - \sqrt{n-1}$ alınır ki, burada $n=16$ götürməklə $\sqrt{17} - \sqrt{16} < \sqrt{16} - \sqrt{15}$ olduğu görünür.

Analoji olaraq $-1 < \alpha < 0$ olduqda

$$\frac{(n+1)^{\alpha+1} - m^{\alpha+1}}{\alpha+1} < m^{\alpha} + (m+1)^{\alpha} + \dots + n^{\alpha} < \frac{n^{\alpha+1} - (m-1)^{\alpha+1}}{\alpha+1} \quad (11)$$

bərabərsizliyi doğrudur.

İsbatı. (10) bərabərsizliyində $n = m, m+1, \dots, n$ qəbul etməklə

$$\frac{(m+1)^{1+\alpha} - m^{1+\alpha}}{1+\alpha} < m^{\alpha} < \frac{m^{1+\alpha} - (m-1)^{1+\alpha}}{1+\alpha}$$

$$\frac{(m+2)^{1+\alpha} - (m+1)^{1+\alpha}}{1+\alpha} < (m+1)^{\alpha} < \frac{(m+1)^{1+\alpha} - m^{1+\alpha}}{1+\alpha}$$

.....

$$\frac{(n+1)^{1+\alpha} - n^{1+\alpha}}{1+\alpha} < n^{\alpha} < \frac{n^{1+\alpha} - (n-1)^{1+\alpha}}{1+\alpha}$$

Bu bərabərsizlikləri tərəf-tərəfə toplamaqla (11) -i alırıq. Aşağıdakı misal bu bərabərsizliyin əhəmiyyətini göstərir.

Misal. $x = \frac{1}{\sqrt[3]{4}} + \frac{1}{\sqrt[3]{5}} + \frac{1}{\sqrt[3]{6}} + \dots + \frac{1}{\sqrt[3]{1000000}}$ ədədinin tam hissəsini tapıq.

(11) bərabərsizliyində $m = 4, n = 1000000, \alpha = -\frac{1}{3}$ götürməklə

$$\frac{(1000001)^{\frac{2}{3}} - 4^{\frac{2}{3}}}{\frac{2}{3}} < x < \frac{(1000000)^{\frac{2}{3}} - 3^{\frac{2}{3}}}{\frac{2}{3}}$$

alınır. Buradan

$$\frac{3}{2} \cdot 1000001 \sqrt[3]{\frac{2}{3}} - \frac{3}{2} \cdot 4^{\frac{2}{3}} < x < \frac{3}{2} \cdot 1000000 \sqrt[3]{\frac{2}{3}} - \frac{3}{2} \cdot 3^{\frac{2}{3}}$$

yaza bilərik. Aydınır ki,

$$\frac{3}{2} \cdot 1000001 \sqrt[3]{\frac{2}{3}} - \frac{3}{2} \cdot 1000000 \sqrt[3]{\frac{2}{3}} = \frac{3}{2} \cdot 10000 = 15000 ,$$

$$\frac{3}{2} \sqrt[3]{16} = \sqrt[3]{54} < 4, \quad \frac{3}{2} \sqrt[3]{9} > \frac{3}{2} \sqrt[3]{8} = 3 .$$

Onda

$$1500 - 4 < x < 1500 - 3 \quad \text{və ya} \quad 14996 < x < 14997$$

olduğundan $\lfloor x \rfloor = 14996$ tapılır.

Beləliklə, yuxarıda qeyd olunanlara əsasən deyə bilərik ki, bu və ya digər halda, xüsusən bərabərsizliklərlə əlaqədar halları ümumi şəkildə parametrdən asılı araşdırmaq daha çox maraq doğurur və onların istər elementar riyaziyyatın, istərsə də ali riyaziyyatın tədrisində əhəmiyyəti böyükdür.

ƏDƏBİYYAT

1. M.C.Cəbrayılov, B.Ə.Əliyev “Riyazi analiz”, B, 2007.
2. П.П.Коровкин , Неравенство, М, 1974.
3. V.M.Musayev , “Riyazi analizin başlanğıcının tədrisinə dair metodik mülahizələr”, B, 1997.

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ EBOB VE EKOK KAVRAMLARI HAKKINDAKİ PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ

THE PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS REGARDING THE CONCEPTS GCD AND LCM

Alaattin Pasmaz, Ali Rıza Küpcü

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmada matematik öğretmen adaylarının en büyük ortak bölen (EBOB) ve en küçük ortak kat (EKOK) kavramlarına ilişkin pedagojik alan bilgilerinin tespit edilerek, “öğretmenlik uygulaması” dersinde yapılan çalışmaların bu duruma etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalında okumakta olan beş öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma öncesinde öğretmen adaylarından EBOB ve EKOK konusuyla ilgili birer ders planı hazırlamaları istenmiştir. Ardından öğretmen adaylarıyla konuyla ilgili dört hafta süreyle ders işlenmiştir. Bu derslerde EBOB ve EKOK kavramları detaylı olarak incelenmiş ve bunların öğretiminde karşılaşılabilecek sorunlar tartışılmıştır. Bu derslerde verilen örnekler görsel modellerle de desteklenmiştir. Yapılan bu çalışmadan sonra öğretmen adaylarından tekrar ders planı hazırlamaları istenmiş ve elde edilen tüm veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının EBOB ve EKOK kavramlara ilişkin kavramsal ve pedagojik bilgilerinde eksiklikler olduğunu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu durumu hazırlamış oldukları ders planlarındaki örnekleri ve açıklamaları sınırlandırmıştır. Araştırma sonrasında ise öğretmenlerin EBOB ve EKOK kavramları hakkındaki pedagojik alan bilgilerinin arttığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretmen adayı, pedagojik alan bilgisi, EBOB, EKOK

Abstract

This research provides an analysis of the effects of ‘teaching experience courses’ on the level of ‘pedagogical content knowledge’ in prospective teachers. First, the competence of a sample of prospective mathematics teachers in pedagogical content knowledge regarding the concepts of the ‘greatest common divisor’ (GCD) and the ‘least common multiple’ (LCM) is detected, and then the influence of studying in the ‘teaching experience’ courses on such competence is analyzed. The sample consists of five prospective teachers studying in the field of mathematics teaching for middle schools. At the outset of the research, these prospective teachers have been asked to prepare a course outline on the subjects of GCD and LCM. Then, they have attended a four-week course providing for the opportunity of studying these same topics in depth and debating the problems they may encounter in teaching them. The examples given during the course have also been supported by visual modeling. At the end of the course, they have been asked to prepare another course outline, and all the data obtained have been analyzed via the method of content analysis. The research findings show that the prospective teachers have certain shortcomings in their conceptual and pedagogical grasp of the topics GCD and LCM, creating certain limitations in the range of examples and explanations they provide in the course outlines they prepared. Following this research and the four-week course, however, it is observed that their level of pedagogical content knowledge has increased.

Keywords: Prospective mathematics teacher, pedagogical content knowledge, GCD, LCM

1. GİRİŞ

Doğal sayıların çarpımsal yapısına odaklanan araştırmalar ilkökul seviyesinden başlayıp matematik araştırmalarının yapıldığı en üst seviyeye kadar devam etmektedir (Brown, Thomas ve Tolias, 2002). Freudenthal’a (1983) göre doğal sayılar kümesinin çarpımsal yapısını $axb=c$ eşitliğinden elde edilen sonuçlardır, bu aynı zamanda $c:b=a$ şeklinde de ifade edilebilir. Daha yüksek seviyede ise değişme, birleşme, dağılma ve $axb=c$ ile $c:a=b$ ifadelerinin eşitliği gibi özelliklerini ve daha fazlasını içerir.

Bu ilişkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkan EBOB ve EKOK kavramları da genellikle öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bir konudur. Dias (2005) öğrencilerin bu kavramları sezgiden yoksun olarak ve kural temelli bir yaklaşımla algıladıklarını ifade etmektedir. En küçük ortak katın bulunmasında öğretmen adayları üç farklı yöntem kullanılmaktadırlar (Brown, Thomas ve Tolias, 2002). Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

Kümelerin kesişimi (listeleme): Bu metotta her sayının sırayla katları alınarak listelenir ve her iki listede de yer alan ilk sayı bulunur. Sayıların katları sırayla yazıldığı için, en küçük ortak kat açık bir şekilde bulunur.

Katları oluştur ve böl: Bu metotta bir sayının ardışık katları sırasıyla listelenir ve eş zamanlı olarak bu katların diğer sayıya bölünüp bölünmediği kontrol edilir. Bir doğal sayının katı ve böleni arasındaki ilişkiyi fark eden bir kişi en küçük ortak katı bu yöntemle kolaylıkla bulabilir.

Asal çarpanlara ayırma: A ve B sayıları asal çarpanlarının kuvvetleri şeklinde oluşturulur ve her asal çarpanın en yüksek dereceli kuvveti alınarak çarpılır.

Bu yöntemlerden birisi de *kafes* yöntemidir (Dias, 2005) ve diğerlerinden farklı olarak görsel bir yapı üzerine inşa edilmiştir.

İlk iki yöntem daha fazla işlem gerektirse de daha kullanışlıdır, diğer taraftan bu iki yöntemi sezgisel olarak anlamak diğerini anlamaktan daha kolaydır (Brown, 2002). Asal çarpanlara ayırma yöntemi en küçük ortak katı bulmak için göreceli olarak kolay bir algoritmadır. Öğrenciler bu metodu uygulamada başarılı olsalar da bu metodun nedenini açıklamada zayıf kalırlar. Öğrenciler asal çarpanlara ayrılmış şekilde verilen ifadelerle işlem yapmak için de genellikle sayıları onluk tabana çevirirler (Brown, Thomas ve Talias, 2002). Bunun asıl nedeni, bulmak istedikleri sonucun, sayının asal çarpanlarıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu fark etmemiş olmaları veya kendilerine öğretilmemiş olmasıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin, bu kavramları anlatırken yaptıkları işlemlerle buldukları sonuç arasındaki ilişkiyi net olarak ifade etmeleri gerekmektedir. Bu da ancak EBOB ve EKOK'u bulmada kullanılabilecek farklı yöntemlerin, farklı bakış açılarının, öğrencilere net olarak ifade edilmesiyle gerçekleştirilebilir. Anlama sürecini kolaylaştıracak etkenlerden birisi de kullanılacak olan görsel unsurlar ve onların yapısıdır. Araştırmalar göstermektedir ki problemlerin çözümünde kullanılacak olan çoklu temsiller öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Moseley ve Brenner, 1997; Mc Arthur vd., 1988). Tüm bunlar, öğretmenlerin bir konunun anlatılmasına yönelik bilgilerinin, yani pedagojik alan bilgilerinin iyi olmasının ne kadar önemli olduğuna işaret etmektedir.

Pedagojik alan bilgisi, bir öğrenme alanındaki konunun en uygun şekilde düzenlenmesi, en yararlı temsil biçimlerinin, en iyi benzeşimlerin, resimlemelerin, örneklerin, açıklamaların ve ispatların kısacası konuyu başkaları için daha anlaşılır kılacak temsil ve açıklamaların kullanılmasıdır (Shulman, 1986). Literatürde pedagojik alan bilgisi çeşitli bileşenlerle ifade edilmiştir. Shulman bunu öğrencinin anlaşılması bilgisi ve bir konunun öğretiminde kullanılacak öğretim stratejileri ve temsiller bilgisi ile yorumlarken Grossman bunlara ek olarak konunun öğretim amacı bilgisi ve müfredat bilgisini de eklemiştir. Bunların yanında medya, ölçme-değerlendirme, konu alan, bağlam ve pedagoji bilgisi de farklı araştırmacılar tarafından pedagojik alan bilgisinin bileşenleri olarak sayılmıştır. (Park ve Oliver, 2008). Shulman (1987) ise konu alan bilgisini pedagojik alan bilgisinden bağımsız bir bilgi alanı olarak yorumlamış ve kategorize etmiştir.

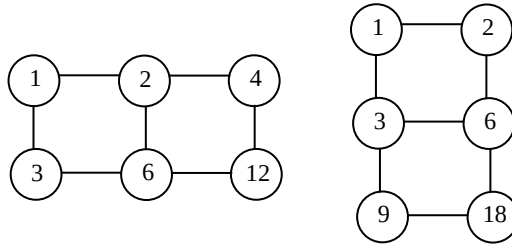
Bu araştırmada öğretmen adaylarının en büyük ortak bölen (EBOB) ve en küçük ortak kat (EKOK) kavramlarına ilişkin pedagojik alan bilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda pedagojik alan bilgisi ile ilgili olarak bir konunun öğretimine yönelik olarak kullanılacak olan öğretim stratejileri ve temsiller bilgisi, konunun öğretim amacı bilgisi ve bunların ayrılmaz bir parçası olan konu alan bilgisi bileşenleri üzerine odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan dersler öncesinde ve sonrasında pedagojik alan bilgileri yukarıda ifade edilen boyut çerçevesinde yorumlanacaktır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada matematik öğretmen adaylarının, EBOB ve EKOK kavramları hakkındaki pedagojik alan bilgileri tespit edilmeye çalışılmış ve bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada hem geçerliği hem de güvenilirliği etkileyen çeşitleme yoluna gidilmiştir. Geçerliği güçlendirmek amacıyla verilerin değerlendirilmesinin hemen ardından çalışma grubuna verilerden elde edilen sonuçlar ve yorumlar gösterilerek, onların bu yorumlar hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Bunun yanında öncelikle verilerden çıkarılan kavram ve temalar düzenlenmiş ve yorum katılmaksızın alıntılar yoluyla betimleme yapılmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla, verilerin analizinde yapılmış olan kavramsallaştırma yaklaşımlarının tutarlılığı için

araştırmacılar dışında bir uzmana başvurulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumların ham verilerle ne kadar örtüştüğü ile ilgili olarak benzer şekilde bir uzmanın görüşü alınmış ve bu görüşler çerçevesinde gerekli işlemler yapılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarıyla EBOB-EKOK konusuyla ilgili haftada bir ders saati olmak üzere dört hafta süresince ders işlenmiştir. Bu derslerin ilkinde bölen ve kat kavramları üzerine odaklanılmış ve bu kavramlarla ilgili etkinlikler hazırlanmıştır. Daha sonraki derslerde ise EBOB ve EKOK'un bulunmasında kullanılabilecek farklı yöntemler örneklerle açıklanmıştır. Bu yöntemler, asal çarpanlarına bölme, asal çarpanlara ayırma, ortak bölen ve katları listeleme, kümelerin kesişimi-birleşimi ve görsel bir yöntem olan kafes modeli. Bu modelde sayılar asal çarpanlarına ayrılarak gösterilmekte daha sonra şekiller çakıştırılarak (üst üste konularak) ortak bölenlerin hangi sayılar olduğu tespit edilmekte ve bunların en büyüğü EBOB olmaktadır. Çakıştırılan bu şekildeki eksiklikler tamamlanarak ise EKOK bulunmaktadır. Örneğin aşağıda 12 ve 18 sayılarının asal çarpanlara ayrılmış hali görülmektedir. Bu şekiller çakıştırılarak iki sayının EBOB'unun 6 olduğu görülür. EKOK ise şekildeki eksik olan parçanın (sayının) tamamlanmasıyla bulunur. EKOK, 12 sayısının altında ve 18 sayısının sağında olan 36'dır.



Şekil 1: Kafes yöntemi

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu İstanbul'daki bir üniversitenin İlköğretim Matematik Öğretmenliği anabilim dalında okumakta olan beş öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının belirlenmesinde gönüllülük esas alınmış ve çalışma grubu Öğretmenlik Uygulaması dersine katılmakta olan on öğretmen adayı arasından seçilmiştir. Öğretmen adayları için A1'den A5'e kadar kod isimler kullanılmıştır. A1 ve A2 erkek, diğerler öğretmen adayları ise bayandır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla doküman inceleme ve görüşme yöntemlerine başvurulmuştur. Her öğretmen adayına çalışmanın başlangıcında Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapılan ilk derste EBOB-EKOK konusuyla ilgili bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Sonraki hafta ise öğretmenlerin her biriyle görüşme formu yaklaşımı dikkate alınarak görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmen adaylarına on tane soru sorulmuş ve soruları yazılı olarak cevaplamaları, aynı zamanda sözlü olarak düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu on sorudan bir tanesi öğretmen adaylarının EBOB-EKOK konusunun öğretilmesinin amacı hakkında ne düşündüklerine ait sorudur. Diğer bir soruda ise EBOB-EKOK kavramlarını tanımlamaları istenmiştir. Ardından sorulan soruların ikisinde iki farklı sayı verilerek bunların EBOB ve EKOK'larını bulmaları istenmiştir. Bunların hemen ardından yine aynı sayıların EBOB ve EKOK'larını farklı bir yöntem kullanarak bulmaları istenmiştir. Daha sonra asal çarpanlarına ayrılmış iki farklı sayı verilerek bu sayıların EBOB ve EKOK'larının hesaplanması istenmiştir. Son olarak ise biri EBOB biri de EKOK yardımıyla çözülebilecek iki problem sorularak bunları çözmeleri istenmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarına konuyla ilgili haftada bir ders saati olmak üzere dört haftalık ders işlenmiştir. Bu derslerin bitiminde öğretmen adaylarından tekrar konuyla ilgili ders planı hazırlamaları istenmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sonunda elde edilen veriler içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. İçerik analizi, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılır. Burada yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Öğretmen adaylarının, araştırmanın başında ve sonunda hazırlamış oldukları ders planlarında EBOB-EKOK kavramlarını nasıl tanımladıkları, konunun anlatımında kullanmış oldukları yöntem ve teknik, yapmış oldukları örnekler ve çözümleri ile değerlendirme çalışmaları için hazırladıkları sorular ve yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla kodlanarak çözümlenmiş, elde edilen temalar yorum katılmaksızın bulgular ve yorum bölümünde sunulmuştur. Bu temalar daha sonra düzenlenerek kavramsal bir yapıda açıklanmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmen adaylarından elde edilen veriler öncelikle yorum katılmaksızın aktarılacak ve ardından elde edilen temalar çerçevesinde yorumlanacaktır. Bu işlem yapılırken her öğretmen adayından elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilecektir. Bu bağlamda öncelikle öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak konunun öğretim amacıyla ilgili bulgular aktarılacak, ardından yine görüşmelerden ve ders planlarından elde edilen verilerin analiziyle bir konunun öğretimine yönelik olarak kullanılacak olan öğretim stratejileri ve temsiller bilgisi ve konu alan bilgisine yönelik yorumlar yapılacaktır.

Öğretmen adayları EBOB-EKOK konusunun öğretim amacına yönelik olarak sorulan soruya şu şekilde cevap vermişlerdir:

Araştırmacılar (A): Sizce EBOB-EKOK kavramlarının öğretilmesinin amacı nedir?

A1: Genelde asal çarpanlar konusundan sonra anlatılan EBOB-EKOK konusu bu konunun pekiştirilmesini amaçlar. Bunları bulmanın birçok yöntemi vardır... Ayrıca problemler çözerken bunlar yine kullanılır. Bu tür problemleri çözebilmek için EBOB-EKOK öğrencilere öğretilir.

A2: EBOB ve EKOK kavramlarının öğretilmesi ile öğrenciler parçadan bütüne ya da bütünden parçaya nasıl ulaşabileceklerini öğrenirler. Genel olarak matematiğin amacına uygun olarak öğrencilerin bir problemle karşılaştıkları zaman çözüm yolları üretebilmelerini, en azından fikir yürütmelerini sağlamaktır.

A3 ve A5 bu konunun günlük yaşamda karşımıza çıkabilecek problemleri çözmede yardımcı olduğunu ifade etmişler, A4 ise bu durumun aksine konunun günlük yaşamda pek karşımıza çıkmadığını belirtmiştir.

A3: EBOB ve EKOK problemleri günlük hayatta karşımıza çıkabilecek problemlerdir. Örneğin evimizin tabanını en az sayıda fayanslarla kaplamak istiyoruz. Fayansların sayısını hesaplamak için bundan yararlanıyoruz. Ayrıca öğrencilerin sayılar arasındaki ilişkileri kavramada ve hesap yapmada pratik kazanmalarına da yardımcı olur...

A5: Günlük hayatta kolaylık sağlar. Mesela düz bir zemine kenar boyutları bilinen karo taşlarını döşemek istiyoruz. Kaç taneye ihtiyacımız var ya da herhangi bir şeyi paylaşmak istiyoruz...

A4: ...Günlük yaşamda pek fazla kullanılmaz. Sorulan sorularda da çocuğun günlük hayatına yönelik fazla sorular yoktur... Günlük yaşamda pek karşımıza çıkmasa da öğrenilmesi matematik konularının anlaşılmasını kolaylaştırır...

Yapılan görüşmelerde EBOB ve EKOK kavramlarını öğretmen adayları benzer şekilde tanımlamışlardır:

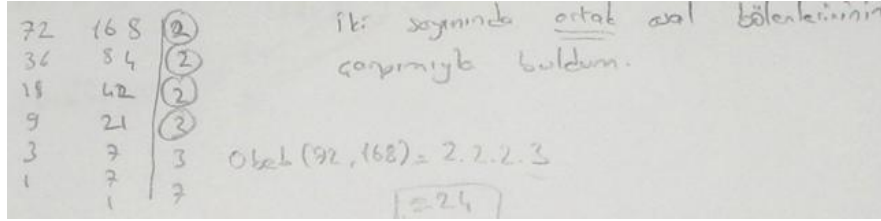
A: EBOB ve EKOK nedir, nasıl tanımlarsın?

A1: EBOB, en az iki sayının belli bir pozitif tamsayı bölenlerinin birbirine eşit olmasıdır. EKOK ise aynı şekilde en az iki sayının pozitif tamsayı katlarının birbirine eşit olmasıdır.

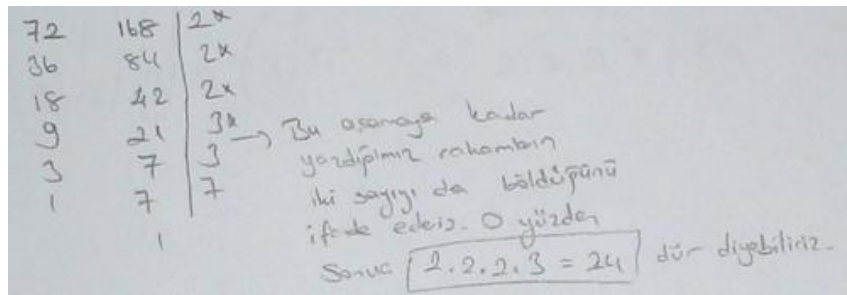
- A2: İki ya da daha çok sayısal ifadenin karşılaştırılarak elde edilen ortak bölenlerin en büyüğüne EBOB denir...
- A3: EBOB, iki ya da daha fazla sayının ortak bölenlerinden en büyük olanıdır. Ortak bölen ise her iki sayıyı da bölebilen sayılardır. Aynı şekilde iki ya da daha fazla sayının ortak katlarından en küçüğü de EKOK'dur. İki sayının bir katını aldığımızda aynı sonuca ulaşıyorsak bu sonuç iki sayının ortak katıdır.
- A4: EBOB, elimizdeki sayıların hepsini bölebilen en büyük sayıdır, EKOK ise elimizdeki sayıların hepsine bölünebilen en küçük sayıdır.
- A5: EBOB, verilen belirli sayıların hepsini birden aynı anda bölebilen sayıdır. Yani EBOB'un çeşitli katlarını alarak bize verilen sayılara ulaşabiliriz. EKOK, verilen sayıların hepsini birden bölebilen sayıların en küçük olanıdır. Yani EKOK'u bölenlerine ayırdığımızda bize verilen sayılara ulaşabiliriz.

A1 diğer öğretmen adaylarından farklı olarak EBOB'un ortak bölen olduğunu belirtmesine rağmen bu bölenin en büyük bölen olması gerektiğini ifade etmemiştir. Benzer şekilde EKOK'u tanımlarken de en küçük kat olduğunu belirtmemiştir. A5 de diğer öğretmen adaylarının değinmediği bir noktaya odaklanarak EBOB'un katlarının alınarak EBOB'u alınan sayılara ulaşılabilirliğini, EKOK'un bölenlerinin bulunmasıyla da EKOK'u alınan sayılara ulaşılabilirliğini ifade etmiştir. Bu yönüyle kavramların bölen ve kat alma ile ilişkisine değinmiştir.

Yapılan görüşmede öğretmen adaylarına sorulan sorulardan üçüncü ve dördüncüsü sırasıyla 72 ve 168'in EBOB'unu, bir diğeri ise 18 ve 60'ın EKOK'unu hesaplamaları olmuştur. Bu sorulara cevap alındıktan sonra ise beşinci ve altıncı soruda aynı sayıların EBOB ve EKOK'larını başka bir yöntem kullanarak bulmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının tamamı üçüncü ve dördüncü soruyu cevaplarken aynı yöntemi kullanmışlardır. Bu yöntemde her iki sayı yan yana yazılmış ve en küçük asal sayıdan başlanarak iki sayı da 1 olana kadar bölünmüştür. Bu işlemin ardından her iki sayıyı aynı anda bölen asal bölenler çarpılarak bu iki sayının EKOK'u bulunmuştur. Benzer işlem EKOK için de yapılmış, bu sefer ortak olan ve olmayan bütün bölenler çarpılarak EKOK bulunmuştur.

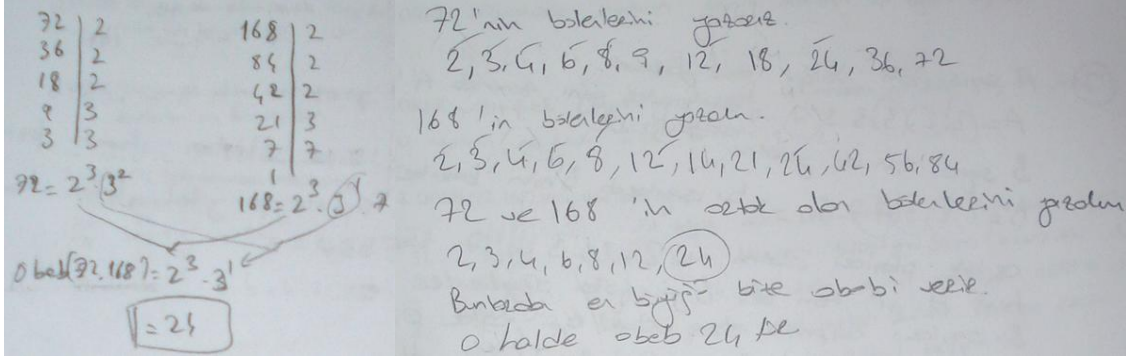


Şekil 2: A1'in üçüncü soruya verdiği cevap



Şekil 3: A5'in üçüncü soruya verdiği cevap

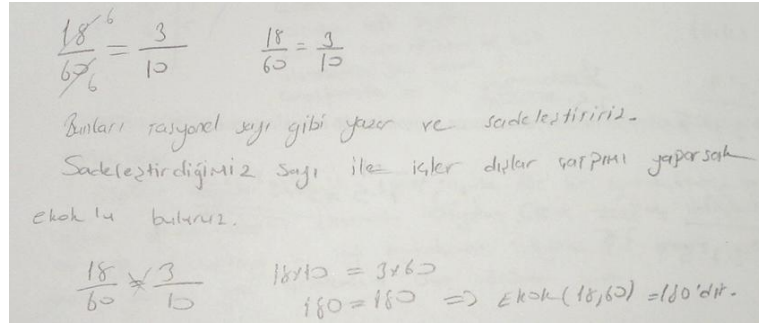
Başka bir yöntem kullanarak sonucu hesaplamaları istendiğinde ise A1 asal çarpanlara ayırma yöntemini kullanmıştır. 72 ve 168'in EBOB'unu hesaplarırken bu iki sayıyı asal çarpanlarının kuvvetleri şeklinde oluşturmuş ve ortak olan her asal çarpanın en küçük dereceli kuvvetini alarak (ortak bölenler) çarpmıştır. EKOK'u hesaplarırken ise yine sayıları asal çarpanlarının kuvvetleri şeklinde yazmış ve iki sayının birbirine eşitlenmesi (ortak bir katta buluşması) için hangi sayılarla çarpılması gerektiğini bulmaya çalışmıştır. Sonucu bulurken doğrudan asal çarpanların en yüksek dereceli kuvvetini alarak çarpmak yerine bu şekilde eşitleme yapmıştır.



Şekil 4: A1 ve A3'ün beşinci soruya verdikleri cevaplar

A4 ise beşinci soruya cevap verirken A1 gibi asal çarpanlarına ayırma yöntemini kullanmıştır. 18 ve 60 sayılarının EKOK'unu bulurken ise diğer öğretmen adaylarından farklı bir yol izlemiştir. Önce 18 ve 60'ı sadeleştirerek aralarında asal hale getirmiş ve bir orantı oluşturmuştur. Bu orantıyı içler dışlar çarpımı yaparak bir eşitliğe dönüştürmüş ve bulduğu sonucun EKOK olduğunu ifade etmiştir. Bunun açıklamasını yaparken ise şunları söylemiştir:

A4: Bunu yapmamın amacı şudur. Ben 18 veya 60'ı ne ile çarparsam ikisine de bölünebilen bir sayı bulurum. Bunun için ikisine de bölünebilen sayıları sadeleştiririm. Sadece birini bölen sayılar kalır, içler dışlar çarpımı yapınca da EKOK'u bulmuş olurum.



Şekil 5: A4'ün altıncı soruya verdiği cevap

A2 ve A5 ise benzer bir yöntem kullanmışlar, sayıların bölenlerini veya katlarını listelemişler ve ortak olan en büyük böleni veya en küçük katı tespit ederek soruya cevap vermişlerdir.

Tablo: Beşinci ve altıncı soruya verilen cevaplarda kullanılan yöntemler

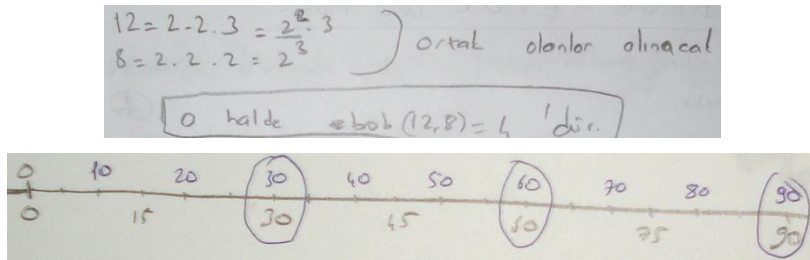
Öğretmen Adı	EBOB sorusu (5.	EKOK sorusu (6.
A1	Asal çarpanlarına ayırma	Asal çarpanlarına ayırma
A2	Yok	Yok
A3	Listeleme	Listeleme
A4	Asal çarpanlarına ayırma	Aralarında asal yapma
A5	Listeleme	Listeleme

Yedinci ve sekizinci sorularda ise öğretmen adaylarına asal çarpanlarına ayrılmış $A = 2^2 \cdot 3$ ve $B = 2^2 \cdot 3$ sayıları verilerek bu sayıların EBOB ve EKOK'larını hesaplamaları istenmiştir. Genel olarak EBOB bulunurken ortak olan asal çarpanlar seçilerek çarpılmıştır. A4 bu sayıların EKOK'unu hesaplariken daha önce kullandığı yolu kullanmış ve sayıları oranlayarak aralarında asal hale getirmiş ve bir orantı kurmuştur. A2 EBOB'u bulurken asal çarpanların kesişim kümesini, EKOK'u bulurken ise birleşim kümesini almak gerektiğini ifade etmiştir. A5 ise EKOK'u hesaplariken ortak olan çarpanlar ile ortak olmayan çarpanları listelemiş ve bu sayıları çarpmıştır.

$12 = 2 \cdot 2 \cdot 3$
 $8 = 2 \cdot 2 \cdot 2$
 $EBOB(12, 8) = 4$

Şekil 6: A5'in sekizinci soruya verdiği cevap

Öğretmen adaylarının çalışma öncesinde hazırlamış oldukları ders planları (P1) ile sonrasında hazırlamış oldukları ders planlarında (P2) dikkati çeken hususlar şunlar olmuştur. A1, P1'de konuya bir soruyla başlamıştır: “Kenar uzunlukları 5 m ile 10 m olan dikdörtgen şeklindeki bir arsanın kenarlarına eşit aralıklarla ağaç dikilmek istense en az kaç ağaç dikilirdi?” Bu soruyu sorarken arsanın köşelerine de ağaç dikilmesi gerektiğini söylememesine rağmen çözümü bunu dikkate alarak yapmıştır. Daha sonra ise EBOB'un tanımını belirtmiş ve bazı örnekler vererek bunların çözümünü yapmıştır. Fakat bunları açıklarken herhangi bir yöntem kullanmadan sonucu ifade etmiştir. Benzer şekilde EKOK'u da tanımlamış ve bazı örnekler vererek bu örneklerde EKOK'un sayıların 1'i elde edene kadar asal çarpanlarına bölerek bulunacağını ifade etmiştir. A1, P2'de ise EBOB'un tanımını yaparak derse başlamış ve ardından verdiği sayısal örneklerde bu sayıların bölenlerini listeleyerek EBOB'u bulmuştur. Daha sonra ise EBOB'un bulunması ile ilgili P1'de kullanmadığı, EBOB'u bulunacak sayıların 1 olana kadar asal çarpanlarına bölünmesi yöntemini açıklamıştır. Daha sonra ise bu örneklerini asal çarpanlarına ayırma yöntemi ile ilişkilendirerek bu yöntemi de açıklamıştır. A1, P2'de EKOK'u açıklarken de öncelikle tanımını vermiştir. Daha sonra yaptığı örnekte 10 ve 15 sayılarının EKOK'unu bulurken, sayıların katlarını listelemiş ve bunları bir sayı doğrusu üzerinde göstererek EKOK'u hesaplamıştır. EKOK'un bulunması için kullandığı yöntem de sayıların 1 olana kadar asal çarpanlarına bölünmesi olmuştur.



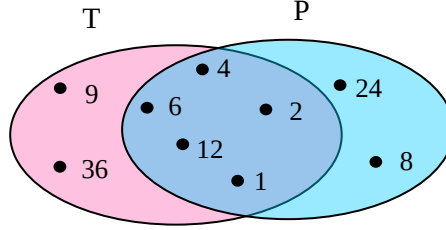
Şekil 7: A1'in EBOB'un ve EKOK'un bulunuşu ile ilgili kullandığı yöntemler

A2, P1'de konuya bir soru ile başlamıştır. “Kenar uzunlukları 3 cm ve 5 cm olan dikdörtgen şeklindeki yapboz parçalarını bir araya getirerek bir kare elde etmek istiyoruz. Bunun için en az kaç tane yapboz parçası gereklidir?” Daha sonra soruyu açıklayarak çözmüş ve EKOK tanımını yapmıştır. EKOK'un bulunmasıyla ilgili olarak da A1'in kullandığı yöntemi kullanmıştır.

A3 de A2 gibi, P1'de derse bir soru ile başlamıştır fakat bu sorunun EBOB-EKOK konusuyla doğrudan bir ilişkisi yoktur. “Sınıfımızın tabanını kenar uzunluğu 20 cm olan fayanslarla kaplamak istersek kaç tane fayans kullanacağımızı bulabilir miyiz?” Ardından bir sayının asal çarpanlarına ayrılmasına yönelik çarpan ağacı adını verdiği örnek yapmıştır. Bu örneği EBOB-EKOK konularında kullanacağımız işlemlere giriş yapmış olmak için yaptığını belirtmiştir. Problemlerin çözümüne yardımcı olması için “Küçük parçalardan büyük parçalar elde etmek istediğimizde EKOK'u, büyük parçaları küçük parçalara ayırmak istediğimizde ise EBOB'u bulmamız gerekir.” şeklinde bir genelleme yapmıştır. Verdiği örnekte EBOB'u bulurken sayıları asal çarpanlarına ayırmış ve ortak olan bölenleri işaretleyerek çarpmıştır. EKOK'u bulurken ise sayıların katlarını almış ve ortak olan katları işaretleyerek en küçüğünü seçmiştir.

A3, hazırlamış olduğu P2'de konuya giriş yapmadan önce bir sayının asal çarpanlarına ayrılmasına yönelik örnekler yapmış ve bir sayının bölenleri ve katlarını EBOB ve EKOK ile ilişkilendirmiş ve P1'de kullanmadığı farklı yöntemleri de kullanmıştır. Örneğin EBOB'u anlatırken

listeleme yöntemini kullanmış bir sonraki örneğinde ise listelemenin sonucunu Venn şeması çizerek kesişim kümesi ile ilişkilendirmiştir. A3, “Bir satıcının elinde 36 kg ve 24 kg’lık iki torba un vardır. Satıcı torbalardaki unları eşit miktarlarda un alan paketler kullanarak paketlemek istemektedir. Paketlere koyabileceği olası pirinç miktarı nedir? En az sayıda paket kullanması için kaç kg lık paket seçmelidir?” sorusunun cevaplarken kullandığı Venn şeması Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8: A3’ün kullanmış olduğu Venn şeması örneği

A4, P1’e EBOB ve EKOK kavramlarının tanımını yaparak başlamış, daha sonra EBOB ve EKOK’un bulunmasında kullanılacak yöntemi tarif etmiştir. Bu yöntem daha önce öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmede sorulan soruya verdikleri cevapta kullandıkları yöntem olmuştur. A4, P2’de EBOB ve EKOK kavramlarını sayıların çarpanları ve katlarıyla ilişkilendirerek açıklama yoluna gitmiştir. Ve farklı yöntemler kullanarak hem EBOB’un hem de EKOK’un nasıl bulunacağını açıklamıştır. Bu yöntemler; listeleme, asal çarpanlara ayırma ve sayıların asal çarpanlarına bölünmesidir.

A5 hazırlamış olduğu P1’de konuya şu soruyu sorarak giriş yapmıştır: “12, 24, 36 sayılarının arasında nasıl bir ilişki, ne gibi benzerlikler vardır?” Daha sonra bu sayıların 1, 2, 3, 4... gibi ortak bölenlerinin olduğunu ifade etmiştir. Daha sonra birkaç örnek daha yapmış ve bu örneklerde EBOB’un nasıl bulunacağını göstermiştir. Kullandığı yöntemde her iki sayıyı yan yana yazmış ve en küçük asal sayıdan başlayarak iki sayıyı da 1’i elde edene kadar bölmüştür. Daha sonra ortak olan bölenleri çarparak EBOB’u hesaplamıştır. Benzer yöntemi EKOK’un bulunmasını anlatırken de kullanmıştır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının EBOB ve EKOK konusunu belirli adımlara sahip bir işlem gibi algıladıkları ve kural temelli bir yaklaşımla soruları çözdükleri, ders planı hazırladıkları görülmüştür. Öğretmen adayları çalışma öncesindeki görüşmelerde ve hazırlamış oldukları ders planında (P1) EBOB ve EKOK kavramlarını tanımlarken sadece ortak bölen ve ortak kat kavramlarına vurgu yapmışlardır. Halbuki bu kavramların temelinde bölen ve çarpan ilişkisi yer almaktadır ve bu durumla ilişkilendirme öğretmen adaylarının neredeyse tamamı tarafından ihmal edilmiştir. A5, EBOB ve EKOK’un kat ve bölenlerle olan ilişkisine dikkat çeken tek kişi olmuştur.

Öğretmen adaylarının tamamı çalışma öncesinde yapılan görüşmede sorulan üçüncü ve dördüncü soruya verdikleri cevaplarda aynı yöntemi kullanmışlardır. Bu yöntemde her iki sayı yan yana yazılmakta ve iki sayı, en küçük asal sayıdan başlanarak 1 elde edilene kadar bölünmektedir. Bu işlemin ardından her iki sayıyı aynı anda bölen asal sayılar çarpılarak bu iki sayının EBOB’u, ortak olan ve olmayan bütün asal sayılar çarpılarak da EKOK’u bulunmaktadır. Bu, ders kitaplarında da ilk olarak kullanılmakta olan yöntem olarak dikkat çekmektedir. Yine öğretmen adayları tarafından hazırlanmış olan P1’lerde EBOB ve EKOK kavramları ya tanımlanarak ya da bir örnek üzerinden yola çıkılarak açıklanmıştır ve kullanılan yöntem genellikle yukarıda ifade edilen yöntem olmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının işlem, süreç ve amaç arasında bağlantı kurmayı (Brown, Thomas ve Toliaş, 2002; Dias, 2005) ihmal ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenler nasıl bir eğitim almışlarsa, benzer yollarla öğretmeye meyillidirler (Thompson, 1992) görüşünün aslında öğretmen adayları için de geçerli olduğu söylenebilir. Çalışma grubundaki öğretmen adayları da öğrencilik döneminde öğrenmiş oldukları yöntemin etkisinde kalarak ders planı hazırlamış ve soruları çözmüşlerdir. Ancak kendilerinden soruları farklı bir yöntem kullanarak çözmeleri istendiğinde değişik çözüm yöntemlerine yönelmişlerdir. İkinci bir yöntem olarak en çok tercih edilen listeleme ve asal çarpanlarına ayırma olmuştur.

Benzer şekilde öğretmen adayları tarafından çalışma öncesinde EBOB ve EKOK'un hesaplanmasında hiç tercih edilmemiş bir yöntem olan asal çarpanlara ayırma yöntemi, çalışma sonrası hazırlanan ders planlarında kullanılmıştır. Bu yöntemin asıl hedefi öğrencilere basit bir süreci öğretmek değil sayıların asal çarpanlarıyla olan ilişkisini kavratmaya yönelmektir. Böylelikle öğrenciler daha süreci kullanan değil işleyen bir bakış açısına sahip olurlar (Brown, Thomas ve Tolias, 2002).

Çalışma öncesinde öğretmen adaylarından elde edilen verilerde görsel temsiller hiç kullanılmadığı görülmüştür. Farklı temsil biçimlerinin kullanılması matematiksel kavramları anlama, yorumlama ve ilişkilendirmeye yardımcı olan bir araç olarak görülmelidir (Greeno ve Hall, 1997). Çalışma sonrasında ise bazı öğretmen adayları tarafından, temelinde çarpan ve kat kavramları olan sayı doğrusu, Venn şeması gibi temsil biçimleri kullanılmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının çalışma öncesinde EBOB ve EKOK'u rutin bir matematiksel işlem olarak gördüklerine, sonrasında ise farklı görsel unsurların kullanılmasıyla daha etkili bir öğretim yapılacağını düşündüklerine işaret etmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Brown, A., Thomas K. ve Tolias, G. (2002). Conceptions of divisibility: Success and understanding. S. Campbell ve R. Zazkis (Der.), *Learning and teaching number theory: Research in cognition and instruction* (41-82). Westport: Ablex publishing.
- Brown, A., (2002). Patterns of thought and prime factorization. S. Campbell ve R. Zazkis (Der.), *Learning and teaching number theory: Research in cognition and instruction* (131-137). Westport: Ablex publishing.
- Dias, A. (2005). Using lattice models to determine Greatest Common Factor and Least Common Multiple. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/dias.pdf
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical phenomenology of mathematical structures*. Dordrecht: Reidel.
- Greeno, J.G., & Hall, R.P. (1997). Practicing representation. *Phi Delta Kappa*, (78)5, 361-367.
- McArthur, D., Burdorf, C, Ormseth, T; Robyn, A., & Stasz, C. (1988). Multiple representations of mathematical reasoning. A RAND Note. (ERIC Document Reproduction Service No. ED300234)
- Moseley, B. ve Brenner, M.E. (1997). Using multiple representations for conceptual change in pre-algebra: A comparison of variable usage with graphic and text based problems. (ERIC Document Reproduction Service No. ED413184)
- Park, S. ve Oliver, J.S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38, 261–284.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Mcmillan.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN ARAŞTIRILMASI: DÜNYADAKİ VE ÜLKEMİZDEKİ ÇEVRE SORUNLARI VE ETKİLERİ

INVESTIGATION OF PROSPECTIVE SCIENCE TEACHERS' TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE: THE CASE OF ENVIROMENTAL PROBLEMS AND THEIR EFFECTS

Yrd.Doç.Dr. Mustafa Özden, Arş.Grv. Gülden Akdağ, Prof.Dr. Servet Ekmekçi
Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Özet

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), teknolojiyi konu alan bilgisi ve pedagojik bilgi ile bağlar ve etkili bir öğrenme ortamının oluşması için bu bilgilere ilişkin öğretmen anlayışlarının birbirini nasıl etkilediğini tanımlar (Shin ve ark., 2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının “Ülkemizdeki ve Dünyadaki Çevre Sorunları ve Etkileri” başlıklı konuya ilişkin TPAB lerini (teknolojik bilgi-TK, pedagojik bilgi-PK ve alan bilgisi- AB) belirlemek amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinin desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Adıyaman Üniversitesinde öğrenim gören gönüllü 10 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının konu alan bilgilerini belirlemek için kavramsal bilgi testi, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme, mülakat uygulanırken pedagojik bilginin bileşenleri için gözlem, görüşme, kavram karikatürleri, doküman incelemesi yöntemleri ve teknolojik bilgilerini belirlemek için de literatüre göre (Magnusson ve ark., 1999) araştırmacıların geliştirdiği yarı-yapılandırılmış ölçek kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının güncel çevre sorunlarına ilişkin yeterli düzeyde alan bilgisine sahip oldukları, ancak daha az bilinen çevre sorunları ile ilgili bilgi düzeyleri, teknolojinin sınıf içindeki öğrenme ortamına entegrasyonu ile ilgili bilgilerinin ve pedagojik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik pedagojik alan bilgisi, fen bilgisi öğretmen adayları, Dünyadaki ve Ülkemizdeki Çevre Sorunları ve Etkileri

Abstract

The Technological Pedagogical Content knowledge (TPCK) framework connects technology to curriculum content, specific pedagogical approaches and describes how prospective science teachers' (PSTs) understandings of these three knowledge can interact with one another to produce effective discipline-based teaching with educational technologies (Shin and et. all, 2009). Case study, design of qualitative research method, was used to examine PSTs' TPCK (Technological knowledge-TK, Pedagogical Knowledge-PK, Content Knowledge-CK) about environmental problems and their effects in the world and in our country''. This study was carried out with 10 PSTs participated as volunteers in Adıyaman University.

Conceptual content knowledge, concept maps, word association, interviews were used to determine PSTs' CK. Additionally, observations, interview, concept cartoons, document review method were used to defined PST's PK . PSTs' TK was determined by using semi-structured interviews. Interview questions were developed by authors according to the literature (Magnusson et al.,1999).

The results of this study showed that PST had slightly better content knowledge about topical enviromental problems . However , PSTs didn't have sufficient content knowledge about less known enviromental problems, technological knowledge about integration of technology into the learning environment and pedagogical knowledge.

Key Words: Technological pedagogical content knowledge, prospective science teachers, Enviromental Problems in world and our country.

KAYNAKÇA

- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95–132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Shin, T., Koehler, M.J., Mishra, P. Schmidt, D., Baran, E., & Thompson, A. (2009, March). *Changing technological pedagogical content knowledge (tpack) through course experiences* Paper presented at the 2009 International Conference of the Society for the Information and Technology & Teacher Education. March 2-6, Charleston, South Carolina.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİNAMİK GEOMETRİ YAZILIM PROGRAMI KULLANABİLME BECERİLERİ

SKILLS OF PROSPECTIVE TEACHERS ON USING DYNAMIC GEOMETRY SOFTWARE PROGRAMS

Arş.Gör. Nazan Sezen, Öğr. Dr. Sema Çıldır, Prof.Dr.Ali Bülbül
Hacettepe Üniversitesi

Özet

Dinamik geometri yazılımlarının gerek bir ders materyali gerekse öğrenme ortamı olarak sıkça kullanıldığı bilinmektedir. Bu konu üzerine yapılan birçok araştırmada dinamik geometri yazılımlarının öğrenci başarısına pozitif katkısının olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu yazılımların etkili olarak hazırlanmasının dışında öğrencilerin bu programı kullanabilme becerileri de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin bilgisayar kullanım yeterlilikleri, hem programa adapte olmalarını kolaylaştıracak hem de program ile öğretilmesi amaçlanan konunun öğrenimine de olumlu katkıda bulunacaktır. Öğrenciye bu becerilerin kazandırılmasında en önemli görev hiç şüphesiz öğretmenlerindir. Dolayısıyla öncelikle öğretmenlerin bu beceriye sahip olması beklenmektedir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının dinamik bir geometri yazılımı olan GeoGebra' yı kullanabilme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarından, araştırmacılar tarafından belirlenen etkinliklerin, GeoGebra programını kullanarak gerçekleştirmeleri istenilmiştir. Bu etkinlikler esnasında gözlem ve görüşmeler yapılarak, öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımlarını kullanım becerileri, bu tür programlardan beklentileri ve görüşleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda dinamik yazılımların daha etkin kullanımı için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dinamik Geometri Yazılımı, Bilgisayar Kullanma Becerisi, GeoGebra, Öğretmen Adayları

Abstract

It is a known fact that dynamic geometry software programs have been frequently used both as course material and as a learning environment. In many of the studies on this topic, it is determined that dynamic geometry software programs have a positive effect on student accomplishment. However, in addition to these programs' being prepared effectively, the skills of students to use the program should also be taken into consideration. The proficiency of computer using of students would facilitate them to adapt themselves to the program, and it would contribute to the effective teaching of the topic intended to be taught via the program as well. The most important responsibility in this respect, without a doubt, rests on the shoulders of the teachers. Thus, it is expected, first of all, that the teachers have the skills themselves. In this study, determining the skill levels of prospective teachers in using GeoGebra, which is a dynamic geometry software, is aimed at. The prospective teachers, who are enrolled at the Faculty of Education, Hacettepe University, are asked to realize the activities which are assigned by the researchers by using the GeoGebra program. Observations and interviews are made during these activities, and the skill levels of prospective teachers in using dynamic geometry software, their expectations from such programs, and their views are determined. Under the light of the findings, recommendations for a more effective use of dynamic software are offered.

Key Words: Dynamic Geometry Software, Skill of Computer Using, GeoGebra, Prospective Teachers

QLOBALLAŞMA ŞƏRAİTİNDƏ AZƏRBAYCAN TƏHSİLİNİN STRATEJİ MƏQSƏDİ

Baş müəllim, dosent əvəzi Kazımova Nurlana
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Atalar gözəl deyib: «Niyyətin hara, mənzilin ora». Bu Milli hikmət üzərində düşünməyə dəyər. Çünki həyat faktları dönə-dönə sübut edir ki, niyyət Adamı gec-tez arzuladığı mənzilə çatdırır. Amma «niyyət» var, «niyyət»! İstər adi məişət məsələləri olsun, istərsə də ciddi dövlət məsələləri olsun, fərqi yoxdur, nəzərdə tutulan niyyətin nəticəsi fəlakət də ola bilər, əmin-amanlıq da!

Niyyətin arzuolunmaz «mənzildən» sığortalanması üçün adamın cərəncamında iki tərəf olan bir psixoloji amil olur: niyyətin (məqsədin) nə demək olduğunu və onun nələrə səbəb olacağını aydın anlamaq fikrimizcə, məqsəd (niyyət) adamın deyəcəyi sözün, edəcəyi hərəkətin, görəcəyi işin sonunda alınmalı nəticəni təxəyyülündə canlandırma bilməsidir. Eyni zamanda o, niyyətinin nəticəsi haqqında düşünməli, onun ziyanını və ya faydasını götür-qoy etməlidir. Nəticənin faydalı, yaxud zərərli olacağının əsas göstəricisi ümumdövlət, ümumi xalq mənafevidir, şəxsi mənafe deyil. Niyyətin nəticəsi həm şəxsi, həm də ümumdövlət mənafeyinə xidmət etdiyinə adamda inam yarandıqda isə canla-başla işə girişmək olar. Əks təqdirdə həmin niyyətdən (məqsəddən) əl çəkmək gərəkdir.

Deyilənlər təhsilin məqsədi məsələsinə də aiddir. Aparılmış xüsusi araşdırmalardan məlum olmuşdur ki, müxtəlif dövrlərdə başqa-başqa ölkələrdə təqribən 25 pedaqoji cərəyan fəaliyyət göstərmişdir. Onların hərəsi bir konkret məqsədə xidmət etmişdir. Məsələn, ABŞ-da pragmatizm pedaqogikasının qayəsi gəncləri kapitalizm həyat tərzinə hazırlamaqdan ibarət olmuşdur. Yaxud, Rusiyada monarxist-saray pedaqogikasına görə monarxiya ideyalarını, din və allahın varlığını qəbul etmək təhsilin canını təşkil etməlidir. Və ya, utopik sosializm pedaqogikasına görə təhsilin məqsədi hər bir uşağın şəxsiyyətini hərtərəfli və ahəngdar inkişaf etdirməkdən ibarət olmalı idi.

Sovetlərin dövründə cəmiyyətin inkişaf mərhələsi ilə əlaqədar olaraq təhsilin qarşısında iki məqsəd qoyulmuşdu. Şəxsiyyətin hərtərəfli və ahəngdar inkişafı sosializmin ilk mərhələsi üçün, kommunizm qurucularının yetişdirilməsi isə son mərhələsi idi.

Bəs respublikamızın dövlət müstəqilliyi şəraitində təlim-tərbiyənin məqsədi məsələsi necə başa düşülür? Etiraf edək ki, dumanlı! Bəzi mənbələrdə şəxsiyyətin formalaşdırılmasına bizdə təhsilin məqsədi kimi baxılır; bəzən şəxsiyyətyönlümlü təhsil elə təhsilin məqsədi hesab edilir. Utopik sosializm pedaqogikası səviyyəsində və ya sovet pedaqogikasının ilk dövrləri səviyyəsində qalanlar da indi Azərbaycanda az deyil.

Şükürlər olsun ki, dövlət müstəqilliyi şəraitində rəsmi dairələrimiz, digər sahələrdə olduğu kimi, təhsil sahəsində də xeyli sevincirici addımlar atıldı. 2009-cu ildə, nəhayət, təhsil

haqqında yeni qanun qəbul olundu. Lakin, fikrimizcə, yenə təhsilin məqsədi cari vəzifələr formasında sadalandı. Təəssüf ki, təhsilin uzunmüddətli strateji məqsədi yada düşmədi. Ölkəmiz ağla gəlməz dərəcədə inkişaf edir. Dostlarımız dünyada artdığı kimi, düşmənlərimiz də azalmamışdır. Dövlətimiz yeni, daha global problemlər həll etməli olur. Təhsilimiz bu problemlərin reallaşdırılmasından kənarda qalmır.

Düşünürük ki, xalqımızın və dövlətimizin varlığı ilə bağlı problemlərin həllində yardımçı rolunu oynaya biləcək tədbirlərdən biri də Azərbaycan Respublikasında təhsilin strateji məqsədini formalaşdırmaqdan ibarət ola bilər. Nəzərdə tutulan strateji məqsədin ifadəsi bir sıra tələblərə cavab verməlidir:

1. Təhsilin strateji məqsədi mümkün qədər yığcam, aydın, səfərbəredici, əsaslandırılmış və inandırıcı olmalıdır;
2. Təhsilin strateji məqsədi Azərbaycan Respublikası Konstitusiyasının tələblərinə uyğun gəlməlidir;
3. Təhsilin strateji məqsədi ölkəmizdəki bütün sosial və siyasi qrupların maraqlarına cavab verməlidir;
4. Təhsilin strateji məqsədi ölkəmizdə həyata keçirilən bütün təlim-tərbiyə, təhsil sahələrinə aid olmalıdır;
5. Təhsilin strateji məqsədi uzunmüddətli olmalı, Azərbaycan Respublikasını daim müşayiət etməli, ona xidmət göstərməlidir;
6. Təhsilin strateji məqsədindən gözlənilən nəticənin nədən ibarət olacağı hamı üçün: şagird üçün də, tələbə üçün də, müəllim üçün də, valideyn üçün də aydın olmalıdır;
7. Alınacaq nəticənin hansı mənəvi dəyərlərə malik olacağı da təhsilin strateji məqsədinin ifadəsində öz əksini tapmalıdır;
8. Təhsilin strateji məqsədindən alınacaq nəticənin hansı yollar və vasitələr formalaşdırılacağı orada ifadə olunmalıdır.

Göründüyü kimi, təhsilin strateji məqsədinin mahiyyətini açmağa imkan verən tələbələr bir-birini tamamlayan əsas üç sualın cavabında ətə-qana dola bilər: Azərbaycan Respublikası üçün necə gənc nəsil yetişdirilməlidir? Həmin gənc nəsil hansı dəyərlərlə silahlandırılmalıdır? Nəzərdə tutulan dəyərlər hansı vasitə və yollarla həmin gənc nəsə aşılmalıdır?

Soruşulur: Bu sualın cavabını konkretləşdirmək olarmı? Olar!

Birincisi suala cavab olaraq deməliyik ki, təhsilin strateji məqsədindən gözlənilən nəticə Heydər Əliyev nümunəsindən qidalanan fəal Azərbaycan vətəndaşlarının yetişdirilməsindən ibarət ola bilər.

İkinci sualın cavabı belədir: respublikamızın dövlət müstəqilliyini, ərazi bütövlüyünü, sərhədlərinin toxunulmazlığını qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan fəal Azərbaycan vətəndaşlarını səciyyələndirən başlıca mənəvi keyfiyyətlər olmalıdır.

Sonuncu sualın cavabı təbiidir: pedaqoji proses vasitəsi ilə! Bu cavabın azacıq da olsa burada şərhinə ehtiyac var. Respublikamızın dövlət müstəqilliyi şəraitində formalaşmış yeni - Milli pedaqogikaya görə pedaqoji proses deyəndə ölkəmizdə həyata keçirilən məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil təlim, tərbiyə, təhsil və bunlardan ayrılmaz olan psixoloji inkişaf nəzərdə tutulur. Müəllimlərimiz hər bir fənnin tədrisi üzrə yaxşı halda üç cari vəzifə yerinə yetirir: gənc nəslin müəyyən elmi bilik və bacarıqlara yiyələnmələrinə çalışır; bu prosesdə onlara faydalı mənəvi dəyərlər aşılayır; eyni zamanda onlarda bir sıra vacib psixoloji qüvvələrin inkişafına təkan verirlər.

Müəllimlərimizdən soruşanda: riyaziyyatın, fizikanın, biologiyanın, rus dilinin və s. fənnin tədrisindən məqsədiniz nədir? - cavabların əksəriyyəti belə olur:

- riyaziyyata, fizikaya, biologiyaya, rus dilinə və s. fənlərə aid bilikləri gənc nəsəldən öyrətmək.

Bir qədər irəliyə gedib fərqli fikir söyləyən müəllimlərimiz də yox deyil:

- yüksək ixtisaslı müəllimlər, həkimlər, mühəndislər və s. kadrlar hazırlanmasına yardımçı olmaq.

Çoxlarımızın yadına düşür ki, bu və ya digər fənn üzrə bilik və bacarıqların öyrədilməsi son məqsəd yox, daha yüksək amallara çatmaq yolunda vasitə ola bilər. Nəzərə alaq ki, Azərbaycanda həyata keçirilən geniş miqyaslı təhsil islahatı sayəsində bütün fənlərin məzmunu faydalı elmi biliklərlə zənginləşdirilmişdir; bunların da bir qismi milli, digər qismi isə ümumbəşər dəyərlərdir.

Deyilənləri ümumiləşdirən Milli pedaqogika Azərbaycanda təhsilin strateji məqsədinin mahiyyətini belə ifadə edir: Milli ümumbəşəri dəyərlərin gənc nəsəl tərəfindən planlı və mütəşəkkil mənimsənilməsi yolu ilə respublikamızın dövlət müstəqilliyini, ərazi bütövlüyünü, sərhədlərinin toxunulmazlığını qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan fəal Azərbaycan vətəndaşları yetişdirmək təhsilin strateji məqsədidir.

Bu ideya ilk dəfə prof. N.M.Kazımovun «Məktəb pedaqogikası» adlı dərsliyində səslənmişdir (Bakı, «Çaşıoğlu, 2007)

Təhsilin strateji məqsədinə dair ideya və onun təklif etdiyimiz məzmununda ifadəsi göydəndüşmə deyil; bir-birini tamamlayan iki ciddi amil onu zərurətə çevirmişdir: ümummilli liderimiz Heydər Əliyevin formalaşdırdığı Azərbaycançılıq ideologiyası və Azərbaycanın keçmişi, bu günü və gələcəyi barədə düşüncələr.

Ümummilli liderimiz Heydər Əliyevin bütün tövsiyələri, xüsusən onun Azərbaycançılığa aid iki fikri qətiyyənlə unudulmamalıdır: «Mən həmişə fəxr etmişəm, indi də fəxr edirəm ki, mən azərbaycanlıyam»; «Hakimiyyəti ələ almaq çətindir, lakin onu qoruyub saxlamaq ondan da çətindir».

Azərbaycan xalqının uzaq keçmişi də, yaxın keçmişi də, bu günü də sübut edir ki, Azərbaycanda müstəqil dövlətin olmasını istəməyənlər, onun zəngin torpağına göz tikənlər az olmamışdır, indinin özündə də az deyil, gələcəkdə də azalacağını ehtimal etmək sadəlövlülük olardı.

Bu cür reallıqlardan hali olan Heydər Əliyev yetişməsi İlham Əliyevin rəhbərliyi ilə əlbəttə dövlət səviyyəsində müvafiq tədbirlər görülür. Düşünürük ki, təhsilin strateji məqsədinə dair fikrin bəyənilməsi də dövlət tədbirlərinə yardımçı ola bilər.

Özüm ali məktəb müəllimi kimi rus dili fənninin tədrisində təhsilin strateji məqsədi məsələlərinin tələbələr tərəfindən böyük rəğbətlə qarşılandığının dönə-dönə şahidi oluram.

Minnətdarlıq hissi ilə onu da qeyd etməliyik ki, təhsilin strateji məqsədinə dair ideyanın da daxil olduğu «Məktəb pedaqogikası» adlı dərsliyə təhsil naziri hörmətli Misir Mərdanov layiq olduğu qiyməti vermişdir. O, həmin dərsliyin müddəalarının bəzi məktəblərdə və müəllimləri təkmilləşdirmə institutlarında tətbiqini 30 avqust 2007-ci il tarixli əmri ilə zəruri saymışdır.

Amma bu ideya ilə respublikanın bütün müəllimləri tanış olarsa və bütün fənlərin tədrisində nəzərə alınarsa: bizim şagirdlər və tələbələr, bütövlükdə gənclik ölkə miqyasında eyni amal, eyni niyyət, eyni məqsəd ətrafında fəaliyyət göstərirlər; onların arasında qruplaşmalar, niyyətlərin müxtəlifliyi tədricən aradan qalxar; dövlətçiliyimizin sosial dayaqları daha da möhkəmlənər; Azərbaycan Respublikasının əbədiyyətinə əlavə töhvə olar.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT

1. N.M.Kazımova. «Məktəb pedaqogikası». Bakı, «Çaşıoğlu», 2007.
2. «Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının qanunu. Bakı, «Hüquq ədəbiyyatı», 2009.
3. N.M.Kazımov. «Mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsi». Bakı, «Əlfəru», 2007

QLOBALLAŞMA VƏ AZƏRBAYCANDA MÜƏLLİM HAZIRLIĞININ STRATEJİ MƏQSƏDİ

Kazımova

Nurlana

ADPU

Məlumdur ki, hər dövlətin öz durumuna uyğun gələn təhsil sistemi və onun məqsədi olur.

Azərbaycanda rus dilinin tədrisi zamanı həyata keçirilən vəzifələrlə (yaxın məqsədlə) yanaşı, uzaq strateji məqsədin olduğunu da güman edirik. Yaxın məqsəd: rus dilini gənclərimizə yüksək səviyyədə öyrətməkdən ibarətdir. Strateji məqsəd isə yaxın məqsədin, yəni rus dilini gənclərimizə yüksək səviyyədə öyrədilməsinin həyata keçirilməsi yolu ilə respublikamızın dövlət müstəqilliyini, sərhədlərimin toxunulmazlığını, ərazi bütövlüyünü qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan fəal vətəndaşlar yetişdirməyə kömək etməkdən ibarətdir.

Rus dili müəllimi kimi, mən fəxr edərdim ki, mənim tələbələrım özlərini həmin keyfiyyətlərin daşıyıcıları olan fəal vətəndaşlar kimi hiss etsinlər.

İstərdim ki, məktəblərimizdə rus dilini tədris edən bütün müəllimlərimiz təhsilin yuxarıda səciyyələndirilən strateji məqsədini qəbul etsin və öz fəaliyyətində tələbələr aşilasın. Belə olarsa, nəticə etibarilə, doğma xalqımız qazanar, ölkəmizin qüdrəti qat-qat artar. Azərbaycan Respublikasının tarixi və müasir durumu bütövlükdə təhsilin, o cümlədən rus dili tədrisinin strateji məqsədini zərurətə çevirir.

Суммарй

Элобализатион анд Strategical Aim of Teacher Training in Azerbaijan

Kazımova Nurlana
ASPU

We consider that there is distant strategical aim at the saame time duties carried out during teaching of the Russian language in Azerbaijan. Strategical aim is to help to bring up active citizens able to protect state independence, inviolability of borders and territorial integrity of our republic and to raise our rebuplic to the level of developed countries bu way оф имплементатион тше теачщинэ оф члосе аим и.е. тше Руссиан ланэуаэе ин щизэщ левел то оур йоутщ.

Юзет

Кипреселлешме ве Azerbaijan`да öğretmen hazırlığının stratejik amacı.

**Kazımova Nurlana
ADPÜ**

Azerbaijan`da Rusça`nın öğretimi esnasında gerçekleştirilen görevlerin yanısıra uzak stratejik amacın mevcut olduğunu zannediyoruz. Stratejik amaç ise yakın amaçın, yani Rusça`nın gençlerimize en üst düzeyde öğreniminin gerçekleştirilmesile cumhuriyetimizin devlet bağımsızlığını, sınırlarımızın dokunulmazlığını, arazi bütünlüğünü korumaya, ülkemizi gelişmiş devletler düzeyine yükseltmeye caiz olan vatandaşların eğitilmesine katkıda bulunmaktır.

QLOBALLAŞMA VƏ AZƏRBAYCANDA MÜƏLLİM HAZIRLIĞININ STRATEJİ MƏQSƏDİ

Nurlana

Kazimova

ADPU

Məlumdur ki, hər dövlətin öz durumuna uyğun gələn təhsil sistemi və onun məqsədi olur.

Azərbaycanda rus dilinin tədrisi zamanı həyata keçirilən vəzifələrlə (yaxın məqsədlə) yanaşı, uzaq strateji məqsədin olduğunu da güman edirik. Yaxın məqsəd: rus dilini gənclərimizə yüksək səviyyədə öyrətməkdən ibarətdir. Strateji məqsəd isə yaxın məqsədin, yəni rus dilini gənclərimizə yüksək səviyyədə öyrədilməsinin həyata keçirilməsi yolu ilə respublikamızın dövlət müstəqilliyini, sərhədlərimin toxunulmazlığını, ərazi bütövlüyünü qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan fəal vətəndaşlar yetişdirməyə kömək etməkdən ibarətdir.

Rus dili müəllimi kimi, mən fəxr edərdim ki, mənim tələbələrim özlərini həmin keyfiyyətlərin daşıyıcıları olan fəal vətəndaşlar kimi hiss etsinlər.

İstərdim ki, məktəblərimizdə rus dilini tədris edən bütün müəllimlərimiz təhsilin yuxarıda səciyyələndirilən strateji məqsədini qəbul etsin və öz fəaliyyətində tələbələr aşlasın. Belə olarsa, nəticə etibarilə, doğma xalqımız qazanar, ölkəmizin qüdrəti qat-qat artar. Azərbaycan Respublikasının tarixi və müasir durumu bütövlükdə təhsilin, o cümlədən rus dili tədrisinin strateji məqsədini zərurətə çevirir.

Açarlar

1. Təhsil -sosial-iqtisadi həyatın tərkib hissəsi kimi, müvafiq tədris müəssisəsində müəyyən müddətdə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil öyrənilən, tərbiyə və psixoloji inkişaf imkanları olan, təlimin bir halda zəruri şərti, digər halda gedişi, üçüncü halda isə nəticəsi kimi özünü göstərən sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin məcmusudur.

2. Təhsilin yaxın məqsədi - fənlərin, o cümlədən rus dilinin tədrisindən gözlənilən yaxın nəticə.

3. Təhsilin strateji məqsədi - fənlərin, o cümlədən rus dilinin tədrisindən gözlənilən uzaq nəticə.

Суммарй

Элобализатион анд Strategic Aim of Teacher Training in Azerbaijan

Nurlana

Kazimova

ASPU

We consider that there is distant strategical aim at the saame time duties carried out during teaching of the Russian language in Azerbaijan. Strategical aim is to help to bring up active citizens able to protect state independence, inviolability of borders and territorial integrity of our republic and to raise our rebuplic to the level of developed countries bu wай оф имплементатион тще теачщинэ оф члосе аим и.е. тще Руссиан ланэуаэ ин щизэщ левел то оур йоутщ.

Юзет

Күреселлешме ве Azerbaijan`da
öğretmen hazırlığının stratejik amacı.

Nurlana

Kazımova

ADPÜ

Azərbaycan`da Rusça`nın öğretimi esnasında gerçekleştirilen görevlerin yanısıra uzak stratejik amacın mevcut olduğunu zannediyoruz. Stratejik amaç ise yakın amaçın, yani Rusça`nın gençlerimize en üst düzeyde öğreniminin gerçekleştirilmesile cumhuriyetimizin devlet bağımsızlığını, sınırlarımızın dokunulmazlığını, arazi bütünlüğünü korumaya, ülkemizi gelişmiş devletler düzeyine yükseltmeye caiz olan vatandaşların eğitilmesine katkıda bulunmaktadır.

**ADPU-nun Rus dili kafedrasının 29 fevral
2008-ci il tarixli, 05 sayılı iclasın protokolundan**

Ç I X A R I Ş

- Gündəlik məsələ:** Baş müəllim Kazımova Nurlana Nurəddin qızının Rus dili kafedrasında dosent elmi adın alınması barədə.
- Eşidildi:** Kafedra müdiri, dos. L.O.Vəzirova çıxış edərək məlumat verdi ki, kafedranın baş müəllimi Kazımova Nurlanının son illər gördüyü işlər barədə hesabat daxil olmuş və onun kafedramızda dosent vəzifəsinə keçməsi üçün namizədliyi irəli sürülmüşdür.
- Çıxışlar:** Kafedranın üzvləri f.e.n. S.Sadıqova, baş müəllim N.M.Sadıqova, O.B.Məmmədova, A.M.Quliyeva və başqaları qeyd etdilər ki, pedaqoji elmlər namizədi, baş müəllim Kazımova Nurlana öz işini sevir, böyük maraqla tədbirlər keçirir, tələbələr və müəllimlər

arasında böyük hörmətə malikdir. Kazımova Nurlana kafedranın və fakültənin işində aktiv iştirak edir, elmi tədqiqat işini vaxtında yerinə yetirir. Kafedranın üzvləri N. Kazımovanın dosent elmi adının almasına layiq görülməsini bildirdilər.

Qərar:

Rus dili kafedrasının baş müəllimi pedaqoji elmlər namizədi N.N.Kazımova dosent elmi adın alınması məsləhət bilinsin.

SƏDR:

dos.Vəzirova L.O.

KATİB:

baş lab. Ələkbərova N.

QLOBALLAŞAN DÜNYADA MÜƏLLİM HAZIRLIĞINDA, FİZİKA-EKOLOGIYA MARAQ KURSUNUN ROLU VƏ ƏHƏMİYYƏTİ

Məsimov N.M. Almərdanova N.P.

Azərbaycan Dövlət Pedagoji Universitetinin dosentləri

Qloballaşan dünyada müəllim hazırlığında ekoloji biliklərdən istifadə etməklə tələbələrdə ekoloji təfəkkür formalaşdırmaq olar. Ekoloji biliklərə yiyələnmiş gələcək fizika müəllimləri ekoloji təfəkkürə malik nəsil tərbiyə edir. Son dövrdə ətraf mühitin hədsiz dərəcədə çirklənməsinin səbəbi müasir istehsalın sürətidir. Xalq təsərrüfatının, energetika, metallurgiya, maşınqayırma, neft sənayesi hidrosferi, litosferi və atmosferi bütövlüklə təbiəti korlamışdır. Flora və fauna tullantılarla çirkləndirilmişdir.

Artıq neçə illərdir ki, Azərbaycan Respublikası dünya dövlətləri sırasında müstəqil ekoloji siyasət aparır. Ümummilli liderimiz H.Ə.Əliyevin apardığı sülh siyasəti qitələrdən-qitələrə keçərək dünya diplomatiyası tarixində layiqli yer tutur. Azərbaycan xalqı özünün milli mənliliyini, varlığını dərinədən dərk edərək milli adət-ənənələrini bərpa edir. Erməni işğalçıları öz havadarlarına arxalanaraq Azərbaycanın 20%-dan artıq torpağını işğal etmiş. İşğal altında olan torpaqlar, meşələr, flora və fauna talan edilmiş, torpaq radioaktiv tullantılarla çirkləndirilmişdir.

Son dövrlərdə iqlimin dəyişməsi, dəniz suyunun qalxması, günəş radiasiyasının artması, atmosferdə zəhərli toz və hissəciklərin artması, içməli su problemi, sel-suyun, daşqınların artması, radiasiyanın, elektromaqnit şüalanmasının, Qəbələ radiolokasiya mərkəzinin şüalanmasının, maqnit sahəsinin normadan dəyişməsi, səs-küyün titrəyişin artması, turşulu yağışlar, ozon qatının dəşilməsi və s. planetin ahəngdarlığını saxlamaq ekoloji tarazlığın bərpa edilməsi qarşısında duran əsas vəzifələrdən biridir. Fövqaladə hallarda ekoloji ekspertizanın aparılması, iqlim əmələ gətirən fiziki kəmiyyətlərin dəyişməsinin ölçülməsi, radiasiya fonunun normasının düzgün müəyyənəlməsi üçün orta və ali məktəblərin tədris planı və proqramlarında ekoloji təhsil, ekoloji biliklərə verilən saatların artırılması, fasiləsiz təhsil sistemində təbiət elmlərinin rolunun artırılması lazımdır.

Hazırda bəşəriyyətin qarşısında həyat hadisələrinin yenidən dərk edilməsinin bir sıra mürəkkəb problemləri durur. Onlardan biri də müasir ekoloji vəziyyətdir. Get-gedə aydın olur ki, təbii sərvətlərdən istifadənin ənənəvi qiymətlər sistemində qalması yaxınlaşan global ekoloji böhranın dəf edilməsini çətinləşdirir.

Biz sənayenin inkişafından yaranan global ekoloji böhran dövründə yaşayırıq. Bu ekoloji böhran geoloji miqyasda dəyişikliyə səbəb ola bilən insan fəaliyyəti nəticəsində ətraf mühitin tullantılarla çirklənməsi ilə xarakterizə olunur. Belə meyl saxlanılarsa, yaşadığımız əsrin ortalarından gec olmayaraq böhran total ekoloji fəlakətlə nəticələnə bilər. Bununla da Yer kürəsi bitki və heyvanların əsas hissəsinin, həm də insanların həyatı üçün yararsız olar. Bu vəziyyətdən çıxış yolu tapmaq üçün ekoloji təhsil genişləndirilməlidir.

Ona görə də XXI əsr təhsilinin əsas problemlərindən biri insanlarda ekoloji dünyagörüşü formalaşdırmaqdır. Bu isə ekoloji təhsil vasitəsi ilə həyata keçirilməlidir. Ekoloji təhsil problemi dünyanın bir çox ölkələrində lazımi səviyyədə həll edilir. Azərbaycan Respublikasında da ekoloji təhsilin səviyyəsinin yüksəldilməsi istiqamətində müəyyən irəliləyişlər vardır. İnsanın harmonik inkişafında əsas məqsəd kimi baxan təhsilin humanistləşdirilməsi ekoloji təhsil ilə üzvi şəkildə bağlıdır.

Ekoloji təhsil dedikdə ətraf mühit haqqında sistemləşdirilmiş biliklərin, təbiəti qorumaq sahəsində bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsinə, ümumi ekoloji mədəniyyətin formalaşdırılmasına yönəlməmiş fasiləsiz tədris prosesi başa düşülür.

Ekoloji təhsil, buna görə də, nəinki təhsilin strukturuna nüfuz etməli, həmçinin onun vacib əsaslarından birini təşkil etməlidir. Əgər ədəbiyyat və tarix mədəni mədəni dəyərlərin, təbiətsünaslıq təbiət qanunlarının mənimsənilməsi üçün lazımdırsa, onda ekoloji təhsil təbiətə əsl insanı münasibətin formalaşması, təbiəti dəyişdirməyin yol verilən ölçüsünün müəyyənəlməsi, insanın sonrakı mövcudluğu və inkişafı üçün, xüsusilə gələcək nəsillərin sağlam və yaradıcı ruhda

formalaşması üçün zəruri olan sosial-təbii qanunauyğunluqların, həmçinin davranış normativlərinin mənimsənilməsi üçün gərəkdir.

Bu gün ekologiya genişlənən bilik sahəsi kimi təhsil sisteminə güclü təsir göstərir. Bu özünü hər şeydən əvvəl ümumi orta təhsilin məqsədlərinin yeni səmtə yönəldilməsində, həmçinin mütəxəssislərin hazırlanması və yenidən hazırlanmasının keyfiyyətində göstərərək ətraf aləmə, bəşəriyyətə və təbiətə, fəaliyyət və idrak meyarlarla geniş baxış formalaşdırmağa, ənənəvi istehlakçı təfəkkürünün əksinə olaraq, universal ümumbəşəri səciyyəli dəyərlərin inkişafına səsləyir. Ekoloji fənlər insanın “qlobal”, onun fərd, cəmiyyət, və təbiətin planetar miqyasda qarşılıqlı əlaqəsini başa düşmə qabiliyyətinin tərkib hissəsinə çevrilir.

Ekoloji təhsilin iki əsas istiqamətini ayırmaq lazımdır: 1) ümumi ideyalar ruhunda təbiətin mühafizəsinin, təbiətə qayğı göstərməyin tərbiyə edilməsi; 2) təbii və antropogen ekosistemin mövcudluğunun ümumi qanunauyğunluqları haqqında xüsusi ixtisas-biliklərinin qazılması. Beləliklə ekoloji təhsilin məqsədi, birincisi, ekoloq mütəxəssislərin hazırlanması, ikincisi müxtəlif sahə üzrə mütəxəssislərin ümumi ekoloji biliklərə yiyələnmələri olmalıdır. Ekoloji təhsil və təhsilin ekologiyalaşdırılması qarşılıqlı əlaqədə olsa da fərqlidirlər. Bütünlüklə hər iki istiqamət kompleks xarakterə malikdir və məktəb təhsildən, təbiəti mühafizə tərbiyyəsindən yüksək ixtisaslı ekoloq-mütəxəssislərin hazırlanmasınadək olan intensiv təhsili nəzərdə tutur.

Ekoloji problemlərin müstəqil Azərbaycan dövləti üçün törədə biləcəyi çətinlikləri və fəlakəti əvvəlcədən görmək və onları aradan qaldırmaq müasir dövrün ən qlobal problemi kimi qarşımızda durur. Ekoloji problemlərin aradan qaldırılması mühüm və vacib məsələlərdən biridir. Orta ümumtəhsil məktəblərinin ən mühüm vəzifələrindən biri ekoloji təhsil və tərbiyə məsələlərinin dərinədən hərtərəfli düşünülmüş şəkildə şagirdlərə öyrətmək və tərbiyə işinin səmərəli təşkilidir.

“Əhalinin ekoloji təhsili və maarifləndirilməsi haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanununun 4-cü maddəsində deyilir ki, əhalinin ekoloji təhsil və maarifləndirilməsi sahəsində dövlət siyasəti ətraf mühitin mühafizəsi və təhsil haqqında qanunvericiliyin tələblərinə, müvafiq dövlət proqramına, habelə beynəlxalq konvensiyalara uyğun həyata keçirilir.

Azərbaycanda təbiətin qorunması və ekoloji tərbiyə məsələlərinə XIX əsrdə H.B.Zərdabi, XX əsrdə akademik H.Ə.Əliyev, B.Budaqov təbiətin mühafizəsinə dair məqalə və əsərlər yazmışlar. Bu problemin həlli yollarını dövlət səviyyəsinə qaldırmışlar.

Respublikada təbiətin mühafizəsi və ekoloji tərbiyə sahəsində tədqiqat işlərinin genişlənməsində “Təbiəti mühafizə” cəmiyyətinin, “Azərbaycan təbiəti” jurnalı və “Fəryad” qəzetində nəşr edilmiş qərarlar və metodiki tövsiyələrin, məqalələrin, elmi informasiyaların böyük rolu olmuşdur. Fizika elmi təbiət elmlərindən biri kimi Ekologiya fənni ilə əlaqəli öyrədilməlidir. Fizikanın ekoloji problemlərlə əlaqəli tədrisi üçün maraq kursuna verilən saatlardan istifadə etmək daha əlverişlidir.

Maraq kursları Təhsil Nazirliyinin 1994-cü ildə hazırlanmış təlimatı məktubu əsasında təşkil edilir. Hər bir maraq kursu üçün mövzu seçilir və həmin mövzuya uyğun proqram, yaxud tematik plan tərtib olunur. Kurs mövzuları Fizika fənninin ekoloji təhsil imkanları və şagirdlərin bu fənnə maraq və meyl göstərməsindən asılıdır. Maraq kurslarının məşğələləri kifayət qədər hazırlıqlı fizika müəllimləri tərəfindən, ancaq fizika kabinetində, dərscənkənar vaxtda keçirilir.

Anket sorğusu və Təhsil Nazirliyinin məlumat-informasiya məcmuəsinin, məktəb sənədlərinin, - təhsil işçilərinin rayon (şəhər) müşavirələrinin iclaslarının, “Azərbaycan məktəbi”, “Fizika-riyaziyyat və İnformatika tədrisi”, “Ekologiya”, “Azərbaycan təbiəti”, “Azərbaycan müəllimi” və “Təhsil” qəzetlərinin araşdırılması nəticəsində məlum olmuşdur ki, müəllimlər maraq kursunun proqramının tərtibində çətinlik çəkirlər. “Fizika-Ekologiya” kursu VII- XI siniflərdə tədris planına uyğun olaraq şagirdlərin arzusu və maraqlarına əsaslanaraq aparıla bilər. Kurs məşğələlərinin mövzuları sinif jurnalında ayrıca səhifədə yazılır. Məşğələlərdə şagirdlərin cavabı qiymətləndirilir və onlara fizikadan rüblük qiymət çıxarılanda nəzərə alınır. Fizika müəllimləri mövzuların maraqlı keçməsi üçün Kimya, Biologiya, Fiziki coğrafiya fənləri ilə əlaqəli tədris etməli və ekoloji məzmunu laboratoriya işləri icra edilməli, kompleks ekoloji ekskursiya keçirilməli, ekoloji məzmunlu məsələlər həll etdirilməlidir.

Hazırda orta ümumtəhsil məktəblərində tədris olunan bütün fənnlərin o, cümlədən fizika fənninin təbiət elmləri ilə birlikdə ekoloji təhsil imkanları öyrənilir və ümumbəşəri tərbiyənin əsas tərkib hissəsi olan ekoloji tərbiyənin şagirdlərə aşılmasının forma və yolları genişləndirilir.

Ümumbəşəri tərbiyənin mühüm tərkib hissəsi olan ekoloji təhsil və tərbiyə məsələsinə diqqət yetirilsə, Məktəblərdə fizika fənnindən “Fizika və ekologiya” maraq kursu tədris olunarsa bu kursu qabaqcıl iş təcrübəsi olan müəllim tədris edərsə, müəllimlər üçün zəruri olan müvafiq tövsiyələr,

proqramlar işlənilib hazırlansa, internet materiallarından tədrisdə istifadə edilərsə şagirdlərdə ekoloji təfəkkür yaranır onlar təbiət sevən kimi yetişir.

Fizika – ekologiya maraq kursu fizika – ekologiya dərsləri və fizika kabinetinin imkanlarına əsasən tərtib edilir. Planlaşdırma tədrislə əlaqədar göstərilən təcrübələr və illüstrasiyaların əvvəlcədən müəyyənləşdirilməsi, sinifdə və evdə həll olunacaq məsələlərin şagirdlərin yaş və bilik səviyyəsinə uyğun olaraq seçilməsi, mövzunun tədrisi ilə əlaqədar keçmiş materialın təkrarlanması və ümumiyyətlə ev tapşırıqlarının tənzim edilməsi və s. məqsədləri aparılır.

Bu plan müəllimin dərsləri hazırlaşması üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Gündəlik plan tərtib edilməsi müəllimin ekoloji hazırlığını üzə çıxarır və bir çox sahələr də ona kömək edir.

Tematik plan ayrı-ayrı bölmələrə daxil olan mövzular üçün tərtib edildiyindən orada təkrar, yoxlama yazı işi, test materiallarının tərtibinə dair metodik işləmələr ola bilər. Nümunəvi tematik plan 1-ci cədvəldə verilmişdir:

Bu planlaşdırma aşağıdakı hazırlıq işləri görüldükdən sonra aparılır:

1. Kursa daxil olan mövzular verilmiş saatlara uyğun şəkildə bölünür, saatların sayı qədər mövzular ayrılır.
2. Hər bir məşğələ üçün təcrübə nümayişi, illüstratif materiallar ayrılır.
3. Sinifdə və evdə həll ediləcək məsələlər müəyyənləşdirilir.
4. Dərs mövzusu ilə əlaqədar ekoloji materiallar hazırlanır.

Cədvəl 1.

Dərsin sırası	Sinifdə və dərs prosesində görüləcək əsas işlər	Ev tapşırıqları	Təqvim vaxtı
1	Fizika – ekologiya kursu, onun vəzifələri	Mövzu ilə bağlı §4 öyrənmək	18.04.10
2	Təbii sərvətlər və onların təsnifatı	Q.Məmmədov Ekologiya.2007, § 6	25.04.10
3	Təbiəti qorumağın elmi prinsipləri və qaydaları	A.Əliyev Kimya- ekologiya 1996 §3	02.05.10
4	Texnogen fizika çürklənmələrinin təsnifatı	A.Paşayev və b.Ekologiya §2	07.05.10
5	Küylərin anlayışı. Təbii və texnogen mənşəli küylərin mənbələri	N.Məsimov “Uşaqların ekoloji tərbiyəsi” səh. 49	14.05.10

Ekologiya sözü “eykos” və “loqos” sözlərindən əmələ gəlmiş və məskan, yaşayış yeri haqqında elm mənasını verir. Müasir dövrdə ekologiya elmi insanın və təbii mühitin qarşılıqlı təsirindən, insan-təbiət münasibətindən meydana çıxan problemləri elmi və praktik cəhətdən araşdırır. Ətraf aləmin sərvətlərindən səmərəli istifadə etmək və təbiəti qorumaq tədbirlərini müəyyənləşdirir. Bu məsələni həll etmək üçün fizika fənninin müstəsna rolu vardır. Təbiətin qorunmasının siyasi, sosial, iqtisadi, hüquqi və elmi-texniki tədbirlərin birləşməsidir. Bu tədbirlərin kompleks şəkildə həyata keçirilməsi təbii sərvətlərin qorunub saxlanması və yenidən bərpa edilməsinə, təbii sərvətlərdən qənaətlə istifadə olunmasına cəmiyyətin təsərrüfat fəaliyyətinin ətraf mühitə və insan sağlamlığına zərərli təsir etməsinə yol verməməyə yönəldilmişdir. Təbiətin qorunması dedikdə insan-təbiət münasibətlərinin təkmilləşdirilməsi başa düşülür.

Ekoloji problemləri düzgün, uğurlu həll etmək üçün təbiətə, ətraf mühitə təsir edən hər bir müəssisə və bu müəssisədə çalışan mütəxəssislər, işçilər ekologiyaya aid ətraflı nəzəri biliyə və müəyyən praktik vərdislərə yiyələnəli, təbiəti mühafizənin hüquqi aspektini öyrənməli və gündəlik fəaliyyətində tətbiq etməyi bacarmalıdır.

Ekologiya elminin əsasları ilə məktəblilərin tanış olması, biologiya, kimya, fizika və fiziki coğrafiya fənlərinin tədrisində həyata keçirilir. Lakin bu zaman sistemli, əlaqəli, gələcək nəslin ekoloji

təfəkkürünü yüksəldən, onları praktik işə hazırlığını, maraqlarını təmin edəcək kursun təlimi daha böyük səmərə verə bilər.

Metallurgiya zavodlarında, istilik elektrik stansiyalarında, kimya və neft-kimya zavodlarında işləyəcək hər bir işçi bilməlidir ki, bu sənaye müəssisəsi hansı zərərli maddələri tullantı şəklində torpağa, suya, atmosfərə tullayır və bunun nəticəsində hansı problemlər yarana bilər. Buna görə xalq təsərrüfatının müxtəlif sahələrinin məqsəduyğun inkişafı üçün ekologiya elminin böyük əhəmiyyəti vardır. Bu məsələ dünyanın bir nömrəli qlobal problemidir. Hər bir şagird (gələcəkdə hər hansı bir sahədə çalışan mütəxəssis) bilməlidir ki, insanın yaşaması üçün onun yaşadığı mühit qorunmalıdır. Bu mühitin qorunması isə onların ekoloji biliklərə yiyələnməsindən də asılıdır.

Ekoloji biliklərdən tullantısız texnologiya əsasında işləyən müəssisələrin qurulması, havanın, suyun, torpağın qorunması, Atmosferin fiziki üsullarla tənzimləmək yolları və s. üçün istifadə edilir.

Fizika-ekologiya ekologiyasının bir sahəsi olub, insanın ətraf mühiti çirkləndirməsi (xüsusən radiasiya, şüalanma istilik və səs-küy), bu təsirlərin aradan qaldırılması, məişət tullantılarının zərərsizləşdirilməsi, atmosferdə hissəciklərin paylanması, Entropiyanın artması qanununun canlılara tətbiqi, toz udan və toz tutan qurğuların hazırlanmasında böyük rolə malik olduğunu öyrənir. Fizika-ekologiya fənninin tədrisində təbiətin tarazlığı, bu tarazlığın qorunub saxlanması insanın rolu və məsuliyyəti şagirdlərə öyrədilir. Şagirdlər bu tarazlığın pozulması ilə bağlı hansı problemlərin, fəlakətlərin yaranacağını qabaqcadan öyrənirlər. Fizika-ekologiya kursunda şagirdlərin aldıkları biliklər onlarda ekoloji mədəniyyət və davranış tərbiyə edir. Bu kursda şagirdlərin praktik qabiliyyətlərini inkişaf etdirəcək materiallar da az deyildir. Bu isə onların politexniki qabiliyyətlərini inkişaf etdirir.

Kursun vəzifələrini müəyyənləşdirmək üçün statistik metodlardan və pedaqoji eksperimentin nəticələrindən istifadə edilir. Məqalədə fizika-ekologiya maraq kursunu aşağıdakı vəzifələri müəyyənləşdirilir.

1. Maraq kursuna yazılmış şagirdləri ekologiya elminin (xüsusən fizika elmi ilə bağlı olan mövzuların) ümumi nəzəri əsasları ilə tanış etmək.

2. İnsan-təbiət münasibəti zamanı təbiətə zərərli təsirləri öyrətmək.

3. Ətraf mühiti çirkləndirən müəssisələrlə (xüsusən istilik, radiasiya, vibrasiya, səs-küy yaranan) şagirdləri tanış etmək.

4. Təbii mühitin tarazlığının qorunmasının əsas prinsipləri, qaydaları və cəhətləri, eləcə də ekoloji ekspertiza və monitorinq nəzarətinin təşkili ilə şagirdləri tanış etmək.

5. Ətraf mühiti qorumağın əsas istiqamətləri və ekologiya ilə bağlı metodlarını öyrənmək.

6. B.M. Təşğilatı və YUNESKO xətti ilə keçirilmiş konfransların materialları və bəyənəmələri ilə şagirdləri tanış etmək.

7. Azərbaycan Respublikasında ekoloji qərar və qanunlarla şagirdləri tanış etmək. Onları əhali arasında aparılan ekoloji təbliğat işinə cəlb etmək.

Aşağıda tərtib etdiyimiz Fizika-ekologiya maraq kursunun Tematik planını müəllimlərin və tədqiqatçıların ixtiyarına verirəm. Planın tərtibində Bakı şəhəri 54 saylı orta məktəbin fizika müəlimi Almaz Hacıyeva, 19 saylı orta məktəbin fizika müəlimi Arif Səlimov mənə yaxından köməklik göstərmişlər. Bu kursu VII-IX sinif şagirdlərinə tədris edərkən nisbətən sadə proqram tərtib etmək lazımdır.

IX-XI sinif Fizika- ekologiya maraq kursunun tematik planı.

(həftədə 1 saat , cəmi 34 saat)

1. Fizika-ekologiya kursu onun vəzifələri
2. Təbii sərvətlər və onların təsnifi
3. Təbiət və insanlar
4. Texnogen fiziki çirklənmələrin təsnifatı
5. Səs -küy .Təbii və texnogen mənşəli Səs-küy mənbələri
6. Səs-küydən mühafizə metodları
7. Vibrasiyadan mühafizə metodları və vasitələri
8. Elektromaqnit sahəsinin bioloji təsiri
9. Elektromaqnit sahəsinin təsirindən mühafizə
10. Yerin radiasiyası və istilik balansı
11. Arximed qanunu, canlıların üzməsi.
12. Qlobal istiləşmə problemi və onun aradan qaldırılması

13. Müxtəlif şüalanmalar onlardan qorunma yolları
14. Ozon qatının dağılması problemi
15. Entropiyanın artması qanunu
16. Təbiətin tarazlığı və onun qorunması problemi
17. Ultrabənövşəyi şüalanma
18. Atmosfer təzyiqi
19. Çəki üsulu ilə atmosferin tozluluğunun təyini
20. Hidrosferin sənaye tullantıları ilə çirklənməsi
21. Çirkab sularının təmizlənməsi metodları
22. Xəzər dənizinin qorunması problemi
23. Hərəkət edən küləyin enerjisi
24. Günəş enerjisi
25. Alternativ enerji mənbələri, külək mühərrikləri
26. Təbiətin qorunmasının aspektləri. Təbiəti qorumağın hüquqi aspekti
27. Qazlarda elektrik cərəyanı
28. İstilik elektrik stansiyaları və ətraf mühitin qorunması
29. Birləşmiş qablar qanunu, su kəmərinin quruluşu və suyun qorunması problemi
30. Ekoloji məzmunlu məsələlər
31. Ekoloji məzmunlu laboratoriya işləri
32. Diffuziya prosesinin canlıların inkişafında rolu

Kursun tədrisinə şagirdlərə “Texnogen fiziki çirklənmələr” haqqında məlumat verməklə başlamaq olar.

Məlumdur ki, atmosferin aşağı hissəsini, hidrosfer və litosferin yuxarı hissəsini özündə birləşdirən aktiv həyat oblası biosfer adlanır. Biosfer bütöv, mürəkkəb bir dinamik sistem olduğundan onun bütün canlı orqanizmləri və onların yaşayış mühiti üzüv surətdə bir-birilə bağlıdır və öz aralarında qarşılıqlı təsirdə olur.

Öz aralarında ətraf mühitlə qarşılıqlı təsirdə olan müxtəlif növ bitki, heyvan və mikroorqanizmlər toplum halında ekoloji sistem (ekosistem) adlanır.

Ekosistemin tarazlıq vəziyyətində qalması üçün əsas şərtlərdən biri biotik və abiotik faktorların nisbi sabitlik və yaxud bu faktorların dəyişmə həddlərinin canlı orqanizmlərin adaptasiya sürətini aşmamasıdır. Yəni temperatur, təzyiq dəyişmələri, havanın tərkibinin dəyişməsi, biosfer kvantlarının normal həyat fəaliyyəti sərhədlərini keçmir.

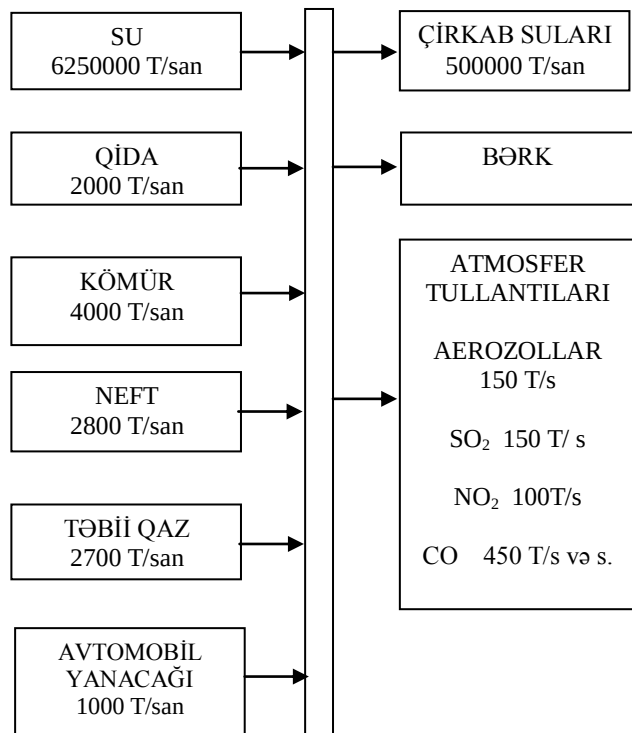
Biosferdə dönməz proseslər milyon illər ərzində baş verir. Canlı orqanizmlər isə milyon illərlə ətraf mühitə uyğunlaşmaq xüsusiyyəti qazanır, adaptasiya olunurlar.

İnsan və təbiətin dialektik birləşmə baxmayaraq onların qarşılıqlı münasibəti ziddiyətli xarakter daşıyır. Belə ki, insan bir tərəfdən təbiətin bir ünsürüdür, təbiətin ehtiyatlarından istifadə edir, digər tərəfdən həyat fəaliyyəti ilə özünün ekosisteminə yaratmışdır. Biosferdə insanın təsərrüfat fəaliyyəti nəticəsində yaranan yeni komponentləri antropogen “çirklənmə” ilə xarakterizə olunur. Bu insanın təsərrüfat fəaliyyəti nəticəsində ətraf mühitə düşərək onun biotik və abiotik xassələrini ya dəyişdirən ya da məhv edən əlavə tullantılar kimi başa düşülür.

Çirklənmələr ətraf mühitin energetik balansına, fiziki xassələrinə, radioaktivliyin və elektromaqnit sahəsinin fon dəyişməsinə təsir edə bilər. Buna misal olaraq bir gün ərzində şəhərin biosferinə daxil olan tullantıların miqdarı 2-ci cədvəldə göstərilmişdir.

Qeyd etmək lazımdır ki, insanların şəhərlər-

Cədvəl 2.



də xəstələnmə ehtimalı daha çox olur. Ona görə ki, şəhərlərdə ekoloji gərginlik maksimum həddə çatır.

Sənaye şəhərlərində sənaye istehsalının geniş miqyas və intensiv temp alması ətraf mühitin çirklənməsinin əsas səbəbidir. Hazırda sənaye proseslərinə cəlb edilən xammalın yalnız 5%-ə qədəri son məhsula çevrilir, qalanı tullantı kimi ətraf mühitə atılır. Deməli ənənəvi sənaye məhsula yox, tullantılara xidmət edir. Ona görə ekolojiləşmiş istehsala böyük ehtiyac var. Bu cür istehsalın məqsədi tullantıların ləğv edilməsi, az tullantılı, hətta tullantısız istehsal yaratmaqdır.

Müasir texnoloji proseslər iki hissədən ibarətdir: istehsal və neytrallaşdırıcı hissə. İkinci hissə tullantıları parçalayıb təmizləməkdən ibarətdir. Bu iki hissə arasında balans olmalıdır. Neytrallaşdırıcı texnologiya tullantıları dağılmaqla onların tərkibində olan kimyəvi elementləri biosferdə geokimyəvi dövriyyəyə qaytarır. Müasir sənayedə tullantılar o qədər çoxdur ki, təmizləyici qurğular tikilməsinə böyük ehtiyac var. Lakin təmizləyici qurğular tikilməsi çox vəsait tələb edir, hətta istehsalın dəyərini üstələyir. Ona görə tullantıları parçalamaq yox, müxtəlif məqsəd üçün istifadə etmək üstün tutulur.

Tullantılardan tam istifadə edilməsi qapalı texnoloji proseslər yaratmağı tələb edir. Bu o deməkdir ki, bir tullantı başqa istehsal üçün xammal olur, xırda müəssisələr iri istehsal komplekslərində birləşir. Belə halda ətraf mühitin çirkləndirilməsi azalır, təbii sərvətlərdən istifadənin də səmərəsi yüksəlir. İndiki dövrdə tullantıların 2/3 hissəsindən istifadə edilməsi realdır. Bu sahənin gələcəyi daha çox inandırıcıdır. Texnikanın inkişafı tullantısız istehsala kömək etməyə doğru yönəlmişdir. Biosferin özünün də fəaliyyəti maddə, enerji və informasiyanın dövriyyəsində dayanıqlığını qorunub saxlamağa yönəlmişdir.

Qapalı texnoloji proseslərin kütləvi hal olmasının iki şərti var. Birincisi, tullantıdan faydalı maddələrin alınması üçün metodların tapılmasıdır. Bunun üçün ətraf mühiti çirkləndirən çoxsaylı tullantı maddələrin miqdarı, tərkibi, kimyəvi quruluşu müəyyən edilməli, onlardan xammal əvəzinə istifadənin texnologiyası hazırlanmalıdır. Bunları kimya elmi edəcəkdir. İkinci şərt enerji problemlərinə aiddir. Qapalı istehsal prosesi çox enerji tələb edir. Bunu ilk növbədə tullantısı az olan istehsala tətbiq etmək olar.

Təbii mühit təkcə tullantılarla deyil, əsas məhsullarla da çirklənir. Ona görə tullantı probleminin həlli də ətraf mühiti çirklənmədən tam azad edə bilməz. Ekoloji istehsalın əsas vəzifələri daha da güclənməlidir: insan fəaliyyətinin zərərli nəticələrini neytrallaşdırmaq; sağlamlıq zonaları və ekoloji baxımdan təmiz olan süni ekosistemlər yaratmaq; bitkilərin və heyvanların optimal populyasiyalarının bərpası; bioloji müxtəlifliyin qorunub saxlanması; təbii iqlimin qorunması və s.

Müasir dövrdə ətraf təbii mühitə antropogen təsir artdığından ekoloji problemlərin sayı artmışdır. Bunlardan Qlobal istiləşmə, Ozon qatının dağılması, istilik effekti, turşulu yağışlar, okeanın suyunun turşululuğunun artması və s. qeyd etmək olar.

Müasir texnologiyanın həyata keçirilməsi böyük miqdarda enerjinin istehsalı təkrar emalı və istifadəsini nəzərdə tutur. Bu texnologiya ilə təchiz olunmuş insanın təsərrüfat fəaliyyətinin ətraf mühitə təsiri müxtəlif istiqamətlərdə özünü göstərir. Antropogen təsir nəticəsində ətraf təbii mühit tədricən transformasiya edir və təbii mühitlə müqayisədə bir sıra yeni keyfiyyət və xüsusiyyətlərə malik olan təbii texniki mühitə çevirir.

İnsanın təsərrüfat fəaliyyəti nəticəsində külli miqdarda üzvü maddələrin yığılması, həmçinin enerji potensialının artması və istifadəsi ilə müşayiət olunur. Bu isə texnogen çirklənmələr yaradır ki, bu da Fiziki sahələrin səviyyəsinin fon qiymətinin nəzərə alınması kimi başa düşülür. Əmələ gələn texnogen çirklənmələr dörd qrupa bölünür: fiziki, kimyəvi, bioloji və estetik. Fiziki çirklənmələrə antropogen fəaliyyət nəticəsində yaranan səs-küy, vibrasiya, elektromaqnit sahəsi, radioaktiv maddələrin yaratdığı şüalanmalar, ultrabənövşəyi və görünən şüalanmalar aid edirlər. Bu çirklənmələr texniki ədəbiyyatda energetik çirklənmə adlanır.

Ümumiyyətlə texnogen fiziki çirklənmələr ən çox böyük şəhərlərin əraziləri, sənaye rayonları və intensiv istifadə olunan ərazilər üçün xarakterikdir. Belə ərazilərdə çoxlu sayda istehsal, emal və digər sənaye sahələri yerləşir ki, onlar da ətraf mühiti çirkləndirir.

Maraq kursunda texnogen fiziki çirklənmələrin təsnifatını əyani şəkildə şagirdlərə öyrətmək lazımdır. İstənilən sənaye müəssisəsi texnogen çirklənmə mənbəyidir. Uzun müddətli təkamül nəticəsində biosferin həddləri canlı orqanizmlərin abiotik mövcud olan faktorların şərti sərhədləri ilə məhdudlaşır.

Temperatur diapazonu -250°C -dən $+160^{\circ}\text{C}$ –yə qədər.

Təzyiq diapazonu 10^{-3} atmosferdən $3 \cdot 10^3$ atmosfərə qədər.

Fizikanın tədrisi prosesində ekoloji tərbiyə hissi aşılamaq üçün kursun məzmunu ilə bağlı canlı və cansız təbiət haqqında biliklərdən istifadə etmək və şagirdlərin təbii sərvətlər haqqında təbiətşünaslıqdan aldıkları biliklərə istinad etmək lazımdır.

“Fizika və texnika” mövzusunun tədrisi ilə bağlı olaraq insanın ətraf mühitə təsirini şagirdlərə öyrətmək və onlara ekoloji tərbiyə hissi aşılamaq üçün respublikamızda neft hasilatı ilə əlaqədar olaraq ətraf mühitin çirklənməsinə yol verildiyi faktını da onların nəzərinə çatdırmaq lazımdır. Belə ki, neft çıxarılan sahələrdə bitki örtüyü, ətrafdakı su hövzələri, xüsusilə Xəzər dənizi neftlə çirkləndirilir.

Şagirdlər bu faktdan belə bir nəticəyə gəlməlidirlər ki, neft çıxarılarkən nə ondan istifadə olunarkən itkiyə yol verilməməlidir. İtkiyə yol verildikdə ətraf mühit çirklənir və yaxud zəhərlənir, dəniz və çaylarda olan bitki və balıqlar məhv olur. Bu zaman müəllim bir daha şagirdlərin nəzərinə çatdırır ki, Xəzər dənizinin qorunması neft mədənlərində işləyən fəhlə və mühəndislərin təbiətin mühafizəsinə dair biliyinin olmasından və ekoloji mədəniyyətindən çox asılıdır. Neft çıxarılarkən, emal edilərkən və daşınarkən onun ətraf mühiti çirkləndirməsinə yol vermək olmaz.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat.

Ağayev Ə.Ə. Təlim prosesi: Ənənə və müasirlik. Bakı. Adiloğlu. 1999

Murquzov M.İ. Abdurazaqov R.R, 2004-2005-ci tədris ilində fizikadan proqram materiallarının rüblər üzrə təqribi proqramlaşdırılmasına dair., Bakı: 2004.

Mehrabov A.O. Qloballaşma Azərbaycan təhsil sisteminin modernləşməsinin mühüm amili kimi. Bakı. ABU-nun nəşri 2004

Məsimov N.M. Gənclərin ekoloji tərbiyəsi, Bilik cəmiyyəti, 1976, 59 səh.

Məsimov N.M, Nuriyev Ş.D. Ekoloji tərbiyənin aktual məsələləri, Bilik cəmiyyəti, 1991, 55 səh.

Mehdiyev F. Müasir ekoloji situasiya və şəxsiyyətin özünü təyini. Namdissertasiyası. Bakı: 1991.

Məsimov N.M, İslamova T.B., “Fizikanın tədrisində ekoloji biliklərdən istifadə”, “ADPU-nun xəbərləri” № 3, Bakı: 2008, 357-361 səh.

Məsimov N.M, İslamova T.B., “Fizikadan ekoloji məzmunlu məsələ həlli metodikası”, ADPU-nun magistrlərinin 4-cü elmi konfransının materialları, Bakı: 2009.

Novruzov N.Z. Azərbaycanın canlı sərvətləri və onun mühafizəsi, Bakı: 1990.

Pəşayev P. Təbiət elmlərinin əlaqəli öyrədilməsi, Bakı: Maarif, 1977.

Globalleşen dünyada öğretmen hazırlığında “Fizik – ekoloji” kulüp faaliyetinin rolü ve önemi

**Dos.Məsimov Nazim Mehmed oğlu
Almerdanova Nəbat Pəşə kızı
Azərbaycan Dövlət Pedagoji Universiteti**

ÖZET

Globalleşen dünyada öğretmen hazırlığında ekoloji bilgilərin rolü ve önemi artıyor. Gelişen dünyada doğanın ekoloji dengesini korumak okul ve öğretmenler karşısındaki önemli problemlerden bir tanesidir. Kesintisiz eğitim sisteminde doğa bilimlerinin rolü ve önemi artıyor. Bundan dolayı makalede 7., 8., 9., 10., ve 11. sınıflarda “Fizik və ekoloji” kulüp fəaliyyətlərinin eğitimiylə ilgili ayrıntılı bilgi veriliyor.

**The role and importance of “Physics-ecology” facultative course
in teachers preparation in the globalasing world
Azerbaijan State Pedagogical University
Məsimov Nazim Mehmed oğlu
Almerdanova Nəbat Pəşə**

SUMMARY

In the globalasing world the role and importance of ecological knowledge in teachers preparation process continuous to grow. At modern time one of the important problem that schools are facing with is maintainance of ecological balance. The

role of naturale sciences in continiung learning process is becoming more important; due to this reason the article provide additional information on teaching guide for physical and ecological course for VII-IX and X-XI grades.

QLOBALLAŞMA DÜNYADA MÜƏLLİMİN NİTQ MƏDƏNİYYƏTİ TƏLABAT

Dos.L.O.Vəzirova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Azərbaycanda qədim dövrlərdən başlayaraq XIX əsrin ikinci yarısına qədər inkişaf etmiş natiqlik məharəti, əsasən mollaxana və mədrəsələrdə müəllimlik (müdərrislik) edən şəxslərin nitqləri ilə bağlı olmuşdur. İnqilabi-azadlıq hərəkatından doğan siyasi natiqlik də məhz bu dövrdə yaranmağa başlayır.

Azərbaycanda vaxtilə məktəblər açıb, uşaqların təlim-tərbiyəsi ilə məşğul olmuş qabaqcıl müəllimlər, şagirdlərin nitqini inkişaf etdirmək üçün bir sıra üsullar tətbiq etmişlər. Uşaqlarda gözəl, ifadəli nitq verdiyi yaratmaq, vacib bir məsələ kimi, həmişə onların qarşısında durmuşdu. Keçmiş mollaxanalarda da bəzi mütərəqqi müəllimlər uşaqların nitqini zənginləşdirmək, onları bədii söz ustası kimi yetişdirmək üçün müəyyən üsullardan istifadə edirdilər.

Natiqlik sənəti dilin zənginliyinin göstəricisi və mədəniyyətin qüvvətli vasitələrindən biridir.

Nitq mədəniyyəti, söz ustalığı, yaxşı danışmaq yaza bilmək sənəti sahəsidir; bu mədəniyyət, nitq vasitələrindən məqsəduyğun və təsirli (effektli) istifadə etmək bacarığıdır.

Yüksək nitq mədəniyyəti dedikdə biz, hər şeydən əvvəl, dili mükəmməl bilməyi, sözləri müvəffəqiyyətlə seçib işlətməyi, fikri məntiqi, ifadəli, aydın və parlaq surətdə izah edə bilməyi nəzərdə tuturuq. Əlbəttə, dilin qrammatik və tələffüz normalarını gözləmədən nümunəvi nitqə yiyələnmək olmaz; çünki bunlar şifahi və yazılı nitqə verilən birinci tələb və nitq mədəniyyətinin ilk pilləsi hesab olunur.

Natiqlik məharəti olan müəllimlər öz çıxışlarını parlaq, qüvvətli və təsirli hall salmaq üçün bir sıra bədii-təsvir vasitələrindən istifadə edirlər. Belə natiqlik məharətinin (yəni, gözəl və aydın danışmaq qabiliyyətinin) inkişafı ilə bərabər bədii-estetik ünsürlərin qüvvətlənməsi nəticəsində, şagirdlərin adi danışmaq dilinin keyfiyyəti də yaxşılaşır, yəni belə müəllimlərin işlətdiyi sözlər öz intonasiyası və ifadəli olmasına görə başqalarından fərqləndiyi üçün danışmaq dilimizin inkişafına və təkmilləşməsinə də təsir göstərir.

Hər bir dilin inkişaf səviyyəsi, o dildəki lüğət tərkibinin nə dərəcədə zəngin olub-olmaması ilə təyin edilir. Müasir Azərbaycan ədəbi dilinin tərkibində, fikir və düşüncələrimizi səlis və obrazlı surətdə ifadə edə biləcək minlərlə söz vardır.

Söz və sözlərin mənası insanın anlayış və təfəkkürü ilə sıx surətdə bağlıdır. Anlayış, ümumiləşdirilmiş şəkildə əşya və hadisələri, keyfiyyət və hərəkətləri və s. əks etdirir. Buna görə də hər hansı bir dilin mədəni inkişafı, o dilin aid olduğu xalqın mədəni səviyyəsini göstərir.

Dilin lüğət tərkibinin insanın bütün fəaliyyəti ilə əlaqədar olmasına baxmayaraq, dildəki sözlərin miqdarı, insan təfəkküründə olan anlayışların miqdarına bərabər deyildir. Danışanın qarşıya

qoyduğu məqsəddən asılı olaraq, eyni anlayışı çox vaxt müxtəlif sözlərlə ifadə etmək olar. Digər tərəfdən müəyyən bir söz müxtəlif anlayış da ifadə edə bilər.

Nitq mədəniyyəti, qrammatik cəhətdən cümlələri düzgün qurmaq, fikri aydın, dəqiq və məntiqi ardıcılıqla, ədəbi bir dildə, bütün tələffüz normalarını gözləyərək ifadə etməyi bacarmaq deməkdir.

Məna dəqiqliyi, lüğətinin zənginliyi və genişliyi, qrammatik düzgünlüyü, məntiqi dürüstlüyü, bədii təsvirliyi və səlisliyi ilə fərqlənən nitq, mədəni nitq adlanır. mədəni nitq şifahi cəhətdən hazırkı orfoepiya (düzgün ədəbi tələffüz) normalarına, yazılı cəhətdən isə orfoqrafiya və durğu işarələri normalarının tələblərinə cavab verə biləcək səviyyədə olmalıdır.

Nitq mədəniyyətinə yiyələnmək, hər şeygən əvvəl, qrammatika, dilin lüğət tərkibi və orfoepiyası sahəsindəki ədəbi nitq normalarını mənimsəməkdən çox asılıdır. ədəbi dil canlı ictimai bir hadisə kimi inkişaf edir və təkmilləşir. Burada bəzi sözlər tədricən aradan çıxır, qrammatik və orfoepik normalar dəyişir, başqa normalarla əvəz olunur, lüğət tərkibi isə başqa sözlər hesabına artır.

Qrammatikani bilmək insana öz fikirlərini düzgün ifadə edə biləcək imkanı, dilə isə düzgün quruluş və dərk etmə xarakteri verir.

Lakin nitqin aydın, dəqiq və ifadəli olması üçün yalnız praktik cəhətdən qrammatikani bilmək kifayət deyildir; burada yazılı mətnin və ya şifahi surətdə deyilənlərin tez, həm də düzgün dərk olunmasına kömək edən elə sözlər seçməyi bacarmaq lazımdır ki, o sözlər üslub tələblərini pozmadan, nitqdəki mənaya tamamilə uyğun gəlmiş olsun.

Təbiidir ki, çox söz bilən və onların mənasını yaxşı dərk edən adam (yəni çoxlu fəal söz ehtiyatına malik olan adam) həmişə öz fikirlərini çətinlik çəkmədən, sərbəst surətdə ifadə edə bilər. Ona görə, nitqini dəqiq və ifadəli şəkllə salmaq istəyən hər bir kəs, mütləq öz ümumi mədəni səviyyəsini müntəzəm olaraq inkişaf etdirməli və yəal söz ehtiyatını artırmağa çalışmalıdır. İnsanın fəal söz ehtiyatının artması, onun məşğul olduğu işin xarakteri, onun ictimai işlərdə nə dərəcədə iştirak etməsi, təhsili və sairə ilə bağlıdır. İnsan yalnız müntəzəm surətdə klassik və müasir ədəbiyyat nümunələrini, publisist, elmi-kütləvi və fəlsəfi əsərləri oxumaqla öz fəal söz ehtiyatını zənginləşdirə bilər.

Nitqin dəqiq və aydınlığı çox vaxt sinonimlərin düzgün seçilməsindən də asılıdır. Sinonimlər – yaxın mənalı sözlər olsalar da mənaca və üslubi xüsusiyyətlərinə görə eyni deyildirlər (məsələn: iri-böyük-yekə- nəhəng sözləri kimi).

Sinonimlər eyni məna daşıya bilsələr də onlar danışanın əşyaya olan münasibətini müxtəlif cəhətdən ifadə edərək, ona rəngarəng üslubi xüsusiyyətlər verirlər (qarın, mada, bətn, içalat sözlərini müqayisə edin) Nitqi daha da ifadəli etmək, onu səlis və rəngarəng şəkllə salmaq məqsədilə sinonim sözlərdən istifadə edərkən, həmin sözlərin üslubi xarakteri ilə mətnin ümumi üslubi arasında mütləq müəyyən bir uyğunluq yaradılmalıdır. Sinonpimləri bilmək və onları nitqə düzgün işlətməyi bacarmaq, dili praktik surətdə və yüksək səviyyədə bilməyin əlamətidir.

Şifahi nitqin yazılı nitqə nisbətən müəyyən xüsusiyyətləri vardır. Şifahi nitqin özünə məxsus bəzi köməkçi vasitələri (mimka, jest, intonasiya və s.) vardır ki, bunlar danışana öz fikirlərini yığcam və qısa şəkildə izah etmək üçün imkan verir. Lakin yazılı nitqdə belə imkanlar olmadığından o, çox vaxt qısa və yığcam deyil, daha geniş və ətraflı olur.

Şifahi nitq bilavasitə eşitmə qüvvəsi ilə qavranıldığından, onun məzmunu dərhal dinləyicilər tərəfindən mənimsənilməlidir. Buna görə dinləyicilərə mənası məlum olmayan sözlərin şifahi nitqdə işlədilməsinə qətiyyənlə yol verilməməlidir. Bundan başqa sözlərin yanlış tələffüzü, vurğu və intonasiyalarda buraxılan səhvlər və nitqin məzmununu dərk etməyi çətinləşdirir və dinləyicilərin diqqətini əsl məsələdən yayındıra bilər.

Danışanan irəli sürdüyü fikirlər yalnız düzgün ifadə olunduğu zaman, dinləyicilərin şüuruna həm tez, həm də dəqiq çata bilər. Bu məsələdə intonasiyanın düzgün işlədilməsi də mühüm rol oynayır.

İntonasiyadan düzgün istifadə etmək nitqin mənasını yaxşı başa düşməkdən asılıdır.

Müəllimin nitqi məzmunca o zaman dərin ola bilər ki, bəhs olunan məsələ haqqında onun (müəllimin) geniş məlumatı və yaxşı təsəvvürü olsun. az bildiyi və ya bilmədiyini məsələ haqqında danışmaq heç kəsə məsləhət görülmür.

Müəyyən əşya və ya hadisə haqqında konkret təsəvvür olmadan “ümumiyyətlə” danışmaq və fikir irəli sürmək olmaz.

Lakin, bəzən nitqin məzmunca dolğun olmasına baxmayaraq, orada anlaşılmaz sözlər varsa və cümlələr quruluşca mürəkkəbdirsə, dinləyicilər onu yaxşı dərk edə bilməzlər. Müəllim sinif və ya kütlə qarşısında çıxış etməzdən qabaq dinləyicilərin hazırlığını, onların ümumi mədəni səviyyəsini, təxmini də olsa, müəyyənləşdirməlidir.

Böyük auditoriyalar üçün nəzərdə tutulmuş monoloqlu nitq, müəyyən çətinliklərlə bağlı olduğuna görə, danışandan xüsusi hazırlıq tələb edir. Kütlə qarşısında söyləniləcək nitqin bir sıra çətinlikləri vardır. Bu çətinliklər, hər şeydən əvvəl çıxış edən natiqin məhdud bir vaxt içərisində öz fikirlərini ifadə etmək üçün lazımı sözlər seçib onları cümlə içərisində düzgün əlaqələndirməsi, öz nitqində məntiqi əlaqəni gözləməsi və dinləyicilərin əhvali-rühiyyəsini izləməsidir.

Kifayət qədər fəal lüğət ehtiyatına malik olmayan adamlar üçün, qabaqcadan hazırlaşmadan, birdən-birə kütlə qarşısında çıxış etmək çətin olur. Belə adamlar danışdığı zamanı qurmaq istədikləri cümlələri çox vaxt tamamlaya bilmir, işlətmək üçün zəruri olan sözləri seçməkdə çətinlik çəkirlər. Bu zaman danışan, qabaqcadan nəzərdə tutulmamış yersiz fasilələr etməyə məcbur olur.

Bu nöqsanları aradan qaldırmaq üçün hər bir çıxışı qabaqcadan ətraflı düşünmək və yazılı şəkildə hazırlamaq lazımdır. Lakin, natiq dinləyicilər qarşısında çıxış edərkən həmişə mətnə bağlı qalıb, yazdıqlarını üzündən oxumağa meyl etməməlidir. Çünki, adətən mətni oxuyarkən intonasiya yeknəsəq olur və bu da öz növbəsində sözləri mənasına görə birbirindən fərqləndirməyi çətinləşdirir. Digər tərəfdən natiq çıxışının mətnini üzündən oxuduqda oradakı intonasiya, bir çox hallarda, təsirli, emosional və rəngarəng olur.

Çıxış zamanı mətni üzündən oxumaq eyni zamanda danışanan düşünməsinə və lazımı intonasiyadan istifadə etməsinə mane olur və ona dinləyicilərin marağını, əhvali-ruhiyyəsini izləməyə, imkan vermir. Belə hallarda çox vaxt nətiqlə dinləyicilər yarasndakı rabitə də pozulur.

Nətiq hər bir sözü dinləyicilərə yaxşı çatdırmaq üçün normal sürətlə danışmalı və tələsməməlidir; o, sözləri və hətta lazım gəldikdə, ayrı-ayrı sözlərdəki hecaları belə xüsusi avazla, çox aydın tələffüz etməlidir. Nətiq mədəniyyətinin əsas şərti, əlbəttə, onun düzgünlüyüdür. Nətiq mədəniyyətinin ən zəruri və ən ilkin şərti onun düzgünlüyüdür dedikdə, nəyi nəzərdə tuturuq?

Biz burada nətiqin hazırkı dövrümüzdə qəbul olunmuş ədəbi dil normalarına tamamilə uyğun gəlməsini nətiqimizin tələffüz, orfoqrafiya, lüğət və qrammatik normalarından həm sərbəst, həm də bacarıqla istifadə edə bilməyi nəzərdə tuturuq. Lakin bütün bunlara baxmayaraq, nətiq mədəniyyəti anlayışı, nətiqin düzgünlüyü anlayışından çox-çox genişdir; çünki ədəbi dil normalarına uyğun gələn, yəni düzgün hesab olunan hər bir nətiq tam mədəni sayıla bilməz, bunun üçün başqa şərtlərə də əməl etmək lazımdır.

Yaxşı nətiq danışqda ən münasib və ən müvafiq söz seçməyi tələb edir. Yaxşı nətiq o nətiqə deyilir ki, onda işlədilən sözlər, nəzərdə tutulan məsələnin şərhə üçün, müvafiq və məqsədəuyğun olsun.

Yaxşı nətiq məfhumunun çox real və obyektiv bir bazası vardır ki, o da üslubiyyatdır. Üslubiyyat dilçilikdə fikir və hisslərimizi ifadə etmək üçün dilin ixtiyarında olan vasitələri öyrənən bir şöbədir. Bizim yazılı və şifahi nətiqimiz hər şeydən əvvəl, aşağıdakı üç şərti: nətiqin düzgünlüyü; aydınlığını və dəqiqliyini təmin etməlidir.

Nətiqin düzgünlüyü, yazıda və danışqda qrammatika qaydalarını gözləməkdən ibarətdir. Nətiqin aydınlığı, fikri elə ifadə etməyi isəyir ki, dinləyici və ya oxucu asanlıqla, heç bir çətinlik çəkmədən onu anlaya bilsin. Nəhayət, nətiqdə dəqiqlik o deməkdir ki, nətiq danışanın fikirlərinə. Yəni onun nə demək istədiyinə, tamamilə uyğun olsun.

Əgər qrammatika, sözləri və ya cümlə qurmağı dilin qəbul olunmuş normalarına uyğun gəlib-gəlmədiyi cəhətdən qiymətləndirirsə, üslubiyyat onları (sözləri və ya cümlə qurmağı) nətiqdə aydın və dəqiq işlətmək cəhətdən qiymətləndirir.

Əgər qrammatika məşğələlərinin məqsədi, dilin ümumi normalarını öyrənmək yolu ilə nətiqi mənimsətməkdirsə, üslubiyyat məşğələlərinin məqsədi də fikir və hisslərimizin rəngarəng cəhətlərini ifadə etmək üçün dilin ixtiyarında olan bütün vasitələri öyrənməklə, nətiqin aydınlıq və dəqiqliyini təmin etməkdir.

Qabaqda qeyd edildiyi kimi, gözəl nətiqə yiyələnmək üçün yalnız qrammatik qaydaları gözləmək kifayət deyildir, nətiqi üslubi cəhətdən də düzgün qurmaq lazımdır; yəni elə sözlər seçməli və elə cümlələr qurmalıdır ki, orada fikir aydın və dəqiq ifadə edilsin.

Beləliklə, mənalı danışmaq istəyən adam, öz nətiqinə bahlamazdan əvvəl danışq zamanı düşünüb, lüzumsuz cümlə və sözlərə, təkrarlara yol verməməlidir.

Yaxşı nitq aydın və dəqiq olmalıdır. Nitqin aydınlığı həmişə nitqin sadəliyini, onda istifadə olunan sözlərin hamı üçün anlaşılan və aydın olmasını tələb edir.

Təlim-tərbiyə işlərini müvəffəqiyyətlə təşkil edib aparmaq üçün müəllimdən müxtəlif üsullar, rəngarəng iş növləri ilə bərabər, yüksək keyfiyyətli şifahi və yazılı nitqə malik olmaq da tələb olunur.

Bununla əlaqədar olaraq, müəllimin qarşısında çox mühüm bir vəzifə, öz nitqini yaxşılaşdırıb təkmilləşdirmək vəzifəsi durur. Həmin vəzifənin öhdəsindən müəllim o zaman müvəffəqiyyətlə gələ bilər ki, o həm öz fənninin elmi əsaslarını və tədris metodikasını yaxşı bilsin, həm də dediyi dərslərin ideya-nəzəri məzmununu zənginləşdirməyi bacarsın və onu aydın, səlis və parlaq bir dillə şagirdlərə çatdıra bilsin.

Bəzi müəllimlərin dərslərindəki mühüm nöqsanlardan biri də onların kifayət qədər lüğət ehtiyatına malik olmamaları (yəni nitqlərinin söz cəhətdən yoxsulluğu), lüzumsuz, yeknəsəq sözlər işlətmələri, yada ağır və uzun cümlələrlə şagirdləri yormalarıdır.

Dil mədəniyyəti, təfəkkür mədəniyyəti deməkdir; yaxşı danışib yazmaq üçün, hər şeydən əvvəl, düzgün fikirləşməyi bacarmaq lazımdır.

Müəllimin nitqinə verilən əsas tələb, onun sadəliyi, anlaşıqlı olması, yəni asan və tez başa düşülməsidir, şagirdlər onun dediklərini çətinlik çəkmədən dərk edə bilməlidir.

Müəllim elə etməlidir ki, onun nitqində canlılıq, obrazlılıq, cəlbedicilik də olsun.

Müəllim sinif qarşısındakı çıxışına, təlim prosesində onun istifadə edəcəyi nitqə verilən tələblər əsasən bunlardan ibarətdir.

Müəllimin nitqinə müvəffəqiyyət qazandıran əsas amillərdən biri, onun tədris edəcəyi materialı dərindən və yaxşı bilməsidir. o, nədən danışacağını yaxşı bilsə, həmin materialın izahı üçün də müvafiq yollar tapa bilər.

Beləliklə, müəllimin nitqinə müvəffəqiyyət qazandıran zəruri şərtlərdən biri, onun materialı yaxşı bilməsidir.

Müəllim dərs zamanı iki vəzifəni yerinə yetirməlidir: 1. özü hazırladığı mətnin (mühazirə, müsahibə, məruzə və s.) müəllifi olmalı; 2. həmin mətni bilavasitə şagirdlərə (dinləyicilərə) çatdırmanın icraçısı olmalıdır. Demək, müəllimdən təkcə yaxşı müəlliflik deyil, eyni zamanda qüsursuz nitq mədəniyyəti də tələb olunur ki, bütün bunlar məqsədə müvafiq surətdə hazırlanıb, nümunəvi bir çıxış şəklinə salınmalıdır.

Şübhəsiz, müəllim şagirdlər qarşısında yalnız fikirlərini qaydaya salıb formalaşdıran bir müəllif deyil, eyni zamanda o, vəzifəsini yerinə yetirənyaxşı bir ifaçı da olmalıdır.

Müəllimin sinif və auditoriya qarşısında müvəffəqiyyətli çıxışı, dili yaxşı bilməsindən və onun zənginliklərindən istifadə etməyi bacarmasından çox asılıdır. əgər müəllim, zəngin lüğət ehtiyatına, qüvvətli və tutarlı həkimanə sözlərə, müxtəlif növlü cümlələrə malik olsa, onda o, çıxış üçün sərrast söz və cümlələr, müxtəlif ifadə vasitələri seçib işlədər və beləliklə də öz öz fikirlərini sərbəst və təsirli qura bilər.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT

1. N.Abdullayev, Z.Məmmədov- Müəllimin nitq mədəniyyəti. Bakı-2001
2. N.Abdullayev, Z. Məmmədov- Nitq mədəniyyətinin əsasları. Bakı-2005
3. A.Abdullayev- Müəllimin nitq mədəniyyəti haqqında. Maarif-1966
4. Nitq mədəniyyəti məsələləri- Bakı Elm 1988

ÖZET

Vezirova Leyla
ADPÜ

Küresellesen dünyada konuşma bilgisine olan ihtiyaç

Bildiride küreselleşen dünyada öğretmenin konuşma bilgisine olan ihtiyaç konu almıştır. Bildiride “konuşma nedir” sorusuna ağıp aramıyor və onun şartları araştırılıyor.

Vazirova Leyla
AŞPU

SUMMARY

Requirement to the speech culture in the Qlobalization World

This article deals with the teachers requirements to the speech culture in qlobalization world. The question what is the speech culture? Is answered and main requirements are investigated in the article.

MÜƏLLİM HAZIRLIĞINDA MÜASİR TƏLƏBLƏR VƏ MÜASİR KURİKULUMLARIN İMKANLARI.

dos. Akif Xəlqov Sahib oğlu
Lənkəran Dövlət Universiteti

Müasir dünyada sürətlə gedən sosial, mədəni və texnoloji dəyişikliklər insanlarda düşüncə tərzinin əhəmiyyətini xeyli artırmışdır. Cəmiyyətin inkişafının hər bir mərhələsində özünəməxsus təfəkkür formalaşır və bu təfəkkür təkcə cəmiyyətin pedaqoji dəyərlərini deyil, həm də fəlsəfi-pedaqoji dəyərlərini əks etdirir. Bu meyarlarla qaynaqlanan və uzun müddət ideoloji ölçülərlə mənalandırılan mədəniyyət

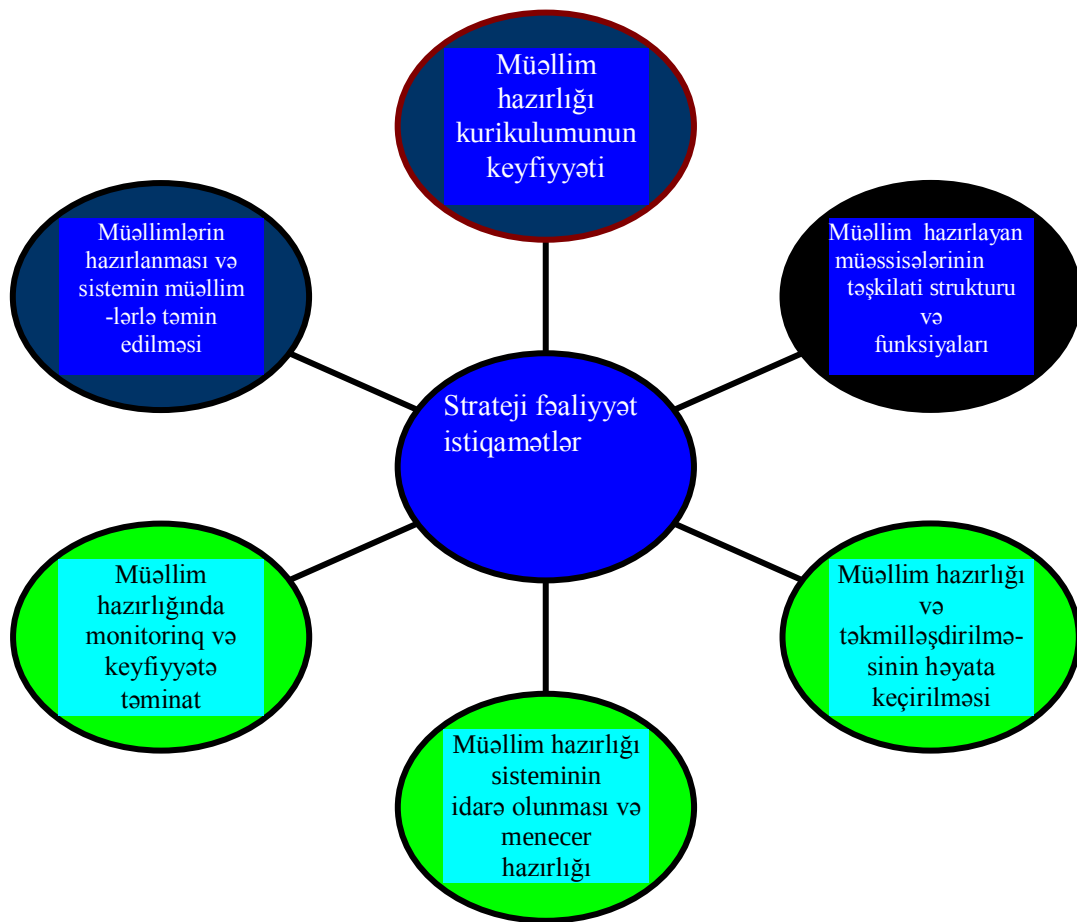
70-80 –cı illərdə zamanəyə uyğun yeni xarakter almışdır. Mədəniyyətin zəruri tərkib hissəsi kimi təhsil sistemində subyektlərin dialektik rəhbərliyinə əsaslanan yeni təhsil konsepsiyası meydana gəldi. Elmi texniki tərəqqinin inkişafı, təhsilimizin dünya təhsil sisteminə inteqrasiyası onun məzmununa və tədris prosesində tətbiq olunan təlim metodlarının təkmilləşdirilməsi zərurətini yaratmışdır. XX əsrin elmi kifayət qədər əsas verir ki, təhsilimizi yeniləşdirək. Yeniləşmənin özü qeyri xətti təfəkkür vasitəsi ilə formalaşmalıdır. Yeniləşmənin mahiyyətini necə başa düşmək olar? Onun məzmununa nələr daxildir? Sosioloqların və psixoloqların tədqiqatları sübut etmişlər ki, təhsildə vacib olan iki faktordur. Birincisi şəxsin keyfiyyəti, ikincisi isə düzgün qiymətləndirilmədir. **Nə üçün məhz müəllim hazırlığından söhbət gedir? Nə üçün müasir kurikulumlar əsas götürülür?** Müasir kurikulumlarda müəllim hazırlığında necə, harada istifadə olunmalıdır? Əvvəla müəllimin cəmiyyətdə oynadığı rolla, onun insan şəxsiyyətinin formalaşmasına böyük təsiri ilə izah edilə bilər. Müəllim təkcə tədris proqram və dərslər əsasında təlim fəaliyyətini təşkil edən şəxs deyil. Müəllimin təsiri həndəsi silsilə ilə müqayisə edilə bilər. Söhbət yaxşı müəllimdən, qarşısında oturan şagirdləri, tələbələri özünün, vətənin, bəşəriyyətin gələcəyi ilə və onları buna hazırlamağı bacaran müəllimdən gedir. Bu bacarıq o müəllimdə formalaşır ki, ilkin müəllim hazırlığına qabiliyyətinə görə qəbul edilsin, orta ümumtəhsil məktəb üçün bilik və bacarığına görə seçilsin. Təbii ki, bu cür yüksək peşəkarlığa ciddi, sistemli hazırlıq yolu ilə nail olmaq mümkündür. Ona görə də məhz müəllim hazırlığında müasir kurikulumun imkanları önə çəkilmişdir.

Ötən əsrin sonlarından başlayaraq bəşəriyyətdə müəllimin rolu məsələsi diqqəti daha ciddi şəkildə cəlb etməyə başlamışdır. S.Spouldonq (ABŞ), A. Olneros (İspaniya), D.Y. Alles (Şrilanka), V.A. Slasten (Rusiya) kimi alimlər müəllim hazırlığının müxtəlif problemlərini araşdırmışlar. Şəxsin vəzifəsi həmişə öyrətməkdir. Öyrətmək üçün üç mərhələni keçirik. Nəyi? Nə üçün? Necə? Amma unutmayaq ki, indiyə qədər nəyi öyrətməyimiz məlum olmayıb. 1-ci sinifdən ali məktəbə qədər. Ən çox necə öyrətməyimizə fikir vermişik. Lakin bilməliyik ki, əvvəlcə obyekt müəyyənləşdirilməli və onu nə üçün öyrətməyimiz aydın olmalıdır. Biz isə 1- sını və 2-sini uyduraraq bir başa keçirik 3-cü mərhələyə. XX əsr elmi bizə öyrətdi ki, kainatda hər şey sistemlidir. Sistemli yanaşma elmə daxil olduğuna görə sistemli mənimsəmədə olmalıdır. Bu amil də kurikulumun əsasında durur.

Kurikulum dedikdə, təhsilin yeni məzmunu, təhsil texnologiyaları düzgün qiymətləndirilməni və idarə olunmasını başa düşürük, və yaxud kurikulum təhsil prosesi ilə bağlı bütün fəaliyyətin səmərəli təşkilinə, məqsədyönlü və ardıcıl həyata keçirilməsinə imkan yaradan konseptual sənəddir. Kurikulumda şagirdlərin “ **nəyi bilməli** ” və “ **nəyi bacarmalı** ” olduğunu müəyyənləşdirməklə təhsilin nəticələrini məzmun xətlərinin və fəaliyyət bacarıqlarının qarşılıqlı əlaqəsi vasitəsilə təqdim edilir. Göründüyü kimi sinifdə heç bir dərslər saatı qeyri-dəqiq, mücərrəd məqsədlər üzrə qurulmur. Şagird təhsilə ayrılaraq hər saat gözlənilən böyük məqsədlərin reallaşmasına doğru atılan bir addım kimi dəyərləndirilir. Nəzərdə tutulan bu vəzifənin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsi üçün müəllimin peşəkarlıq səviyyəsinin artırılması istiqamətində müəllim hazırlığı kurikulumunun aşağıdakı şəkildə təkmilləşdirilməsi yaxşı olardı.

- Kurikulum müəllim standartlarına uyğun olaraq hazırlanmalı, müəllimin keyfiyyətini və peşəkarlıq səviyyəsini müəyyən edən monitorinq indikatorları bu standartlara uyğunlaşdırılmalıdır;
- Fənlərin integrativ formada tədrisinə diqqət artırılmalıdır;
- İlk müəllim hazırlığı və ixtisasartırma kurikulumları arasında bağlılıq yaradılmalıdır;
- Təlim üsulları yenidən nəzərdən keçirilməli, təlim və tədris praktikasına İKT də daxil olmaqla, yeni təlim üsulları və texnologiyaları daxil edilməlidir;
- İbtidai sinif müəllimlərinin hazırlıq kurikulumuna çox sinifli tədris elementləri də daxil edilməlidir;
- Müəllim hazırlığı kurikulumunda qoşa fənlər üzrə müəllim hazırlığı imkanları genişləndirilməlidir;
- Yeni kurikulumda pedaqoji təcrübənin strukturu və aparılma mexanizminin müəyyən edilməlidir;

Müəllim hazırlığına fasiləsiz bir proses kimi baxılmalı, onun mərhələlərlə uzun müddətli müvafiq prinsiplər əsasında və aşağıdakı strateji fəaliyyət istiqamətləri üzrə yanaşılması məqsədə müvafiq olardı.



Bəşəriyyət yaranan gündən bu günə qədər cəmiyyətdə baş verən hadisələr mürəkkəbləşdikcə və insanların

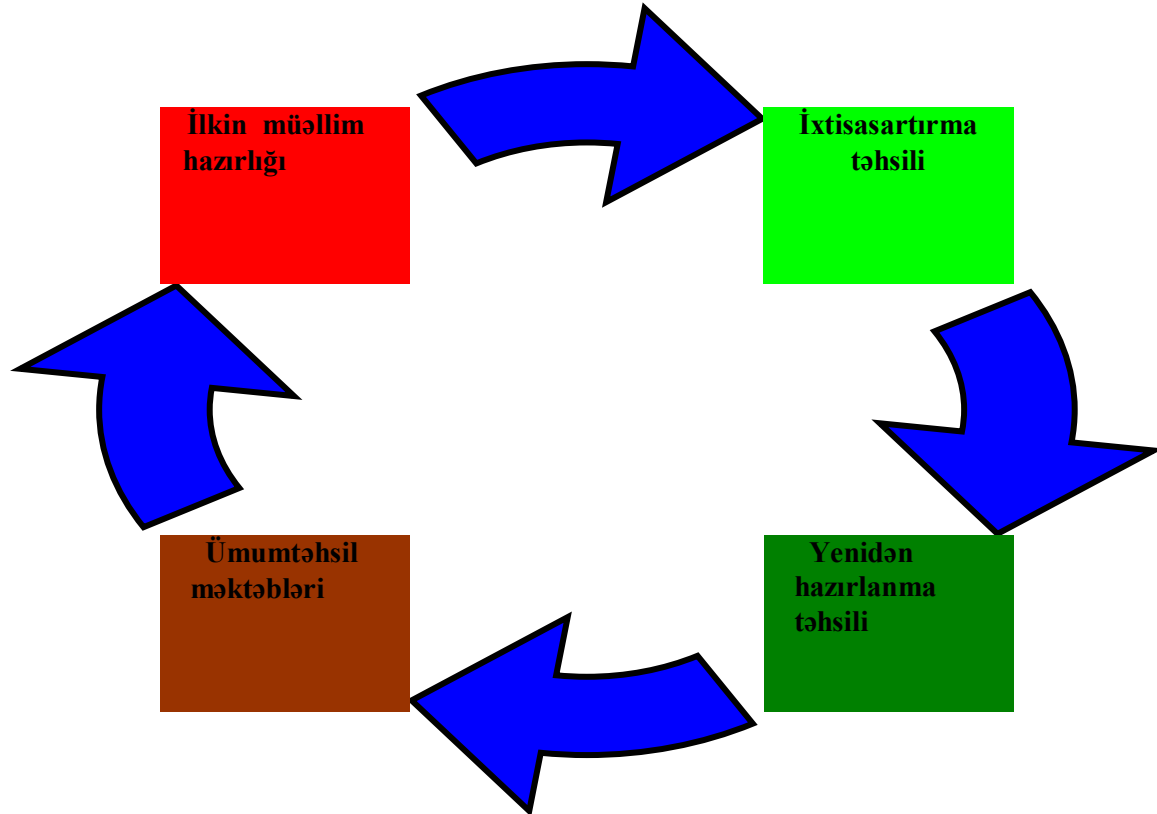
məlumat dairəsi genişləndikcə öyrətmə və öyrənmə də müvafiq olaraq formasını dəyişmiş, daha sistemli, mükəmməl xarakter almağa başlamışdır.

O cümlədən təbiətdə baş verən bütün proseslərin ehtimal və statistik xarakterli olmasını, fizika elminin, energetika, kosmonavtika, nüvə, kompüter və nanotexnologiyasının və s. tətbiq sərhədlərinin genişlənməsini nəzərə alaraq, tədris prosesinə yeni müstəvidə yanaşmasının vacibliyini meydana gətirmişdir. Bu məqsədlə müəllimlərin hazırlanmasının və təkmilləşdirilməsinin həyata keçirilməsi

modelləri nəzərdən keçirməli və müəllimlərin peşəkarlıq bacarıqlarının təkmilləşdirilməsində modullaşdırılmış ixtisasartırma proqramların tətbiqi vacibdir. Aşağıdakı modelləri qeyd etmək olar.

- Mövcud diskant təhsil imkanlarının, potensial öyrənənlərlə əlaqə sisteminin keyfiyyətinin təhlili üzrə model;
- Diskant təhsil proqramlarının hazırlanması üzrə model;
- Pedaqoji təhsil müəssisələrinin kompüterləşdirilməsi üzrə model;

O cümlədən fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığı sisteminin idarə olunması üzrə əlaqələri aşağıdakı şəkildə təsvir etmək mümkündür.

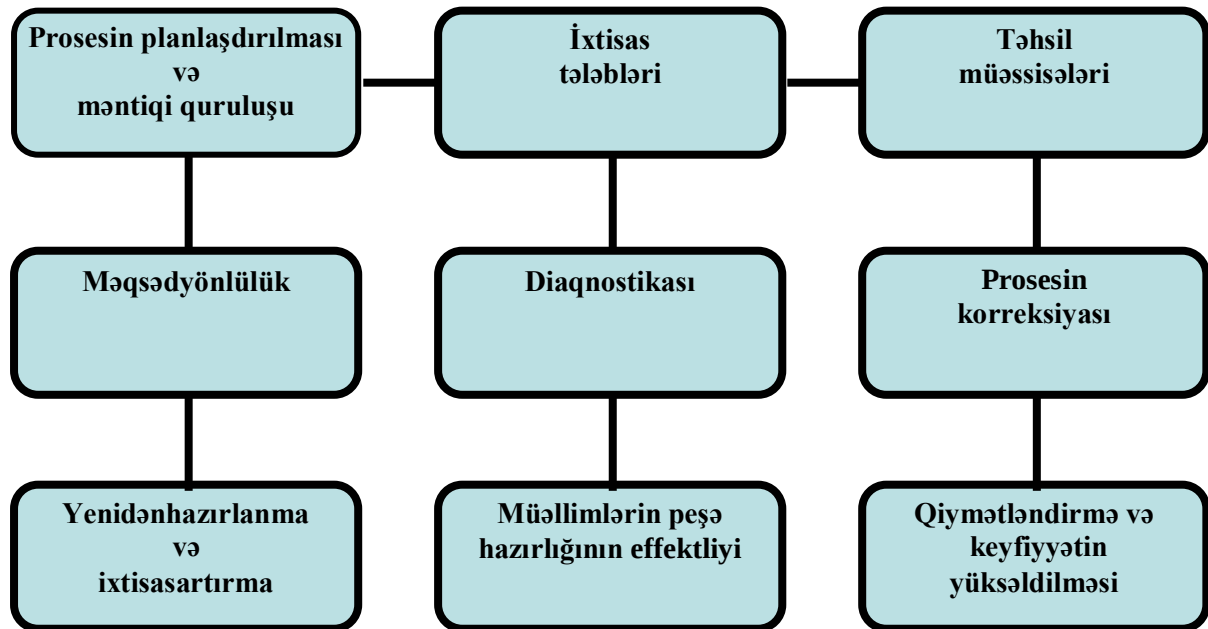


Bu məqsədlə müəllimlərin peşə hazırlığını təkmilləşdirmək üçün hər bir metod mərkəz ixtisaslar üzrə proqrama müvafiq texnoloji xəritə tərtib etməlidir. Texnoloji cədvəldə müəllimlərin peşəkarlıq səviyyəsinin artırılması məqsədi ilə əsas parametrləri son dərəcə lakonik və birmənalı formada makro və mikro vəziyyətlərin sintezi nəticəsində məqsədyönlü biliyin kriteriyaları əks olunmalıdır. Bütün ixtisaslar üzrə texnoloji cədvəl konkret məktəblər üzrə istifadə edilmək üçün məktəbin metod mərkəzinə təqdim olunur. Ancaq hər bir məktəbə seçim hüququ da verilir. Məktəb ona təqdim olunmuş layihə ilə işləməli, ya da öz məktəbin texnoloji cədvəlini layihələşdirərək metod mərkəzə təqdim edir. Layihələşdirilmə mərhələsi qurtardıqdan sonra onun həyata keçirilməsi mərhələsi başlayır. İş prosesində əldə olunan nəticələr layihə ilə uzlaşdırılır və müəllimlərin təkmilləşmə xidməti əsaslandırılır. Bu mərhələnin ən böyük nəticəsi tədrisin məzmununun yeniləşməsi və zənginləşməsidir. Müəyyən vaxtdan sonra nəticələr hər bir məktəb metod mərkəzinin direktoru təhsil şöbəsinin metod mərkəzinə təqdim etdiyi hesabatı ilə nəticələnir. Sonra texnoloji cədvəl üzrə iş və onların tədqiqi aparılır. İxtisasartırma sahəsində stimullaşdırıcı amillər və maliyyə dəstəyinin tətbiq olunması işin uğuru ilə başa çatır. Tədqiqatın nəticəsi olaraq müəllim hazırlığının inkişafı üç mərhələdə həyata keçirilə bilər.

1. Məktəb metod birləşmələrin həyata keçirdikləri qabaqcıl təcrübənin öyrənilməsi yolu ilə;
2. Seminarlar və layihələrdə iştirak etmə yolu ilə;
3. İxtisasartırma və yenidən hazırlanma yolu ilə;

Bu imkanların müəllim hazırlığında nəzərə alınması, onların peşəkar hazırlığına yeni məzmun, forma və üsullarının tətbiqinə təminat verir.

Müəllim hazırlığının texnoloji xəritəsini aşağıdakı şəkildə təqdim edirik



Prioritet sahələr üzrə həyata keçirilməsi nəzərdə tutulan strateji tədbirlərin hər birisi müəllim hazırlığı kurikulumun keyfiyyətinə təsir göstərən amillərdir. Müəllim hazırlığı kurikulumun quruluşu üzrə bölünməsinə aşağıdakılar daxil edilməlidir.

- Müəllim hazırlığı ilə məşğul olan müəssisələrdə təhsil alan tələbələrin dərslərində praktiki müəllim hazırlığını təmin edən fənlərə kifayət qədər vaxt ayrılmalı;
- Kurikulum müəllim standartlarına uyğun olaraq hazırlanmalı, müəllimin keyfiyyəti və peşəkarlıq səviyyəsini müəyyən edən indikatorlar müəyyənləşdirilməli;
- İlk müəllim hazırlığı və ixtisasartırma kurikulumları arasında əlaqə yaradılmalı;
- İlk müəllim hazırlığı zamanı pedaqoji təhsil proqramlarının məzmununda müvafiq dəyişikliklər aparılmalı;

O cümlədən fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığında monitorinq və keyfiyyətin monitorinqi aşağıdakı səviyyələrdə aparılmalı;

- Təhsil müəssisələrinin monitorinqi;
- Müəllim hazırlığı proqramlarının (ilk müəllim hazırlığı, ixtisasartırma və təkmilləşdirmə) monitorinqi;
- Sistemdəki müəllimlərin, professor – müəllim heyətinin monitorinqi;

Təklif olunan parametrlərin hər birinin müəllim hazırlığında tətbiqi ixtisasartırma təhsilinin yerinə yetirilməsində müvafiq şəkildə təminatlıdır. Lakin müəllim hazırlığının inkişafına təsirinin daha əhəmiyyətli argumentləri ilə çıxış etmək mümkündür. Bu proses daim təkmilləşdirilməli cəmiyyətin inkişaf dinamikasına, ictimai tarixi şəraitə uyğun olaraq, daimi yeniləndirilməlidir.

Mövcud əlaqələr ümumtəhsil məktəbləri, ilk müəllim hazırlığı müəssisələri və diplomdan sonrakı əlavə pedaqoji təhsil müəssisələri arasında şəraitə və maliyyə imkanlarına müvafiq olaraq, proqramlar əsasında təkmilləşdirilməlidir. Bu imkanlar qazanılan nailiyyətləri ümumiləşdirməklə, ixtisasartırma təhsilini müəllimlər üçün maraqlı bir tədbirə çevirməklə yanaşı, ixtisasartırma müəssisələri arasında sağlam rəqabətin olmasına şərait yaradar.

dos. Akif Sahib oğlu Halıkov

Lenkeran Devlet Üniversitesi

Öğretmenlerin eğitiminde geliştirilmiş beklentiler ve gelişmiş çizelgelerin durumları.

ÖZET

Bu makalede gelişmiş iletişim topluluğunun ve insan karakterinin oluşmasında öğretmenin rolü, eğitim yolunda büyük hedeflerin gerçekleşmesi ve her bir ders saatinin genel eğitim ile gerçekleşmesi, bu alanda kullanılan gelişmiş çizelgelerden ve faydalarından bahs edilir. Bununla ilgili eğitim aşamasında yeni eğitim teknolojilerinin tanıtılması ve öğretmenlerin uzmanlık alanlarını geliştirilmesinde kullanacakları yöntemin ortaya çıkmasından bahs edilir.

dos.Akif Xalıqov Sahib son

Lenkaran State University

Opportunities of modern demands and modern curriculum in the teacher preparation.

ABSTRACT

In the article in forming in the society of new information of the man personality from role of the teacher than of becoming real with general training result of the clock of each lesson, creation of the discussion system allowing propaganda of discussion new pedagogical technologies and to developing from being. It sentences in the teaching process of the discussion professionalism level of the discussion teacher is represented in this area from opportunities of modern curriculum.

ƏDƏBİYYAT

1. Ağayev Ə. Təlim prosesi : Ənənə və müasirlik . Bakı , Adiloğlu . 2006
2. Mehdiyev M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı, Maarif, 1982.
3. Mehdiyev A; Abbasov Ə; Zeynalov Z, Həsənov R. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı. Mütərcim. 2006.
4. Mehdiyev A. Azərbaycan təhsilinin müasir problemləri. Bakı, Mütərcim, 2006.
5. Süleymanova A// Müasir kurikulumlar // .Kurikulum , 2009 №1
6. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге. // Педагогика. М.,2005,№6.

4. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI, SORUNLARI, ATAMALAR, MODELLER

DEZAVANTAJLI BÖLGELERDE BULUNAN EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Doç. Dr. Burhan Akpınar, Arş. Gör. Fatih Çermik

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ELAZIĞ.

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, AĞRI.

Özet

Öğretmen yetiştirme, Türk Eğitim Sistemi (TES) 'in her zaman önde gelen sorunları arasında yer almıştır. Sorun, daha önceleri ağırlıklı olarak nicel boyutuyla ele alınırken, bu konuda ulaşılan sayısal doygunluğun da etkisiyle günümüzde, nitel açıdan ele alınmaktadır. Bu noktada, sayıları hızla artan eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmen yetiştirme sorunu gündeme gelmektedir. Eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmen yetiştirebilmesi, çok boyutlu ve karmaşık bir sorundur. Sözü geçen fakültelerin bulunduğu çevrenin özellikleri bunlardan birisidir.

Bu çalışmada, sosyoekonomik, coğrafi ve eğitim açılarından dezavantajlı olan bir bölgede bulunan Ağrı Eğitim Fakültesi'nin öğretmen yetiştirmede karşılaştığı sorunların öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, adı geçen fakültede görevli öğretim elemanları ve öğrencilere geçerliği sağlanmış iki ölçek uygulanmıştır. Bu yolla elde edilen veriler, aritmetik ortama, standart sapma ve KWH ile MWU testleriyle analiz edilmiştir. Analiz sonucu ulaşılan bulgular şöyledir: Öğretim elemanı ve öğrenciler görev yaptıkları/öğrenim gördükleri Ağrı ilinde bir takım sosyo-kültürel, coğrafi ve akademik sorunlar yaşamaktadırlar ve bu sorunlardan olumsuz etkilenmektedirler. Ayrıca öğrencilerin barınma, beslenme, ulaşım ve güvenlikle ilgili de sorunları olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarına göre fakültede gelişimlerine katkı sağlayacak akademik kültür yoktur ve diğer üniversitelerle işbirliği yetersizdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Fakültelerinin sorunları, Dezavantajlı Bölgelerdeki Eğitim Fakültelerinin Sorunları

Abstract

Educating teachers has always been a leading problem of Turkish Education System (TES). While the problem was mainly handled quantitatively beforehand, currently it is examined qualitatively with the effects of statistical content. At this point, the problem of educating qualified teachers in faculties of education, the number of which increases rapidly, becomes a current issue. It is a multidimensional and complicated problem for education faculties to educate qualified teachers.. Properties of the environment of faculties in question is one of these problems.

In this study it is aimed to determine the problems of Ağrı Education Faculty, which is thought to be placed in a disadvantageous region in many aspects, according to the students and instructors opinions. With this aim, two valid scales are carried out to the instructors and students of faculty in question. The data gained by this way are analysed with the tests of arithmetic average, standart deviation, KWH and MWU. The findings as a result of these tests are as shown: Instructors and students have some socio-cultural, geographical, and academical problems in the city Ağrı in which they work and study, and they are affected negatively from these problems. In addition, it is ascertained that students have also problems about accomodation, nourishment, transportation and security. According to instructors, there has not been an academical culture that will contribute to the development of the faculty and cooperation with other universities is insufficient.

Keywords: Teachers' education, problems of education faculties, problems of education faculties in disadvantageous regions.

1.GİRİŞ

Eğitimin bilgi vermekten çok etkileşim olarak ele alındığı günümüzde, her tür ve düzeydeki eğitim ve öğretimi, sürdürüldüğü fiziki ve sosyal bağlamdan ayrı düşünmek mümkün değildir (Güven, 2001). Bu bağlam, öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri için de geçerlidir. Eğitim fakültelerinin yerleşik bulunduğu kent veya bölgenin fiziki ve sosyal bakımdan avantajlı olması, öğretmen eğitimini olumlu etkilerken, bunun tersi, öğretmen yetiştirmeyi olumsuz etkilemektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirmede nicelikten çok niteliğin ön plana çıktığı günümüzde daha da önemlidir

Diğer yükseköğretim kurumları gibi eğitim fakülteleri de, temel amacı olan öğretmen yetiştirme işlevini sürdürürken, yerleşik bulundukları kent veya bölgenin çeşitli sosyo-kültürel, coğrafi ve ekonomik değişkenlerinden etkilenmekte ve bu etkiyi öğretmen adayları olan öğrencilere de yansıtmaktadır. Bu değişkenlerin olumsuz etkilerinin belirlenip, kontrol edilebilmesi için, öncelikle bunların neler olduğunun ortaya çıkarılması gerekir. Bir eğitim kurumunu etkilemesi beklenen çevreler, “fikri-mekan”, “medya mekan”, “tekno-mekan”, “finans-mekan” gibi çeşitli isimlerle ifade edilebilir (Ural, 2010). Bu çalışmada, eğitim fakültelerinin öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri ve bunları yetiştirmesi beklenen öğretim elemanlarını öncelikle etkilemesi beklenen fiziki, sosyo-kültürel, coğrafi ve ekonomik çevre değişkenleri ön plana çıkarılmıştır. Bunun temel nedeni, son yıllarda eğitim ve yaşam koşulları bakımından dezavantajlı olduğu bilinen birçok il merkezi veya bölgeye yine çok sayıda açılan eğitim fakültesi açılmış olması ve bu fakültelerin sözü geçen dezavantajlardan olumsuz etkilendiği varsayımdır. Avrupa Birliği Eğitim Vakfının bu konuda ülkemizi eleştirmesi de (<http://www.radikal.com>) bu varsayımı destekler niteliktedir.

Eğitim fakültesinin yerleşik bulunduğu kent veya bölgenin, öğretmen adayları olan öğrencilere sunduğu olumlu fiziki, sosyo-kültürel, coğrafi ve ekonomik olanaklar mezunların her açıdan daha donanımlı yetişmesine katkı sağlayabilir. Tersı durumunda, öğretim elemanları ve dolayısıyla öğrencilerin, özellikle sosyal ve kültürel yönden olumsuz etkilemesi beklenebilir. Eğitim fakültesinin işleyişini ve mezunların nitelikleri olumsuz etkileme potansiyeli taşıyan bu çevresel faktörler, fakültenin yerleşik bulunduğu kent veya bölgedeki sınırlı ekonomik faaliyetler, zor coğrafi koşullar, ulaşım sorunları, yetersiz barınma ve beslenme olanakları ile öğrencilere informal öğrenme olanağı sunacak yeterli kültürel birikime sahip olmamak şeklinde sıralanabilir. Bir kent veya bölge için dezavantaj olarak kabul edilen bu etkilerin, eğitim fakülteleri ve dolayısıyla da öğretmen yetiştirme üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak mümkündür. Bunun için, eğitim fakültelerine ev sahipliği yapan kent ya da bölgelerin, öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel gelişimini desteklemek üzere birer “informal eğitim alanı” olacak şekilde olanaklarını seferber etmesi gerekir. Bu konuda bazı belediyelerin yükseköğretim öğrencilerine sunduğu çamaşır yıkama hizmeti, kampus içi ücretsiz ulaşım, barınma ve beslenme desteği örnek olarak gösterilebilir. Bunun yanında valilikler, belediye ve diğer kamu-özel kurum ve kuruluşlar, dernek ve vakıfların, öğrencilere sunduğu ekonomik, sosyal, kültürel, sağlık ve spor konularındaki destekler de iyi örnekler arasında sayılmalıdır. Ancak özellikle dezavantajlı kent ve bölgelerde bulunan yükseköğretim öğrencilerini desteklemek için daha fazla çaba ve desteğe ihtiyaç olduğu da bir gerçektir. Örneğin öğrencilere yabancı dil öğrenme ve çeşitli beceriler kazanmada destek sağlama, bilgisayar-internet olanakları sunma, araştırma ortamı sağlama vb. konularda destek sağlanarak, sözü geçen dezavantajların olumsuz etkileri azaltılabilir. Hatta ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik düzenlenen kurs örneklerinde olduğu gibi, öğretmen adaylarına yönelik ücretsiz KPSS kursları açma gibi etkinlikler de, dezavantajlı olarak nitelenen ilgili kent veya bölgeyi eğitim açısından daha çekici hale getirebilir. Özellikle öğrencilere sağlanacak olan sosyo-kültürel desteğin, çoğulcu demokratik yapıya uygun zihniyete sahip (Ergün, 2010) öğretmen yetiştirilmesine katkı sağlaması beklenebilir. Bundan başka, sağlıklı bir sosyal yaşam için, fakültenin yerleşik bulunduğu ilin öğrencilere sunacağı güvenli insan ilişkileri de (Özmen ve diğerleri, 2010) buna eklenebilir. Güvenli insan ilişkileri, öğretmen adaylarının ileride “barış kültürü oluşturma” (Okçabol ve Gök, 1998) rolleri üzerinde olumlu etkileri olabilir. Yükseköğretim öğrencilerinin önemli bir bölümünün ailenin yaşadığı il dışında öğrenim gördüğü ve ciddi sosyal ve ekonomik sorunlar yaşadıkları (Düzen, 2010; Özgüyen, 1992) göz önüne alındığında, sözü geçen desteklerin anlam ve önemi daha iyi anlaşılır.

Ülkemizde öğretmen yetiştirmede başta öğrenci seçimi ve özellikleri, öğretim kadrosunun niteliği ve öğretim programları gibi bilinen faktörler çokça çalışıldığı halde, alanyazında olumsuz çevresel faktörlerin öğretmen yetiştirmedeki etkilerine ilişkin çalışmalar çok sınırlıdır. Bu konuda alanyazında bir boşluk vardır. Bu konuda çalışma yapılmasını gerekli kılan diğer bir neden de, ülkemizde özellikle son yıllarda “her ile bir üniversite” benzeri kampanyaların da etkisiyle, dezavantajlı olarak nitelenebilecek birçok il merkezi veya bölgede çok sayıda eğitim fakültesinin açılmış olmasıdır. Dolayısıyla dezavantajlı kent veya bölgelerde yerleşik olan eğitim fakültelerinin bu durumdan ne şekilde etkilendikleri ve bu durumun öğretmen yetiştirme üzerindeki etkilerini ortaya çıkaracak çalışmalara ihtiyaç vardır.

1.1. Amaç:

Bu araştırmanın amacı sosyo-ekonomik ve coğrafi açıdan dezavantajlı olan Ağrı ilinde bulunan Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nin öğretmen yetiştirmede karşılaştığı sorunların öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlenmesidir.

2. YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın genel evrenini sosyo-ekonomik ve coğrafi açılardan dezavantajlı olduğu düşünülen il veya bölgelerde yerleşik bulunan ve 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğretim yapan eğitim fakültelerinin öğretim elemanları ve bu fakültelerin son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreni, Ağrı ilinde bulunan Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesi'nde 2009-2010 eğitim-öğretim görevli öğretim elemanları ile ilgili fakültenin son sınıf öğrencileridir. Örneklem ise, ilgili evrenden ulaşılan toplam 38 öğretim elemanı ve 103 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretim elemanı ve öğrencilerin değişkenlere göre dağılımı tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Değişkenlere Göre Dağılımı

DEĞİŞKENLER		Öğretim Elemanı		Öğrenci	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın/Kız	4	10,5	43	39,1
	Erkek	34	89,5	67	60,9
Unvan	Yrd. Doç.	13	34,2	-	-
	Öğr. Gör/Okutman	15	39,5	-	-
	Arş. Görevlisi	10	26,6	-	-
Bölüm	Fen-Teknoloji	-	-	28	25,5
	Sınıf Öğretmen.	-	-	51	46,4
	Sosyal Bilgiler	-	-	31	58,2
Kıdem (Yıl)	1-5	11	28,9	-	-
	6-10	3	7,9	-	-
	11-15	18	47,4	-	-
	16-20	6	15,8	-	-
Aylık gelir(TL)	0-100	-	-	11	10,0
	101-300	-	-	61	55,5
	301-500	-	-	22	20,0
	501 ve üstü	-	-	16	14,5
TOPLAM		38	100	110	100

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan biri öğretim elemanlarına diğeri öğrencilere yönelik iki adet ölçekle elde edilmiştir. Ölçeklerin hazırlanmasında önce, ilgili alanyazın taranarak, üç öğretim elemanı ve beş öğrencinin konuyla ilgili görüşleri de alınarak taslak ölçekler hazırlanmıştır. Sonra bu taslak ölçekler kapsam, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından araştırmaya dahil edilmeyen iki Türkçe okutmanı, iki eğitim bilimci öğretim elemanı ve on beş son sınıf öğrencisine incelettirilmiştir ve uygun bulunmayan maddeler çıkarılarak ölçeklere son şekli verilmiştir.

Beşli likert türü ölçeklerin maddeleri, 1. Hiç katılmıyorum (1.00-1.80), 2. Katılmıyorum (1.81-2.60), 3. Kararsızım (2.61-3.40), 4. Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5. Tamamen katılıyorum (4.21-5.00)

şeklinde derecelendirilmiştir. Sözü geçen ölçekler, bizzat araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Bu şekilde toplanan verilerden uygun olmayanlar elendikten sonra veriler bilgisayara yüklenmiştir.

2. 3. Verilerin Analizi

Litert türü ölçeklerle elde edilen verilerin analizinde, öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma ile yorumlanmıştır. Söz konusu görüşlerin değişkenler dikkate alınarak yorumlanmasında ise, sınırlı katılımcı sayısı nedeni ile parametrik olmayan analiz tekniklerden Kruskal Wallis testi (KWH) ile Mann Whitney U testi (MWU) uygulanmıştır. Analizler için anlamlılık düzeyi $p=0,05$ kabul edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Görev Yapılan/ Öğrenim Görülen Kente Yönelik Coğrafi ve Sosyo-Ekonomik Sorunlara İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğretim elemanı ve öğrencilerin görev yapılan/öğrenim görülen kentin coğrafi ve sosyo-ekonomik etkilerine yönelik görüşleri tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2: Görev Yapılan/ Öğrenim Görülen Kente Yönelik Coğrafi ve Sosyo-Ekonomik Sorunlara İlişkin Katılımcı Görüşleri

Madde	Görüşler	Öğretim Elemanı		Öğrenci	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1.	Görev yaptığım/öğrenim gördüğüm kentin sosyo-kültürel olanaklarının sınırlı olması beni <u>olumsuz</u> etkilemektedir.	3,82	1,33	4,21	1,15
2.	Kentimizin coğrafi ve iklim koşulları beni olumsuz etkilemektedir	3,47	1,45	3,99	1,36
3.	Kentimizde üniversite-Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliği <u>yetersizdir</u>	4,05	1,21	4,39	1,08
4.	Kentimizde öğrencilere hak ettikleri değer <u>verilmemektedir</u>	4,37	0,99	3,90	1,27
5.	Öğrenim gördüğüm kentte kendimi güvende hissediyorum	-	-	2,77	1,51
6.	Öğrenim gördüğüm kentte ulaşım imkanları yeterlidir	-	-	2,41	1,45
7.	Öğrenim gördüğüm kentte barındığım yurdun olanakları <u>yetersizdir</u>	-	-	3,59	1,50

Öğretmen yetiştirme de dahil, her tür ve kademedeki eğitim ve öğretimi, bulunduğu çevrenin koşullarından bağımsız düşünmek doğru değildir. Bu noktadan hareketle, Türkiye’nin, eğitim de dahil 34 parametre açısından en dezavantajlı on il listesinin sonundaki ili olan(<http://www.mailce.com>) Ağrı’da yerleşik bulunan Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin, öğretmen yetiştirmede sözü geçen çevresel faktörlerden ne denli etkilendiğinin belirlenmesi önemlidir. Buna yönelik öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretim elemanı ($\bar{X}=3,82$) ve öğrencilerin ($\bar{X}=4,21$) yaşadıkları kentin sosyo-ekonomik olanaklarının sınırlı olmasının kendilerini olumsuz etkilediği görüşünü üst düzeyde (katılıyorum ve tamamen katılıyorum) benimsedikleri görülmektedir. Aynı tabloda, bununla ilgili diğer maddelere bakıldığında, öğretim elemanı ($\bar{X}=3,47$) ve öğrencilerin ($\bar{X}=3,99$) kentin coğrafi ve iklim koşullarından olumsuz etkilendikleri, öğretmen yetiştirmede çok önemli olan üniversite/fakülte-Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğini yetersiz gördükleri ($\bar{X}$ öğretim elemanı=4,05; $\bar{X}$ öğrenci=4,39) anlaşılmaktadır. Daha da düşündürücü olan, öğretim elemanları ($\bar{X}=4,37$) ve öğrencilerin ($\bar{X}=3,90$) “kentin öğrencilere hak ettiği değeri vermediği” görüşünü benimsemiş olmalarıdır. Dolaylı da olsa, öğretmen yetiştirmeye yansması kaçınılmaz olan bu olumsuzluklar, sadece araştırmanın yapıldığı kent olan Ağrı iline özgü değildir. Çünkü bunlara yönelik araştırma bulguları ile diğer illerde ve hatta büyük kentlerde yapılan “üniversite gençliğinin sorunları” ile ilgili araştırma bulguları (Özgüyen, 1992; Düzen, 2010;) arasında paralellik vardır. Bunlardan Düzen (2010), 43 il, 59 üniversite ve 1886 öğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin %17’sinin öğrenim gördükleri kenti “öğrenci dostu olmama” şeklinde algıladıklarını belirlemiştir. Ülkemizin geneli ile ilgili gibi görünen bu sorunlar, kaynakların yetersizliği kadar, kaynakların rasyonel kullanılmaması ve hatta kaynakların farkında olunmaması ile ilgili de olabilir. Öğretmen yetiştiren fakültelere ev sahipliği yapan kentlerin sözü geçen sorunları çözerek birer “üniversite kenti” olması, nitelikli öğretmen yetiştirme bakımından önemlidir. Bu konuda başta kent yöneticileri, sivil toplum kuruluşları, dernekler, vakıflar gibi yerel

kurum ve kuruluşlar ile ilgili üniversite yöneticilerinin yapacağı işbirliği sorunların çözümü için önemli bir katkı sağlayacaktır.

Öğrenim görülen il'e yönelik sosyo-ekonomik ve coğrafi sorunlarla ilgili olarak tablo 2'de yer alan öğrenci görüşlerine yönelik maddeler incelendiğinde, öğrencilerin kentin ulaşım ve barınma olanaklarını yetersiz gördükleri ve öğrenim gördükleri kentte kendilerini güvende hissetmede kararsız kaldıkları görülmektedir. Öğrencilerin güvenlikle ilgili kararsız kalmış olması, dikkate alınması gereken önemli bir sorundur. Çünkü insanların güvenlik ihtiyacı, diğer tüm ihtiyaçların temelidir. Öğrencilerin bu görüşü, öğrencilerin “ kentte öğrencilere gereken değerin verilmemesi” algısı ile ilgili olabilir. Bu konuda daha detaylı araştırmalar yapılarak öğrencilerin güvenlik kaygılarının nedenlerinin ortaya çıkarılıp, giderilmesi büyük önem arz eder.

Öğretim elemanı ve öğrencilerin görev yapılan/öğrenim görülen il'in coğrafi ve sosyo-ekonomik etkilerine yönelik görüşleri arasında cinsiyet, bölüm, gelir durumu, kıdem ve unvan değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

3. 2. Görev Yapılan Üniversite- Fakülteye Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görev yapılan üniversite-fakülteye yönelik görüşleri tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3: Görev Yapılan Üniversite/Fakülteye İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Madde	Görüşler	$\bar{X}$	SS
8.	Fakültemizdeki öğretim üyesi sayısı <u>yetersizdir</u>	4,24	1,15
9.	Fakültemizdeki sınıfların fiziki ve teknolojik özellikleri <u>yetersizdir</u>	3,87	1,23
10.	Fakültemizde gelişimimizi sağlayacak akademik kültür vardır	2,50	1,18
11.	Kendimi geliştirebileceğim bilimsel etkinliklere katılma konusunda <u>sorun yaşamaktayım</u>	3,97	1,20

Nitelikli öğretmen yetiştirme, her şeyden önce iyi yetişmiş ve mesleğinde söz sahibi (Yüksel, 2003) nitelikli bir öğretim kadrosuna bağlıdır. Öğretim elemanı niteliği ile öğretim elemanlarının çalışma koşulları arasında paralellik bulunduğu gerçeğinden hareketle, araştırmada konuyla ilgili öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Çünkü öğretmeni anlayabilmenin en iyi yolu öğretmenlerin kendi görüşlerinden faydalanmaktır (Atay, 2003). Buna yönelik öğretim elemanı görüşleri tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakülteye bağlı olarak öğretim üyesi sayısını ($\bar{X}=4,24$) ve sınıfların fiziki-teknolojik özelliklerini ($\bar{X}=3,87$) yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. Bu sorunlardan özellikle sınıfların fiziki-teknolojik özelliklerinin yetersiz olması, öğretmen yetiştirmeyi olumsuz etkilemektedir. Çünkü günümüzün sınıfı, çağın temel standartlarından soyutlanamaz (Karakaya, 2003). Ayrıca öğretim üyelerinin, görev yaptıkları fakülteye gelişimlerini sağlayacak akademik kültürün yetersiz olduğu ($\bar{X}=2,50$) ve bilimsel etkinliklere katılmada sorun yaşadıkları ($\bar{X}=3,97$) yine aynı tablodan anlaşılmaktadır. Bunlardan, akademik kültürün yetersiz olması, öğretmen adaylarının tüm rollerini öğrenip, benimsemesini olumsuz etkileyebilir (Güler, 2008). Öğretim elemanı niteliği ve dolayısıyla da eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyen bu eksiklikler, nitelikli öğretmen yetiştirmeyi de olumsuz etkilemektedir.

Ağrı ili örneğinde olduğu gibi, dezavantajlı bölgelerde bulunan üniversitelerin ekonomik ve yasal düzenlemelerle daha çekici hale getirilerek söz konusu sorunlar hafifletilebilir. Bunun için devletin ilgili organları, üniversite yönetimi ve yerel yönetimlere sorumluluk düşmektedir.

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversite-fakülteye yönelik görüşleri arasında cinsiyet, unvan ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

3. 3. Öğrenim Görülen Üniversite ve Fakülteye Yönelik Öğrenci Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite-fakülteye yönelik görüşleri tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4: Öğrenim Görülen Üniversite-Fakülteye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Madde Görüşler	$\bar{X}$	SS
12. Üniversitemizin/fakültemizin düzenlediği sosyal faaliyetler <u>yetersizdir</u>	4,39	1,08
13. Üniversitemizin/fakültemizin sunduğu bilgisayar ve internet olanakları <u>yetersizdir</u>	4,13	1,26
14. Fakültemizde danışmanlık sistemi sağlıklı olarak işlemektedir	2,09	1,33
15. Üniversitemizin/fakültemizin yemekhane olanakları yeterlidir	2,65	1,36
16. Üniversitemizin/fakültemizin kantin hizmetinden memnunuz	2,72	1,25

Öğretmenlik statüsü, sadece bilgi vermekten ibaret değildir. Eğer böyle olsaydı, bunu öğretim makineleriyle yapmak mümkün olurdu (Varış, 1988'den akt: Adıgüzel, 2010). Bundan dolayı, öğretmen yetiştirmede, sınıftaki öğretim kadar, adayların geçirdiği yaşantı ve edindiği deneyimler de çok önemlidir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini belirlemek üzere, araştırmaya buna yönelik birtakım maddeler eklenmiştir. Buna yönelik öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite-fakülteye yönelik görüşlerinin yer aldığı tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal faaliyetleri ($\bar{X}=4,39$), bilgisayar-internet olanaklarını ($\bar{X}=4,13$), yemekhane ($\bar{X}=2,65$) ve kantin olanaklarını ($\bar{X}=2,72$) yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. Bundan başka, öğrencilerin fakültedeki danışmanlık sisteminden de memnun olmadıkları ($\bar{X}=2,09$) yine aynı tablodan anlaşılmaktadır. Öğretmenliğin bilim kadar sanat olduğu gerçeği göz önüne alındığında (Ekiz, 2006), danışmanlık sisteminin sağlıklı işlememesinin öğretmen yetiştirmeyi olumsuz etkilemesi beklenebilir. Bu bulgular, araştırmanın yapıldığı üniversite-fakültenin fiziki ve sosyal olanakları ve mevcut işleyişi ile öğretmen adayları olan öğrencilerin beklentileri ile paralel olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitelikli öğretmen yetiştirmek için zaman zaman öğrencilere uygulanacak “memnuniyet anketi” ve yapılacak çeşitli gözlemlerle öğrencilerin sorunlarının belirlenip çözülmesi gerekir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite-fakülteye yönelik görüşleri arasında cinsiyet, bölüm ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

4. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Nitelikli öğretmen yetiştirme, eğitim sistemimizin en öncelikli çözüm bekleyen sorun alanlarından birisi olmuştur ve olmaya devam etmektedir (Üstüner, 2010). Bu sorun, oldukça karmaşık ve çok boyutludur. Bu boyutlardan birisi de, üzerinde fazlaca durulamayan öğretmen yetiştiren fakültelerin yerleşik bulundukları kent veya bölgenin fiziki, coğrafi, sosyo-ekonomik durumu ve olanaklarıyla ilgilidir.

Araştırmada elde edilen bulguların analiz ve yorumları, coğrafi, sosyo-ekonomik açılardan dezavantajlı olarak kabul edilen Ağrı ilinde yerleşik Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli öğretim elemanı ve öğrencilerinin sözü geçen dezavantajlı durumdan olumsuz etkilendiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretim elemanı ve öğrencilerin, adı geçen kentte öğrencilere hak ettikleri değerin verilmediği görüşünü paylaştıkları ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetme noktasında kararsız kaldıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları kentle ilgili olarak, beslenme, barınma ve ulaşım sorunları yaşadıkları ve öğrenim gördükleri üniversite-fakülte ile ilgili olarak da, sosyal faaliyetler, bilgisayar-internet ve kantin olanakları ile danışmanlık hizmetinden memnun olmadıkları belirlenmiştir. Araştırmada görüş bildiren öğretim elemanlarının ise, görev yaptıkları üniversite-fakülteye ilişkin olarak, öğretim elemanı sayısı ile sınıfların fiziki ve teknolojik donanımını yetersiz buldukları belirlenmiştir. Bundan başka, öğretim elemanlarının gelişimlerine destek olacak olumlu bir akademik kültür ve bilimsel etkinliklere katılma konularında da sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adayı öğrenciler ile öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak yürütülen araştırmada ulaşılan sonuç, çalışmanın yapıldığı kentin, mevcut fiziki, coğrafi, sosyo-kültürel ve

ekonomik yapısı ve olanaklarıyla, öğrenciler için yaşanılabilir çekici bir “üniversite kenti” olma noktasından uzak olduğudur. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin önünde engel teşkil eden bu gibi olumsuzlukların bir kısmı, diğer birçok kent ve üniversite-fakülte de yaşanmaktadır. Ancak bu durum, söz konusu sorunların çözümünü topyekûn devletin ilgili merkezi organlarına havale edilmesini haklı kılmaz. Nitelikli öğretmen yetiştirmede, adı geçen sorunların çözümü noktasında başta Milli Eğitim Bakanlığı ve bakanlığa bağlı kurumlar olmak üzere devletin ilgili birimleri yanında, valiliklere, yerel yönetimlere, ilgili diğer kurum ve kuruluşlar ile eğitim alanında dernekler ve vakıflara da önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

4.2. Öneriler

- Nitelikli öğretmen yetiştirmek için gerekli olan politikaları geliştirmek üzere kurulmuş olan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi’ne işlerlik kazandırılması yarar sağlayabilir.
- Nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için eğitim fakültelerin açılma kriterlerine yerleşim yerlerinin özellikleri de eklenmelidir. Açılmış olan mevcut eğitim fakültelerinin işleyişini denetleyecek resmi veya özerk kurulların ihdas edilmesi tartışılmalıdır.
- Nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için eğitim fakültelerin açılma kriterlerine yeterli altyapı ve sayıda öğretim üyesi ve elemana sahip olma koşulu da eklenmelidir.
- YÖK ve MEB, öğretmen yetiştirmede çok önemli olan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerin yürütülmesini bütünüyle eğitim fakülteleri ve okulların inisiyatifine bırakmamalıdır. Bu konuda YÖK ve MEB, denetleyici olarak daha aktif rol almalıdır.
- Nitelikli öğretmen yetiştirmeyi desteklemek için, yerel yönetimler, dernek ve vakıfların eğitim fakültelerine daha fazla katkı sağlamasını teşvik edecek düzenlemeler yapılmalı ve bu konuda geniş çaplı kampanyalar düzenlenmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. (2010). Öğretmen yetiştirmede mesleki (pedagojik) formasyonun önemi.[Çevrim-içi: <http://www.koprudergisi.com>] (Erişim tarihi: 24Mart 2010).
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Düzen,E.(2010).*Üniversite gençliğinin ilk sorunu*. [Çevrim-içi: <http://www.tumgazeteler.com/?a=5779524>] (Erişim tarihi: 18 Mart 2010).
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ergün, M. (2010). *Bilgi toplumunda öğretmen yetiştirme*. [Çevrim-içi: <http://www.kadimdostlar.com>] (Erişim tarihi: 26 Şubat 2010).
- Güler, A. (2008). *Eğitimin tarihi-sosyal-felsefi temelleri*. Ankara: Punto Tasarım. **Güven, İ. (2001).** Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu (UNESCO 45. uluslararası eğitim kongresi). Milli Eğitim Dergisi, sayı, 150.
- Ural, A. (2010). *Kültürel küreselleşme ve bilgi toplumu ekseninde: eğitim yönetimi teorileri*. [Çevrim-içi: <http://www.e-akademi.org/incele.asp?>] (Erişim tarihi: 17 Şubat 2010).
- Karakaya, Ş. (2003). *Modernizm postmodernizm ve öğretmen çalışma kültürü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Okçabol ve Gök (1998). *Türkiye’de öğretmen profili araştırması ve öğretmen yetiştirmede yeni arayışlar*, 9-11 Eylül 1998 VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Konya. [Çevrim-içi: <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/55.pdf>] (Erişim tarihi: 16 Mart 2010).
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgüyen, E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7): 5- 13.
- Özmen, D., Çakmakçı, A., Çetinkaya, N. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları*. [Çevrim-içi: http://www.tafmed.org/khb/khb_004_06-330.pdf] (Erişim tarihi: 6 Şubat 2010).

Üstüner, M. (2010). *Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunlar*. [Çevrim-içi:<http://www.bydigi.net/egitim-konulari/319413-ogretmen-yetistirme-ve-gunumuz-sorunlari.html>] (Erişim tarihi: 26 Mart 2010).

<http://www.egitimsen.org.tr>, 2004(Erişim tarihi: 13 Mart 2010).

<http://www.radikal.com>(Erişim tarihi: 20 Şubat 2010).

<http://www.mailce.com/turkiyede-yasanabilecek-illerin-listesi.html>(Erişim tarihi: 12 Mart 2010).

AZƏRBAYCANDA COĞRAFIYA MÜƏLLİMİ HAZIRLIĞININ AKTUAL PROBLEMLƏRİ

ACTUAL PROBLEMS IN THE TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHER IN AZERBAIJAN

Doç.Oqtay Alxasov, Doç.Nureddin Uluxanlı
Azerbaycan Devlet Pedagoji Universitesi

Özet

Makalede günümüzde ülkemizin orta okullarında və universitetlerinde öğretmen hazırlığının güncel meseleleri araştırılıyor. Aynı zamanda üniversitemizde Yabancı uyruklu öğrencilerin yetiştirilmesi için düzenlenmiş. “Hazırlık” bölümünün iş faaliyeti və problemlerine yer veriliyor.

Abstract

This article dedicates to the actual problems of in the training of teachers at secondary and high schools. At the some time there is a preperation department for foreign students and its problems and activities are investigated at University.

Müstəqillik əldə etdikdən sonra respublikamızda həyatın bütün sahələrində olduğu kimi, təhsil sahəsində də ciddi dəyişikliklər aparılmasına, islahatlar keçirilməsinə ehtiyac yarandı. Sovet ideologiyasından və imperiya münasibətlərindən azad, prinsipcə yeni proqram və dərslərlərin hazırlanması, tədris prosesinin mahiyyətə yenidən qurulması labüd idi. Aydındır ki, bu məsələ məktəb coğrafiya kurslarına da aid edilməli idi və coğrafiya fənni üzrə proqram və dərslərlərin istər strukturunda, istərsə də məzmununda ciddi dəyişikliklər edilməsini tələb edirdi. Ancaq, onu da qeyd etmək lazımdır ki, bir sistemdən başqa bir sistem keçid heç də asan başa gəlmir, müxtəlif problemlərin yaranmasını, ciddi islahatların aparılmasını vacib edirdi.

Azərbaycanın uzun tarixi dövr ərzində Rusiya imperiyasının tərkibində olması təhsilin və eləcə də məktəb coğrafiyasının inkişafına öz təsirini göstərməyə bilməzdi. Bununla belə, qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycanda coğrafi fikrin inkişafı qədim tarixə malikdir. XI əsrdə böyük mütəfəkkir və şair Nizami Gəncəvi öz əsərlərində qədim dünya xalqlarının həyat şəraiti, təsərrüfat fəaliyyəti və mədəniyyəti haqqında dolğun məlumatlar vermişdir. XIV-XV əsrlərdə Azərbaycan alimi Abdul Rəşid Bakuvinin yazdığı coğrafi əsərlər bu günədək öz əhəmiyyətini saxlamışdır. Məşhur səyyah və coğrafiyaşünas Hacı Zeynalabdin Şirvani (XVII əsr) özünün ancaq, çap olunmuş 350 çap vərəqi həcmində əsərlərini irs qoymuşdur.

Bununla belə Azərbaycanda coğrafiyanın bir fənn kimi tədrisi yalnız XIX əsrin ortalarından etibarən burada rus, rus-tatar və realni məktəbləri açılandan sonra mümkün olmuşdur. Bu məktəblərdə o zaman rus dilində mövcud olan coğrafiya dərslərlərindən və tədris metodiki ədəbiyyatdan istifadə olunurdu.

Azərbaycanda məktəb coğrafiyasının əsasını 1909-cu ildə Moskva təbiət-coğrafiya kursunu, 1992-ci ildə isə Bakı Ali Pedagoji İnstitutunu (hazırkı ADPU) bitirmiş Qafur Rəşad Mirzəzadə qoymuşdur. 1909-cü ildə onun yazdığı «Qafqazın coğrafiyası» əsəri Rusiyada yaşayan bütün türk dilli xalqlar arasında milli dildə yazılmış ilk coğrafiya dərslisi olmuşdur.

Sovet dövründə məktəb coğrafiya kurslarının tədrisi daim təkmilləşdirməklə vahid sistem halına salınsa da, ayrıca Azərbaycan coğrafiyasının tədrisi mümkün olmamışdır. Müxtəlif illərdə və ayrı-ayrı müəlliflər tərəfindən (B.Axundov, O.Osmanov, Ə.Şıxlinski, Q.Gül, B.Budaqov, H.Əliyev) Azərbaycan coğrafiyasına aid orta məktəblər üçün dərslərlər yazılsa da Azərbaycan coğrafiyası SSRİ coğrafiyasının tərkibində, yaxud da çox az vaxt ayrılmaqla tədris olunurdu. Müstəqillik illərində

edilən ilk dəyişiklik də məhz SSRİ coğrafiyası kursunun yerinə Azərbaycan coğrafiyası kurslarının tədrisinin bərpa edilməsindən ibarət olmuşdur.

Doğrudur, hazırda orta məktəbdə coğrafiyanın vahid sistemi yaradılmış və müstəqillik dövründə keçən illər ərzində xeyli təkmilləşdirmələr aparılmışdır. Bununla belə məktəb coğrafiya kurslarının məzmununda, quruluşunda, formalaşdırılan anlayış və təsəvvürlərin ardıcılığında, yeni təlim metodlarının tətbiqində, təlim vasitələrinin seçilməsində öz həllini gözləyən məsələlər hələ çoxdur və onların həll edilməsi bu gün coğrafiyanın tədrisi metodikası qarşısında duran ən mühüm vəzifələrdən biridir. Respublikamızda Təhsil Qanununun qəbul edilməsi, yeni kurikulumun hazırlanması ilə bağlı coğrafi təhsilin də müxtəlif problemlərinin həllini vacib edir.

Orta məktəblərdə coğrafiyanı tədris edəcək yeni kadrların hazırlanması bu gün qarşıda duran ən mühüm problemlərdən biridir. Müasir tələblərə cavab verən, elmi, pedaqoji və metodiki hazırlığı ilə seçilən müəllimlərin tədris prosesində, gənc nəslin dünyagörüşünün formalaşdırılmasında rolu böyükdür. Bu gün respublikada coğrafiya müəllimlərinin hazırlanması bir neçə dövlət və özəl ali təhsil müəssisələrində həyata keçirilir. Onların əksəriyyətinin kadr və maddi texniki bazası istənilən səviyyədə deyil. ADPU-nun coğrafiya fakültəsi respublikada coğrafiya müəllimlərinin hazırlanmasında, elmi-metodiki kadrların yetişdirilməsində uzun müddət mərkəz rolunu oynamışdır və bu gün də ağırlıq bu fakültənin üzərinə düşür. Ancaq, təəssüf ki, burada, eləcə də respublikada coğrafiyanın tədrisi metodikası üçün kadr hazırlığının vəziyyəti qənaətbəxş hesab oluna bilməz. Bu ixtisas kodu üzrə dissertasiya işləri, tədqiqatlar aparılmır, magistr hazırlığı həyata keçirilmir. Halbuki universitetdə bütün ixtisasların tədrisi metodikası üzrə magistr qəbulu aparılır, ancaq coğrafiyanın tədrisi metodikası ixtisası üzrə magistr qəbulu yoxdur.

Müəllim kadrları hazırlığında ilk növbədə maddi-texniki bazanın yaradılmasına nail olunmalıdır. Tədris metodikasına aid dərslik və dərs vəsaitlərinin, hazırlanmasına diqqət artırılmalıdır. Mövcud ədəbiyyat sovet dövründə və kiril əlifbası ilə nəşr olunmuş əksər vəsaitlər rus dilində və ya rus dilindən tərcümə olunmuşdur. Tələbələrin əksəriyyəti rus dilində olan ədəbiyyatdan istifadə edə bilmirlər. Fikrimizcə, qonşu türk Universitetləri ilə ilk növbədə bu sahədə əməkdaşlıq etməyinizə ehtiyac vardır.

Coğrafiya müəllimi hazırlığında başlıca istiqamət məktəbdə coğrafiyanın tədrisinin mövcud vəziyyətinin öyrənilməsi və onun təkmilləşdirilməsinə nail olmaqdan ibarətdir. Hazırda yeni kurikulum hazırlanır ki, bu da məktəb coğrafiyasının məzmununda və quruluşunda əsaslı, dəyişikliklərə səbəb olacaqdır. Müstəqillik illərində uzun müddət məktəbdə tədris prosesinin öyrənilməsi proqram və dərsliklərin təhlili, tələbə qəbulu imtahanlarının nəticələrinin araşdırılması, Təhsil Qanununda icbari təhsilin XI sinifdən IX sinfə keçirilməsi və s. yeni kurikulumda daha konstruktiv dəyişikliklər aparılmasını tələb edir.

Doğrudur, müstəqillik illərində coğrafiya proqramı və dərsliklərdə əsaslı dəyişikliklər aparılmışdır. Orta məktəblərin son siniflərində coğrafiya fənni tədris olunmağa başlamış, ayrıca olaraq “Türk dünyasının coğrafiyası” və “Azərbaycan coğrafiyası” kursunun tədrisi həyata keçirilmişdir. Bütünlüklə isə tədris prosesinin məzmununda və quruluşunda, coğrafi anlayış, və təsəvvürlərin formalaşmasında sovet təhsil sisteminin dərin izləri hələ qalmaqdadır. Bununla belə yeni proqramın hazırlanması zamanı Azərbaycan coğrafiyasının IX sinifdə, Dünyanın iqtisadi və sosial coğrafiyasının VIII sinifdə tədrisi, X-XI siniflərdə isə yeni “Qlobal coğrafiya” kursunun tədrisi nəzərdə tutulmuşdur. Bu dəyişikliklər nəzəri cəhətdən əsaslandırılırsa da, məktəb praktikasında onların nə dərəcədə özünü doğruldacağı, tədris prosesinə şagirdlərin mənimsəmə səviyyəsinə necə təsir edəcəyini proqnozlaşdırmaq mümkün deyil. Fikrimizcə, bu məsələlər müəllimlər tərəfindən geniş müzakirə edilməli, müəyyən eksperimentlər aparılmalı, tədqiqat və araşdırmalarla təsdiq edilməlidir.

Müəllim hazırlığında orta məktəb coğrafiyası kurslarının məzmununda formalaşdırılan anlayış və təsəvvürlərin vahid sisteminin işlənilməsi hazırlanması mühüm yer tutur. Əvvəla, ona görə ki, coğrafi anlayışlar fənnin elmi-nəzəri səviyyəsinin yüksəlməsində ən başlıca amil hesab olunur. Digər tərəfdən, məktəb coğrafiyasının məzmun xətləri universitetin tədrisi metodikası kursunun əsasını təşkil edir.

İstər fiziki coğrafi, istərsə də iqtisadi coğrafiya anlayışlarının formalaşdırılmasında müəyyən ardıcılıq, mərhələlər hələ sovet dövründən müəyyən edilmişdir. Lakin sovet təhsil sistemindən fərqli olaraq, orta məktəbin X sinfində «Yerşünaslıq» kursunun tədris edilməsi coğrafi anlayışların öyrənilməsində müəyyən dəyişikliklərin aparılmasına ehtiyac yaratmışdır. VI, VII, VIII və X siniflərdə formalaşdırılacaq fiziki-coğrafi anlayışların dəqiq sistemi və ardıcılığı, tədris materiallarında onların yeri diqqətlə seçilməlidir. Kartoqrafik, geoloji, geomorfoloji, iqlim, landşaft, hidroloji və s. coğrafi anlayışlar sisteminin müəyyən edilməsi və onların tədris prosesində formalaşdırılması metodikasına dair elmi-metodik tədqiqatlar aparılmasına ehtiyac vardır.

Qarşıda duran digər vəzifə məktəb coğrafiya dərsləklərinin təkmilləşdirilməsi ilə bağlıdır. Dərslək tədris prosesinin keyfiyyətinin yüksəldilməsində çox mühüm bir vasitədir. SSRİ-nin dağılmasından sonra yeni milli coğrafiya dərsləklərinin yaradılması təxirə salınmadan həll edilməli idi və 93-94-cü illərdə yeni dərsləklər nəşr edildi. Lakin bu dərsləklərin metodiki, elmi və poliqrafik səviyyəsi arzu edilən səviyyədə deyildi. 2000-ci illərdən başlayaraq yeni nəşrlər hazırlandı ki, bu dərsləklər keyfiyyətə yeni bir mərhələ idi. Dərsləklərin istər poliqrafik, istərsə də elmi-metodiki imkanları xeyli yüksəldilmişdir. Ancaq dərsləklərin hələ də təkmilləşdirilməsinə ehtiyac vardır. Onların bir-biri ilə uzlaşdırılması, metodik səviyyənin yüksəldilməsi və s. məsələlərin görülməsi vacibdir. Kurrikulum hər bir fənn üzrə 3 kitabın - dərslək, iş dəftəri və müəllim üçün vəsaitin hazırlanmasını tələb edir. Hazırda ibtidai siniflərdə bu təcrübə tətbiq olunur. Coğrafiyadan da bu cür vəsaitlərin hazırlanması və onların təkmilləşdirilməsi uzun müddət metodika elminin diqqət mərkəzində olmalıdır.

Coğrafiya tədrisində dərslək ilə yanaşı, çoxlu sayda tədris vəsaitləri də hazırlanmalı və müəllimlərin istifadəsinə verilməlidir. Bura xəritə və atlaslar, qlobuslar, divar şəkilləri, herbari və kolleksiyalar, modellər, elektron dərslək vəsaitləri, audio və video vasitələr daxildir. Onların hazırlanmasının maddi və texniki imkanlarından başqa, elmi-metodiki xüsusiyyətləri coğrafiyaşünaslar və metodistlər tərəfindən diqqətlə işlənməli, müəyyən axtarış və tədqiqatların mövzusu olmalıdır.

Respublikamızda yeni Təhsil Qanunu qəbul edilmiş, təhsilin keyfiyyətə yeni mərhələyə keçilməsinin əsası qoyulmuşdur. Bu da orta məktəbdə tədris edilən fənlərin istər məzmun, istərsə də, təhsil imkanlarının yüksəldilməsinə xidmət etməlidir. Coğrafiya fənninin şagirdlərin elmi dünyagörüşlərinin formalaşdırılmasında, əqli qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsində, onların həyata hazırlanmasında böyük rolunu nəzərə alaraq, coğrafiyanın tədrisi metodikası sahəsində əsaslı dəyişikliklər yaradılmasına, tədqiqatlar aparılmasına ehtiyac vardır.

Hazırda Azərbaycan Respublikasının bir sıra ali təhsil müəssisələrində bir çox ölkələrin, o cümlədən, Türkiyə Respublikasının vətəndaşları təhsil alır. Həmin ali məktəblər içində Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin pedaqoji kadr hazırlığı istiqamətinin xüsusi yeri vardır. Bu baxımdan, Universitetin müvafiq fakültələrində və həmçinin hazırlıq şöbəsində təhsil alan türkiyəli tələbələr təhsilinin keyfiyyətinin və onun tədrisinin bəzi məqamlarına nəzər saymağı məqsədə uyğun sayırıq.

Universitetdə xarici ölkələr üçün pedaqoji kadr hazırlığına keçmiş yüzilliyin 50-ci illərindən başlanmışdır. Həmin dövrdə qonşu respublikaların tələbələri ilə bərabər, Bolqarıstan respublikasından mənşə etibarilə türk olan 19 nəfər gənc ilk dəfə 1952-ci ildə Universitetə qəbul edilmişdir. Onların 3 nəfəri ədəbiyyat, 2 nəfəri coğrafiya, 6 nəfəri fizika və 6 nəfəri isə tarix fakültələrində təhsil almışdılar. Qeyd olunan tarixdən bu günə qədər qardaş və dost Türkiyə Respublikası üçün müxtəlif ixtisaslar üzrə yüzlərlə gənc müəllim hazırlanmışdır. Müstəqilliyə qədəm qoyan respublikamızda müxtəlif sahələrdə olduğu kimi, təhsildə də bir sıra islahatlar aparılmış, tədris planları dövrün tələblərinə uyğun tərtib olunmuşur.

Deyilənlərin məntiqi davamı olaraq, ilk dəfə olaraq Universitetdə təhsil alan türkiyəli tələbələrin təhsilinin keyfiyyətini yaxşılaşdırmaq məqsədilə 2005-ci ilin dekabr ayında riyaziyyat, fizika, kimya, biologiya fakültələrinin bazası əsasında Əcnəbi tələbələrin işi üzrə fakültəsi yaradıldı. 2006-cı ildə fakültənin ilk məzunu olan 85 nəfər tələbənin 34 riyaziyyat, 13 fizika, 15 kimya, 23 biologiya ixtisasına yiyələnmişdir. Fakültənin fəaliyyəti dövründə 362 nəfər tələbə məzun olmuşdur.

Fikrimizcə, çox mühüm əhəmiyyətə malik olan bir məqama xüsusi diqqət yetirməyi məqsədə uyğun hesab edirik. Belə ki Pedaqoji kadr hazırlığının ilk günlərindən son vaxtlara qədər (03.XI.2008-ci il) Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində təhsil almağa gələn tələbələr hazırlıq kurslarını universitetin özündə deyil, Pedaqoji Universitetin profilinə uyğun olmayan ali məktəblərdə, əsasən Azərbaycan Dövlət Neft Akademiyasında və Memarlıq və İnşaat Mühəndisləri Universitetində keçirdilər.

Bu baxımdan da, Universitetin müxtəlif ixtisaslarına (biologiya, kimya, fizika, riyaziyyat) tələbələr tədris prosesi zamanı mühazirələrin dinlənilməsi və ya praktiki məşğələ və ya laboratoriya dərslərində bir sıra çətinliklərlə üzləşirdilər. Özü də bu problem tədrisin keyfiyyət və kəmiyyət göstəricisinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərirdi.

Qeyd olunanları aradan qaldırmaq və təhsil alan əcnəbi tələbələrin təhsilinin keyfiyyətini yüksəltmək məqsədi ilə Universitetin rəhbərliyinin gərgin əməyi və qətiyyətli səyi nəticəsində 2008-ci ilin noyabr ayında ilk dəfə olaraq, əcnəbi tələbələr üçün hazırlıq şöbəsi yaradılmışdır. Həmin il hazırlıq şöbəsində təhsil almaq üçün Türkiyə Respublikasının Ali Təhsil Şurasının Tələbə Seçmə və Yerləşdirmə Mərkəzi tərəfindən 47 nəfər tələbə göndərilmişdir. Bunlardan 14 nəfər biologiya, 9 nəfər kimya, 12 nəfər riyaziyyat və 12 nəfər isə fizika ixtisaslarında hər bir ixtisasın spesifik xüsusiyyətinə uyğun olaraq xüsusi hazırlıq keçmişdir. Universitet rəhbərliyinin göstərişi və tövsiyəsinə uyğun olaraq, tədrisin keyfiyyətini yüksəltmək və tələbələrin oxumağa olan marağını artırmaq məqsədilə ən təcrübəli və qabaqcıl müəllimlə-professorlar, dosentlər tələbələrə dərs keçmişdir. Hazırlıq şöbəsində dərslər hər biri on beş həftədən ibarət olmaqla iki semestrə aparılır. Hər bir ixtisasın müvafiq tədris planı tutulmuşdur. Burada il ərzində tədris olunacaq dərs yükünün (932 saat) yarısından çoxu Azərbaycan dili (400saat) və Nitqin üslublarının (150 saat) payına düşür.

Qeyd olunan fənlərə dərs saatlarının çox ayrılması və onları təcrübəli müəllimlərin tədris etməsi onsuz da o qədər də çox olmayan dil baryerinin aradan götürülməsinə, ixtisaslara uyğun terminlərin öyrənilməsinə imkan verir.

Nitqin üslubları fənninin tədrisinə ayrılan 150 saatın 100-ü Azərbaycan dilinin ədəbi dil (yazı və danışq qaydaları) normalarının öyrədilməsinə, digər 50 saati isə müvafiq ixtisasların terminologiyasına ayrılmışdır.

Hazırlıq şöbəsini tədris olunan fənlərin dərs vəsaitləri ilə təmin etmək üçün müvafiq işlər görülmüşdür. Belə ki hazırlıq şöbəsində tədris olunan bütün fənlərin dərs proqramları çap olunmuş, Azərbaycan dili üzrə dərs vəsaiti hazırlanmış, "Nitqin üslubları" fənninin dərs vəsaiti əlyazma şəklində ilk variantı hazırlanmışdır. Eyni zamanda tələbələrin fərqli terminləri düzgün şəkildə qavraması üçün müvafiq ixtisaslar üzrə xüsusi terminoloji lüğət hazırlanmışdır.

Ə D Ə B İ Y Y A T

1. Allahverdiyev N., Sadıxlı H. Coğrafiyanın tədrisi metodikası. Bakı, 1980
2. Orta məktəbdə coğrafiya təliminin metodikası. Bibikin redaktəsilə. Bakı, 1988
3. Ümumi təhsil məktəblərində coğrafiyanın təlimi metodikası. İ.Disinoyun redaktəsilə. Bakı, 2007 (rus dilində)
4. Alxasov O. Azərbaycan Respublikasının fiziki coğrafiyası. Metodik vəsait. Bakı, 1992

RESİM-İŞ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMI İLE GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ARASINDAKİ UYUM SORUNLARI

Abdullah AYAYDIN

KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Trabzon

ÖZET

Görsel sanatlar eğitimi, genel eğitimin olması gereken önemli bileşenlerinden biridir. Genel eğitimde yer alan birçok sorun görsel sanatlar eğitimi alanında da yer almaktadır. Ayrıca, bu alanın kendine has sorunları vardır. Bu sorunlardan biri de yüksek öğretimde bulunan resim-iş öğretmenliği programlarının ilköğretimdeki görsel sanatlar dersi öğretim programı ile bazı yönlerden uyum içinde olmamasıdır. Bu çalışmanın temel amacı, resim iş öğretmenliği programından yetişen öğretmenlerin öğrendiği uygulama biçimleri ile ilköğretimde yer alan görsel sanatlar dersi programı arasındaki uyumsuzluğu tartışmak, resim-iş öğretmenlerinin söz konusu programın içeriğini uygulamakta yaşadıkları zorlukları ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Resim-iş Öğretmenliği Sorunları, Görsel Sanatlar Öğretim Programı

ABSTRACT

Visual Arts Education is one of the most important components of the general education requirements. Many of the problems took place in general education, also take place in visual arts education fields. Moreover, this field has got its own problems. One of these problems is the unconformity of art education program that takes place in higher education, and primary school visual arts lesson teaching program in some aspects. The main aims of this research are; to discuss the unconformity between the application methods of the teachers that have been educated in art teaching programs and visual arts lesson program took place in primary schools, to expose the difficulties that art education teachers coming across in application of the program components and to submit some solution recommendations.

Key Words: Problems of Art Teachers, Art Education Curriculum

GİRİŞ

Eğitim bir ulusun yüzyıllar boyu süren kültürünün ürünüdür. Bu anlamda eğitim bir toplumsal kurumdur. Tıpkı din, dil, sanat, töre ve benzerleri gibi eğitim sözü de bir toplumsal kurumu anlatır (Ataünal, 2000:2). Eğitim kurumunun olması gereken parçalarından biri de görsel sanatlar (resim-iş) eğitimidir.

Eğitim sürecinde sanata neden gerek vardır? Okullarda sanatı öğretmek için mi eğitim verilmektedir, yoksa başarılı bir eğitim için sanattan mı faydalanılmaktadır? Başka bir deyişle, sanatı eğitim ortamına taşımanın amacı sanatçı yetiştirmek mi, yoksa sanat yoluyla bireylere çağdaş ve eksiksiz bir eğitim sunmak mıdır?

Görsel sanatlar eğitimi genel eğitimin bir parçası olduğuna göre, görsel sanatlar eğitimi tüm bireylere hitap etmelidir ve tüm bireylerin ihtiyacı olan değerler taşınmalıdır. Başaran (1992:34-35) sanatın eğitimdeki yerini şöyle tarif etmektedir: “Güzel sanatlar eğitimi insanın düşünce, duygu ve isteklerini anlatmak için çalışır. Bu, insanın en doğal gereksinmesidir. İnsanın, düşünce duygu ve isteklerini en uygun araçlarla en güzel biçimde anlatmasına yardım edecek eğitimin nasıl olması gerektiğini ise güzel sanatlar eğitimi inceler.”

İpşiroğlu'na (1998:30) göre; sanat çağdaş eğitimin temel taşlarından biridir. Eğitimde sanatın yeri hiçbir şeyle doldurulamaz. Eğitimde bu temel taşın eksikliği, kişilik gelişmesinde boşluklar bırakacak, bu nedenle yeni yetişen kuşaklarda büyük eksikliklere yol açarak toplumda onarılamaz olumsuz gelişmeler oluşturacaktır. Sanatın eğitim bütünlüğü içindeki önemini üç noktada toplayabiliriz:

- 1)Düşünmeyi öğrenme
- 2)Kişilik gelişmesi
- 3)Kişiye yaratıcılık yollarının açılması

Ancak bunun yapay bir ayırım olduğunu hemen söylemeliyiz. Çünkü bunlar aynı zincirin halkaları olarak iç içe girer ve birbirlerini tamamlarlar.

Sanat eğitiminin her birey için gerekli olduğu oldukça açıktır. İlköğretimdeki görsel sanatlar eğitiminin zorunlu bir ders olması da bunu göstermektedir. Ancak bu ders acaba tüm bireyler için bir dinlenme ve rahatlatma dersi olduğu için mi zorunludur yoksa daha önemli amaçlara mı hizmet etmektedir?

Görsel sanatlar eğitimi tüm bireyler için gerekli kılacak birçok neden sıralanabilir. Görsel sanatlar eğitimi her şeyden önce tasarlayabilme ve hayal etme gücünü geliştirir. Eyuboğlu'na (1986:40) göre; öğretimin hangi kolunda olursa olsun, en küçük yaşta başlayacak, en önemli eğitim; tasarlama gücüne dayanmalıdır. Tasarlayabilmenin faydaları el ile tutulacak, gözle görülecek şekilde, en küçük yaşta içimizde yer etmelidir.

Sanat eğitimi, çocuğun geniş anlamda gelişmesini içeren en güvenilir ortamdır. Çünkü o, bu ortamda, kendi temposu paralelinde, doğal eğilimlerini uygular, kendi deneyimlerini kullanır. Sanat eğitimi temelde, çocuğu görmeye, aramaya, sormaya, denemeye, sonuçlandırmaya alıştırmaktadır (Gökaydın, 2004:3; Robinson, 2003: 9). Görsel sanatlar eğitimi olarak sanat eğitimi, bireylerin duygu ve düşüncelerini biçimlendirmede (nesnelleştirme) yeteneklerini, yaratıcılık güçlerini estetik bir düzeye ulaştırmak amacıyla yapılan eğitim sürecidir (Boydaş ve Balcı, 1997:169). Çocuğun eğitiminde sanat neden önemli bir yer tutar, çünkü çocuğun ileriye dönük ilgi alanı sanat eğitiminde ortaya çıkarılabilir (Tepecik, 2002:12). Bu yönüyle sanat eğitimi çocuğu tanıyarak, okul seçiminden meslek seçimine kadar kendisine yapılacak her türlü rehberliğin tutarlı olmasını sağlayabilecektir.

Görsel sanatlar dersi bir eğitim alanı olduğuna göre bu alanın da bir öğretim programına sahip olması gerektiği oldukça açıktır. Çünkü öğretimin düzenlenmesinde öğretim programı önemli bir yere sahiptir. Bir eğitim programında dört temel öge bulunur. Bunlar; hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmedir (Demirel&Kaya, 2006:14).

Eğitim programı (yetişek); program öğeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Başka bir deyişle, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yolu ile sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği (Demirel, 2001:44). Programın içeriğini amaçlar belirler. İçerik programda yer alan üniteler ve konular anlamına gelmektedir. Bu boyutta ne sorusuna yanıt bulmaya çalışılır. Ne öğretelim ki, programda yer alan hedefleri gerçekleştirelim. Bu noktada hedef içerik ilişkisinin kurulması gerekmektedir. (Demirel&Kaya, 2006:14)

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı; Resim iş öğretmenliği programından yetişen öğretmen adaylarının izlediği öğretim programı ile ilköğretimde yer alan görsel sanatlar dersi öğretim programı arasındaki uyumu irdelemek, Resim-iş öğretmenlerinin söz konusu programın içeriğini uygulamakta yaşadıkları zorlukları belirlemek ve çözüm önerileri sunmaktır.

Problem Durumu

İlköğretim okullarında yer alan Görsel Sanatlar dersinin içeriğini düzenleyen görsel sanatlar dersi öğretim programıdır. Öğretim programının içeriğini, içeriğe bağlı olarak kazanımlarını ve dolayısı ile öğrenilmesi gereken teknikleri düzenleyen ise öğretim programında yer alan amaçlardır. Niçin öğretiyoruz sorusuna cevap olan amaçlar, öğretim programının tamamını etkiler. Bu sorudan sonra gelen nasıl öğretmeliyiz sorusu ise bu alanda olması gereken yöntem ve teknikleri belirler.

İlköğretim programında sağlıklı bir görsel sanatlar eğitimi olabilmesi için bu soruların cevapları öğretmen adaylarına Güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde yeterince öğretilmesi gerekir. Bu öğretimin olabilmesi için ise bu bölümlerde öğretim yapan sanat eğitimcileri arasında fikir birliği olması gerekir.

Hem Resim-iş öğretmeni yetiştiren Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde hem de ilköğretim görsel sanatlar eğitimi derslerinde bir program sorunsalı olduğu bilinmektedir. Günümüzde resim-iş öğretmeni yetiştiren anabilim dallarında ideal ve sanat eğitimcileri tarafından üzerinde fikir birliğine varılan bir program var mıdır? Genç'e (2004:8) göre; sanata duyulan ilgi her geçen gün biraz daha artarken -aynı biçimde- Resim-iş öğretmeni yetiştiren kurumların müfredat sorunları da, halen uygulanmakta olan programın sonuçları açısından, eğitimde yeni bir kriz dönemi yaratacak biçimde artmış bulunmaktadır. Kırıçoğlu'na (2002:4) göre; batıdan gelen yeni görüşlerin özümseme uygulamaya konmasındaki yavaşlık, kuram ve uygulamadaki bu çelişkinin başka bir boyutunu oluşturmaktadır.

Resim-iş öğretmenliği Anabilim dallarında birçok sorun yaşanmaktadır. Bu sorunlar içinde en önemlilerinden biri bu alanda birçok üniversitede standart kalitenin olmayışıdır denebilir (Beykal, 2002:315; Kavuran, 2004:2003; Yılmaz'ın (2006:169). Benzer durum ilköğretim programlarına da yansımıştır. Günümüze kadar birçok sorun bir arada yaşana gelmiştir ve günümüzde yeni programla birlikte yaşanmaya da devam etmekte olduğu bilinmektedir. Bu sorunlar oldukça çeşitli olmakla birlikte temelde etkili bir programın ve standart kalitenin olmayışıdır denebilir (Boydaş, 1996:8; Çakır, 1990:119; Gökay, 2002:134; Kurtuluş, 2002:123; Telli, 1990:3)

Görsel sanatlar eğitimi programı konusunda sanat eğitiminin farklı görüş ve önerileri bulunmaktadır. Hatta "Sanat Eğitimi" ve "Sanat Öğretimi" adlandırmalarının bile neleri tanımladığı ve kapsamının neler olduğu konularında farklı ve çelişkili görüşler olduğu söylenebilir (Özsoy, 1998:60). Bu alanda uygulanabilecek eğitim konusunda ise birbirinden oldukça farklı görüş ve önerilere rastlanabilir. Uçan'a (1996:130-131) göre; düzeyi, süreci ve içeriği ne olursa olsun, sanat eğitimi temelde "genel, özengen ve mesleki" olmak üzere üç ana amaç doğrultusunda tasarlanıp gerçekleştirilmesi gereken bir eğitim alanıdır. San'a (1995:13) göre; Resim-müzik gibi ayrı ayrı yapılan dersler yerine el becerilerini, el uğraşlarını ve üç boyutlu çalışmaları da içeren, müzikli, danslı, dramalı sanat eğitimi dersleri olmalıdır. Gökaydın'a (1996:28) göre ise; Resim-İş dersi, isminden başlayarak kesin bir çizgi ile sanat eğitiminden ayrılmalıdır. Stokrocki, ve Kırıçoğlu'na (1996) göre; sanat eğitiminin Disipline Dayalı Sanat Eğitimi anlayışına göre düzenlenmesi önerilmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmamızın evrenini Trabzon ili ve ilçelerinde eğitim-öğretim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan görsel sanatlar öğretmenleri oluşturmaktadır. Evren içerisinden belirlenen çalışma grubunu ise, söz konusu okullardan rasgele seçilen 35 görsel sanatlar öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmenlere, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan konu ile ilgili görüşlerini ortaya koyabilecekleri açık uçlu sorular sorulmuştur. Görüşme formu niteliğindeki dokümanlar, katılımcı öğretmenlerden yazılı olarak cevaplanmış şekilde toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır; a) Sizce almış olduğunuz eğitim ile uygulamakta olduğunuz görsel sanatlar dersi öğretim programı uyumlu mu?, b) Mezun olduğunuz okulda aldığınız eğitim görsel sanatlar öğretmenliği için yeterli mi, neden?, c) Görsel sanatlar dersi öğretim programı ile ilgili olarak yaşadığınız problemler nelerdir? ve d) Eğitim fakültelerindeki Resim-iş öğretmenliği programı ile görsel sanatlar dersi öğretim programı arasındaki uyumun sağlanması için neler yapılmalı?

Verilerin Analizi

Araştırmada; görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizi için, nitel araştırma yöntemi tabanlı istatistiksel yöntemlere de başvurulmuş veriler elde edilmeye çalışılmış. Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Araştırmada, ankette yer alan açık uçlu soruya verilen cevaplardan yararlanarak elde edilen bulguların çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımlarına başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2000:158-162) göre; betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. İçerik

analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir.

Ayrıca, görüşme formunda yer alan cevaplardan elde edilen bulgular, belirli kelimelere göre içerik analizine tabi tutulduktan sonra kategorize edilerek, veriler bazı başlıklar altında toplanmıştır. Elde edilen veriler uygun başlıklar altında toplandıktan sonra betimsel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1.Soru: Sizce almış olduğunuz eğitim ile uygulamakta olduğunuz görsel sanatlar dersi öğretim programı uyumlu mu?

Tablo 1: 1.Soruya Verilen Cevaplardan Elde Edilen Verilerin Frekans ve Yüzdeleri

1.Soruya Verilen Cevaplardan Elde Edilen Veriler	f	%
Evet, uyumlu.	7	22,6
Hayır, uyumlu değil.	28	78,4

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Görsel sanatlar öğretmenlerinin çoğunluğu (%78,4) almış oldukları eğitim ile uygulamakta oldukları görsel sanatlar dersi öğretim programını uyumlu bulmamaktadır. Azınlığı teşkil eden (% 22,6) kesim ise uyumlu olduğunu ileri sürmektedir.

Görsel sanatlar öğretmenleri almış oldukları eğitimin ilköğretim görsel sanatlar eğitimiyle uyumlu olmadığını belirtirken, kimileri aldıkları eğitimin doğru yönde ilköğretim programının olmaması gerektiği şekilde olduğunu düşünürken kimileri de tam tersini düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri görüşünü şu ifadelerle dile getirmektedir: “Almış olduğum eğitim ile uygulamakta olduğum program uyumlu değil. Verdiğim eğitim aldığım eğitimin körelmesine neden oluyor.”

2.Soru: Mezun olduğunuz okulda aldığınız eğitim görsel sanatlar öğretmenliği için yeterli mi, neden?

Tablo 2: 2. Soruya Verilen Cevaplardan Elde Edilen Verilerin Frekans ve Yüzdeleri

2.Soruya Verilen Cevaplardan Elde Edilen Veriler	f	%
Evet, yeterli	10	28,6
Hayır, yetersiz	25	71,4

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Görsel sanatlar öğretmenlerinin çoğunluğu (%71,4) mezun oldukları okulda aldıkları eğitimi görsel sanatlar öğretmenliği için yeterli bulmamaktadır. Azınlığı teşkil eden (%28,6) kesim ise yeterli olduğunu ileri sürmektedir.

Bazı katılımcı öğretmenlerin “Öğretmenlik için yeterli değil” ifadesi ile sanatçı-öğretmen anlayışı içinde eğitim veren bölümlere atıfta bulundukları anlaşılmaktadır. Eğitim sanatçı olmak için yapılır ancak, sanatçı olunamazsa öğretmenlik yapılır, anlayışının uyumda problem oluşturduğu söylenebilir. Başka bir katılımcı ise “Aldığım eğitim akademik açıdan yeterli fakat bunu ilköğretim seviyesine indirgemek zor.” ifadesi de aynı konuya parmak basmaktadır.

3.Soru: Görsel sanatlar dersi öğretim programı ile ilgili olarak yaşadığınız problemler nelerdir?

Tablo 3: 3.Soruya Verilen Cevaplardan Elde Edilen Verilerin Frekans ve Yüzdeleri

3.Soruya Verilen Cevaplardan Elde Edilen Veriler	f	%
Programda yer alan konuların seçimi ve düzenlenmesi ile ilgili sorunlar	14	39,2
Fiziki ortamın program için yetersizliği ile ilgili sorunlar	10	28
Uygulama süresinin yetersizliği ile ilgili sorunlar	9	25,2

Ekonomik durumla ilgili sorunlar	8	22,4
Öğrencilerle ilgili sorunlar	6	16,8
Müzelerle ilgili sorunlar	5	14
Ölçme-Değerlendirme ile ilgili sorunlar	3	8,4
Diğer	7	19,6

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretim programı ile ilgili olarak yaşadığı problemler öncelik sırasına göre şu şekilde sıralanabilir: Programda yer alan konuların seçimi ve düzenlenmesi ile ilgili sorunlar (f:14,% 39,2), fiziki ortamın program için yetersizliği ile ilgili sorunlar (f:10,% 28), uygulama süresinin yetersizliği ile ilgili sorunlar (f:9,% 25,2), ekonomik durumla ilgili sorunlar (f:8,% 22,4), öğrencilerle ilgili sorunlar (f:6,% 16,8), müzelerle ilgili sorunlar (f:5,% 14), ölçme-değerlendirme ile ilgili sorunlar (f:3,% 8,4) ve diğer (f:7,% 19,6).

Katılımcı Görsel Sanatlar öğretmenlerinden biri programa yönelik düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir: “...bu programı uygularken çevre şartlarının, ekonomik koşulların ve okul imkânlarının tam anlamıyla eksiksiz olması gerekir. Bu da günümüz şartlarında çok zor. Örneğin programda yer alan müze bilinci üst başlıklı ünite, her öğrencinin en az bir müzeyi gezip görerek müze bilinci kazanması ve tarihi eserlerin önemini kavraması istenmektedir. Oysa okulların bulunduğu yerlerin yüzde doksan beşinde müze bulunmamaktadır.” Bu cümleler birçok katılımcının ifade şeklini özetlemektedir. Başka bir önemli sorunu ise bir katılımcı “Bu program görsel sanatlar dersini yüzeysel olarak ele almaktadır. Bu durumda biz öğretmenlerin elini kolunu bağlamaktadır.” cümleleri ile bulundukları koşulların zorluğunu anlatmak istemektedir.

4.Soru: Eğitim fakültelerindeki Resim-iş öğretmenliği programı ile görsel sanatlar dersi öğretim programı arasındaki uyumun sağlanması için neler yapılmalı?

Araştırmaya katılan görsel sanatlar öğretmenlerinin “Eğitim fakültelerindeki Resim-iş öğretmenliği programı ile görsel sanatlar dersi öğretim programı arasındaki uyumun sağlanması için neler yapılmalı?” sorusuna verdiği cevapların incelenmesi sonucunda ortaya çıkan öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

İlk ve ortaöğretim ile üniversiteler arasında işbirliği geliştirilmelidir.

Resim-iş öğretmenliği programı görsel sanatlar dersi müfredatını kapsamalıdır.

İki program arasında uyum sağlanması için çalışmalar yapılmalıdır.

İlköğretim programında yapılan yenilikler öğretmenlere toplantılarla anlatılmalıdır.

Programda el becerisine dayalı dersler olmalıdır.

Bölümlerdeki formasyon derslerini alandan eğitimciler vermelidir.

Programda bölgesel ve çevresel faktörler göz önüne alınmalıdır.

Konular daha anlaşılır ve uygulanabilir hale getirilmelidir.

Bölümlerde yeni yaklaşımlara yönelik dersler olmalıdır.

Staj yapılan okullarda belirli bir süre sınıf, stajyer öğrenciler bırakılmalıdır.

Program görsel sanatların amacına uygun olarak zenginleştirilmelidir.

Programda öğrenci seviyeleri göz önüne alınarak düzenleme yapılmalıdır.

Öğretmenlere anket yaptırılıp beklentiler saptanmalı ve değişiklikler buna göre yapılmalıdır.

Bölümlerde yer alan eğitim ilk ve ortaöğretime uygun verilmelidir.

Bölümlerde kazanımların ve etkinliklerin öğretildiği bir ders olmalıdır.

Programda bilgi ağırlıklı dersten çok uygulama ağırlıklı derslere yer verilmelidir.

Alana karşı öğrencilerin ilgisiz olmasının sebepleri sivil toplum örgütleri, MEB ve YÖK gibi kurumların yapacağı araştırmalarla tespit edilmeli ve sorunun çözümüne gidilmelidir.

SONUÇ

Güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde yer alan Resim-iş öğretmenliği anabilim dallarında yetişen öğretmen adayları mezun olup atandıkları okullarda bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Görsel Sanatlar öğretmenlerinin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere; bu sorunların en başta gelenlerinden biri üniversitedeki ilgili bölümün eğitim programı ve ilköğretimde yer alan Görsel sanatlar dersinin öğretim programı arasındaki uyumsuzluktur. Bu iki program arasındaki uyumsuzluk daha başlangıçta yani henüz adlandırmada kendini göstermektedir. Örneğin, Güzel Sanatlar eğitimi bölümlerinden Resim-iş öğretmeni olarak mezun olan adaylar atandıkları okullarda Görsel Sanatlar öğretmenine dönüşmektedir.

Üniversitede Resim-iş öğretmenliği programında öğrenim gören Görsel Sanatlar öğretmeni adayları atandıklarında ilköğretimde yer alan yeni bir programla karşılaşmaktadır. Bu sorun beraberinde birçok sorunu getirmektedir. Dolayısıyla bu sorunun ortadan kaldırılması Görsel Sanatlar öğretmenlerinin belirttikleri diğer birçok sorunun çözümünü de kolaylaştıracaktır.

Bu sorunun ortadan kaldırılması için Görsel Sanatlar öğretmenlerinin en başta gelen önerileri, ilk ve ortaöğretim ile üniversiteler arasında işbirliğinin geliştirilmesi yönündedir. İki program arasında uyumun sağlanması için çalışmalar yapılmalıdır. Böylece Resim-iş öğretmenliği programının görsel sanatlar dersi müfredatını da kapsamı sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- ATAÜNAL, A. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş Veya Nasıl Bir Öğretmen?* Ankara: 20 Mayıs Eğitim Kültür Ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını: 3
- BAŞARAN, İ. E. (1992). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- BEYKAL, F.(2002).”Günümüz Koşullarında Sanat Eğitimsinin Özellikleri Nelerdir ve Hangi Niteliklere Sahip Olmalıdır?” *Sanat Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası.
- BOYDAŞ, N.(1996). “Sanat kültürü yansıtır”. *Milli Eğitim Dergisi*, (131):8.
- BOYDAŞ, N & Y.B. BALCI. (1997). *Eğitimbilime Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- ÇAKIR, A. (1990). “Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları”, Ankara: *Türk Eğitim Derneği Yayınları*.
- ÇAKIR İLHAN, A. (2004). İlköğretim Resim-iş Dersinin İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim*, 161, 123–131
- DEMİREL, Ö & KAYA, Z. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- EYUBOĞLE, B.R. (1986). *Resme Başlarken*, Ankara: Olgaç Basımevi
- GENÇ, A. (2004). *Resim-iş öğretmenliği programına yeni bir bakış*. II. Sanat Eğitimi Sempozyumu, Ankara: Gazi Üniversitesi gazi Eğitim Fakültesi.
- GÖKAY, M. (2002). İlköğretim II. kademedeki resim-iş öğretmenlerinin yaptıkları yıllık ders planlarının konu, amaç, metod ve teknik bakımından değerlendirilmesi, *Sanat Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- GÖKAYDIN, N. (1996). “İlköğretimden Yükseköğretime Kadar Sorunları İyi Bilen Sanat Eğitimsi Yetiştirilmelidir”. *Milli Eğitim*, (131):28.
- GÖKAYDIN, N. (2004). *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İPŞİROĞLU, N. (1998). *Sanattan Güncel Yaşama*, İstanbul: Pan Yayıncılık.

- KAVURAN, T. (2004). “Türkiye’de güzel sanatlar eğitimi resim-iş öğretmenliği anabilim dallarının II. Öğretimindeki sorunları ve çözüm önerileri”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı1, 191–207
- KIRIŞOĞLU, O.T. (2002). *Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KURTULUŞ, Y. (2002). “İlköğretim Resim-İş Derslerinin Haftalık Ders Dağıtımı İçindeki Yeri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri”. *Milli Eğitim*, (153-154):123.
- ÖZSOY, V. (1998). “Yetmiş beşinci yılda sanat eğitimi ve öğretimi (Resim-iş eğitimi)”. *Milli Eğitim*, (139):60.
- ROBINSON, K. (2003). *Yaratıcılık Aklın Sınırlarını Aşmak* (Çev: Nihal Geyran Koldaş). İstanbul: Kitap Yayınevi
- SAN, İ. (1995). *Sanat Eğitiminin Geleceği*, Ankara: Mert Matbaası (Seminer 20–22 Ekim 1994).
- STOKROCKİ, M&KIRIŞOĞLU, O.(1996). *Ortaöğretim sanat öğretimi*, Ankara: YÖK/DB, M.E.G.P.
- TELLİ, H. (1990). “Türkiye’de resim-iş öğretimine genel bir bakış”, *Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEPECİK, A. (2002). *Grafik Sanatlar*, Ankara: Detay Yayıncılık
- UÇAN, A. (1996). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- YILDIRIM, A. & H. ŞİMŞEK. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YILMAZ, M. (2006). “Resim-iş eğitimi öğretmen adaylarının okul deneyimi I uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 1, s.165–185

FEN-MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMININ HEDEFLERİ VE GELECEĞİ

OBJECTIVES OF THE SCIENCE AND MATHEMATICS TEACHER EDUCATION IN TURKEY AND TRENDS

Prof. Dr. M.Ali ÇORLU, M.Sencer ÇORLU

İstanbul Ticaret Üniversitesi
Texas A&M University

Özet

Bu çalışmada fen ve matematik öğretmenliği programının mevcut durumu, değişiklikleri program hedeflerine göre değerlendirilecektir. İlgili alan yazındaki araştırmaların ışığında Türkiye'deki mevcut fen ve matematik öğretmenliği programı ile diğer ülkelerin program hedefleri karşılaştırılacaktır.

Ayrıca yazarlar tarafından yürütülmekte olan Çin, ABD ve Türkiye'yi kapsayan uluslar arası "Fen-Matematik Öğretmenliği Projesinden" elde edilen örnek durumlar sunulurak; Türkiye'deki Fen ve Matematik Alan Öğretmenliği Programı için öneriler sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: *Türkiye Fen-Matematik Öğretmenliği Program Hedefleri, Alan Formasyonu, Alan Eğitimi Formasyonu, Genel Eğitim Formasyonu, Karşılaştırmacı araştırma metodları*

Abstract

This paper will analyze the current situation of science and mathematics teaching program and its changing at the Turkish universities. In the light of related research, it will focus on the science and mathematics teacher education program objectives in Turkey which are compared with the same programs from other countries.

In addition, authors will reveal the results of their recent comparative and mixed-methods research on science and mathematics teacher education which was conducted by the participation of universities from China, USA, and Turkey.

Key Words: *Science and mathematics education program in Turkey, Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, General Pedagogical Content Knowledge, mixed and comparative research methods*

GİRİŞ

Öğretmenlik programlarının hedefleri, meslek sorunlarını çözebilecek irade, düşünme, tasarım ve uygulama becerilerini de kapsayan yeterliklerle açıklanabilmektedir (AT, 2005; Çorlu, 2005). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik programlarında öğrenmeyi algılamada, mesleği öğrenme sürecinde ve uygulamalarda diploma alanına özgü farklar oluşmaktadır (Nuissl, 2007; Lester, 1995; Brouwer, 2007). Türkiye'de diploma alanına özgü meslek kazanımlarını değerlendirmeyen KPSS sınavları da bu açıdan eleştirilmektedir (Atasoy, 2005). "Avrupada profesyonelleşme" adlı uluslar arası çok ülke katılımı ile gerçekleşen bir proje raporunda: "Aynı alanda aynı konuda bile olsa; profesyonel eğitim, kapsama faktörleri (ilgi, alan, yer) bağlamında farklılaşır. Yani: aynı konu müzede gösteri türünde sunulurken; işletmelerde uygulamalı staj şeklinde farklılık gösterir (Nuissl, 2007)

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi:

Ortaöğretim sayısal öğretmenlik programlarının geçmişi, güncel durumu taranan alan yazın çalışmalarına ve eldeki araştırma raporlarına göre tanımlanmıştır. İlgili formasyon programlarının sorunları, çelişkileri, tutarsızlıkları farklı ölçütlerle değerlendirilmektedir. Bu konuda Avrupa Birliğinin kararlarına, Avrupa ülkelerindeki profesyonellik ölçütlerine, sayısal meslek programlarının temel gereksinimleri ve eğitim standartlarına atıfta bulunmaktadır(AT, 2005; AB Report, 2007;

NSTA, 2006). Türkiye’de sayısal alanlarda öğretmenlik formasyonu programlarının internette sunulan meslek hedefleri, profesyonelleşme ilkelerine göre değerlendirilmektedir(Tablo 1). Alan yazına ve doküman analizine dayanan bulgular sıralanarak; sonuçlar kısmında yorumlanmaktadır. Son olarak sayısal alan öğretmenlik programlarını geliştirecek öneriler sunulmaktadır.

TÜRKİYEDE ve AVRUPADA EĞİTİM

Öğretmen yetiştirme politikaları, eğitimdeki başarıyı doğrudan ve sürekli etkilediği için son derece önemlidir. Osmanlı dönemine uzanan 160 yıllık öğretmen yetiştirme deneyimi olan Türkiye Cumhuriyeti, kuruluş yıllarında seküler bir toplum oluşturmada başarılı olmuştur (Aydın ve Coşkun 2007). Çok sayıda eğitim araştırmasına göre, Avrupa ülkeleri ve Türkiye, eğitimde ortaya çıkan yeni sorunlarını çözmek için AB standartlarına göre yeniden yapılanma aşamasındadır (Sjoberg, 2006, Lavonen, 2006; Demirel, 2005; Sağlam ve Kürüm, 2005; Aydın ve Coşkun 2007; Çorlu, 2008).

Avrupa Birliği’ne katılım çalışmaları, Türkiye eğitimine yeni bir yaklaşım, farklı bir anlayış getirmiştir. Yeni yaklaşımın adı, küreselleşen dünyada bütünleşme olarak tanımlanmaktadır (AT, 2005). Ortaöğretimde meslek programlarının hedefleri, ISCED’97 (International Standard Classification of Education) standartlarına göre modüler yapıda Avrupa Yeterlikler Çerçevesine uyumlu hale getirilmiştir(AT, 2005).

Yükseköğretimde, Erasmus benzeri programlarla serbest dolaşım fırsatları oluşturulmuş; Avrupa Yeterlikler Çerçevesine uyum için (ECTS) Avrupa Kredi Transfer Sistemi ve diploma ekleri hazırlanmıştır. Türkiye Yüksek Öğretim seviyesinde ve öğretmen eğitimi programlarında bu yaklaşıma uymakta gecikmiştir (YÖK, 2010).

2.2 Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarını ve formasyon programlarını sık sık değiştirme isteği, farklı grupların farklı yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Farklı öğretmenlik modelleri, değişen farklı koşullara uyum sağlayacak esneklikte olmadığı; Teori-Pratik Dengesini yeterince sağlayamadığı için eleştirilmektedir. (Levin, 1999; Nuissl, 2007; lester, 1998; Atasoy, 2005).

Küreselleşen İş ve eğitim dünyasının istekleri doğrultusunda bireysel ayrıcalıkları destekleyen, disiplinler arası işbirliğine dayalı modüler program yapısına ve eğitimin evrensel boyutuna şiddetle karşı çıkmaktadır(Ewig, 2005; Aydın ve Coşkun, 2007). Küresel boyutta ilk ve ortaöğretim aşamalarında olması gereken kültür dersleri, Türkiye öğretmenlik formasyonu programlarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır (%12,5). Genel kültür derslerine, genel eğitim derslerinin uygulamasız kültürel niteliği de eklendiğinde öğretmenlik formasyon programının içi boşalmaktadır(Çorlu, 2008).

Avrupadaki uygulamaların aksine; ortaöğretim için sayısal alan öğretmenliği formasyon programlarında bitirme tezine yer verilmemesi de (Tezli Yüksek Lisans) Avrupa Yeterlikler Çerçevesine uyum ve diploma eşdeğerliği için tehditir (Aydın ve Coşkun, 2007;Çorlu, 2008).

Öğretmen yetiştirme formasyon programının başarısını, mezunlarının başarılarını izleyerek değerlendirmek mümkün ise de bu, zor ve uzun zaman gerektirmektedir. Başarılı mezunlardan beklenen nitelikler ise Avrupa Yeterlikler Çerçevesine uyum sağlayacak biçimde Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlikleri şeklinde her program için ayrı ayrı belirlenmeye başlanmıştır(YÖK, 2010).

Eğitimin bütün kademelerini kapsayacak 8 farklı standart seviye, ISCED-97 standartları olarak tanımlanmaktadır(AT, 2005). Her programın mezunlarından beklenen yeterlikler belirlenerek ve değerlendirilerek farklı ülkelerin benzer programlarının seviyeleri ISCED 97 standartlarına göre karşılaştırılmaktadır(AT, 2005). Buna göre Avrupa Diploma /Sertifika Kredilendirme Transferi sonucu, Avrupalı öğrenciler, benzer programlar arası anlaşma sonrasında eğitimlerinin bir kısmına farklı ülkelerde devam ederek mezun olabilmektedirler (AT, 2005). Farklı ülkelerin yeterlik çerçeveleri, Avrupa Yeterlikler Çerçevesine göre karşılaştırılarak diploma eşdeğerlikleri ve ders kredilerinin transferi mümkün olabilmektedir(ERASMUS,). Türkiye’deki tek tip öğretmenlik formasyonu programı ile Avrupada branşlara göre farklılaşan öğretmenlik programlarını

karşılaştırmak için aşağıdaki kalite standartlarını sorgulamak gereklidir. Öğretmenlik programının giriş niteliklerini oluşturan, Fen Edebiyat fakültesi programları için de aynı sorgulamalar geçerlidir..

Formasyon Programlarında Kalite Standartları (Çorlu, 2008; NSTA-4, 2006)

Standart-1) Sayısal alan lise öğretmenliği programlarının hedefleri, açık ve net olarak tanımlanıyor mu?

Standart 2) Sayısal alan lise öğretmenliği programlarının temel gereksinimleri karşılanıyor mu?

Standart 3) Kalite Standartları sürekli değerlendiriliyor mu?

Öğretmenlik Formasyon Programlarının Temel Gereksinimleri (NSTA-4, 2006)

Derslerde görevli elemanların diploma ve uzmanlıkları, program hedeflerine uygun mu?

Tek tip öğretmenlik formasyonu, farklı diplomalı programların hedeflerini karşılıyor mu?

Program hedefleri konusunda; görevli elemanlar fikir birliği içinde mi?

Ders içerikleri, program hedeflerini destekliyor mu?

Formasyon derslerinde, alan bilgileri ve alan eğitimi formasyonu gelişiyor mu?

Program hedeflerini çok yönlü değerlendiren bir sistem var mı?

Giriş-Süreç-Mezuniyet (program verimi) sürekli değerlendiriliyor mu?

Program hedeflerine katkı bakımından dersler değerlendiriliyor mu?

Formasyon Programında(derslerde) Teori-Pratik Dengesi sağlanıyor mu?

Programı(dersleri) geliştirmek için öğrencilerden yararlanılıyor mu?

Öğrencilere, nitelikli öğrenme fırsatı veriliyor mu?

Derslerde öğrenme beklentileri yüksek mi?

Derslerde nitelikli öğrenmeyi destekleyen kaynaklar yeterli mi?

Araştırma ve meslek becerilerini geliştiren bir düzenleme var mı?

Programı (dersleri) geliştirmek üzere; yöneticiler liderlik desteği veriyorlar mı?

Akademik kadroların dağıtılmasında, programların uzlaştığı bir sistem var mı?

Bütçe, personel- kadro ve kaynak temini konusunda bir sistem var mı?

Bütçe harcamalarında, program ihtiyaçlarına dayalı bir sistem var mı?

BULGULAR:

Ortaöğretim Sayısal Alanlar İçin Öğretmenlik Programları

Avrupa Birliğinde lisans, yüksek lisans, doktora şeklinde üç aşamalı tümleşik sistem yaygınlaşmakta; en çok fizik, daha az fizik eğitimi ve en az genel eğitim ilgi görmektedir (EUPEN-1999).

Avrupa Birliği ülkelerinin sayısal alan lise öğretmenlik diplomaları, genelde tezli yüksek lisans düzeyindedir.

AB ülkelerinde ISCED'97(International Standard Classification of Education standartları) kabul Edilmektedir (AT, 2005). (<http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html>)

Türk öğrencilerinin AB-eğitim hareketliliği azalmaktadır. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

Türkiye'de Diploma alanına özgü öğretmenlik programlarının mezuniyet hedefleri, programların temel gereksinimleri, program standartları belirlenmemiştir.

Adları farklı 20 den fazla farklı diploma veren öğretmenlik diplomalarının henüz tanımlanmamış meslek hedeflerine, tek tip programla ve teorik meslek dersleriyle ulaşılamadığı bilimsel verilerle açıklanmaktadır(Çorlu, 2004; Çorlu, 2005; Çorlu, 2007, Çorlu, 2008).

Öğretmenlik Formasyon Programlarını sık sık değiştirenlerin ve sayıları sürekli değişen dersleri önerenlerin akademik kimlikleri açıklanmamaktadır.

Türkiye’deki öğretmenlik formasyonu derslerinde Teori-Pratik dengesi gözetilmemektedir.

Adları farklı, 20 den fazla farklı diploma veren öğretmenlik programlarının hedeflerine; tek tip öğretmenlik formasyonu programı ile ulaşmak iddiası diploma programlarının inandırıcılığına zarar vermektedir.

Türkiye’de örtülü (gizli) öğretmenlik modelinin dayandığı “Meslek Teorisi“ kavramı, sadece genel eğitim formasyonu olarak algılanmaktadır. Sonuçta teori-pratik ilişkisi kurulamadığı gibi; dengesinden de söz edilememektedir(Çorlu, 2008).

YÖK’ün emirleri ile Türkiye öğretmenlik formasyonu programında; ders sayıları (7 ile 16); toplam kredileri (21 ile 49); program süresi (1 ile 1,5) arasında değiştirilmiştir.

Değiştirilen Formasyon Programının (Revizyon Programı) bir yıllık uygulamadan sonra (2007-2008) yeniden değiştirildiği de gözlenmiştir.

Öğretmenlik formasyon programının 2010 yılındaki son durumuna göre; ders sayıları 10; toplam kredisi 26; meslek uygulama ders sayısı bir ve program süresi bir yıla indirilmiştir.

Son olarak “Öğretmenlik Formasyon Programı” uygulamalarına Fen Edebiyat Fakülteleri de ortak edilmiştir(YÖK, 2010).

“Öğretmenlik Formasyon Programının değişmeyen niteliği bütün öğretmenlik diplomaları için (teknik öğretmenler dahil) tek tip uygulanmasıdır(Aydın ve Coşkun, 2007; Çorlu, 2008).

Tek tip meslek programının teorisi ile meslek uygulamaları arasında ilişkisi kurulamadığı için meslek uygulamaları, derinliğine tartışılmamakta, önemsenmemekte, benimsenmemekte ve meslek teorisi uygulamalarına yansıtılmamaktadır (NSTA-2, 1990; Corlu, 2005; Corlu ve Aydın, 2004; Corlu, 2008).

Aynı tip alan öğretmenliği formasyonu uygulayan farklı diploma lisans programları farklı sürelerde (4 ile 5,5 yıl) uygulanabilmiştir.

Aynı formasyon programı, bir fakültede tezsiz yüksek lisans diploması verdiği dönemde; diğer fakültede veya enstitülerde lisans diploması şeklinde tanımlanabilmiştir.

Uluslar arası Fen Matematik Öğretmenliği öğretmen adaylarının Alan Bilgileri ve Pedagojik Alan Eğitimi yeterliklerini ölçen bir araştırmada; Türkiye’nin giriş değerleri yüksek beş üniversitesinin mezuniyet değerlerini veren araştırma raporu ayrıca analiz edilecektir.

Ortaöğretim Sayısal Alan Öğretmenlik Programlarında Profesyonellik

Farklılaşan hedeflere, alanlara ve ilgilere göre programların farklılaşması gerektiği ilgili bilimsel araştırmalarda açıklanmaktadır (Lester, 2007; Atasoy, 2005; NuiSSL, 2007). Öğretmenlik programlarının akreditasyonu çalışmalarında, meslek örgütü NSTA çalışma raporlarında ve bilimsel yayınlarda aşağıdaki profesyonellik ölçütleri kullanılmaktadır (YÖK-Akreditasyon, 1999; NSTA, 2005; Lester, 2007)

Özgörev-Özülkü (Misyon-Vizyon) Belirlenmiş mi?

Program Hedefleri (Kalite standartları) belirlenmiş mi?

Mezunlarla iletişim kuruluyor mu?

Yeterlikler-Hedefler-Çıktılar değerlendiriliyor mu?

Girdi- Mezuniyet İlişkisi (Verim) sürekli ölçülüyor mu?

Derslerin her biri program hedeflerini ne kadar destekliyor ?

Programın temel gereksinimleri sağlanıyor mu?(Altyapı, kadro, bütçe vd)

Türkiye’de eğitim fakültelerinin sayısal alanlardaki öğretmenlik formasyon programlarının internette sunulan hedeflerinde, yukarıda rakamlarla belirlenen profesyonellik nitelikleri taranmış ve Tablo 1 de rakamları ile gösterilmektedir.

Tablo 1: Türkiye’de Sayısal Alan Öğretmenliği Programlarında Profesyonellik

Dersleri	Açıklama
Klasik Fizik-I için	Kavramlar ve Klasik Fizikte Yapılanma
Modern Fizik için	Kavramlar ve Modern Fizikte Yapılanma
Okul Fiziginde	Yapılanmalar ve süreçler
Okullarda	Laboratuvar Deneyleri
Fizik Tarihi	Felsefesi
Fizik Öğretmenlerinin	Tez ve seminer çalışmaları
Fizik Eğitiminde	Yönlendirme ve danışmanlık

Tablo 2: Helsinki Üniversitesi Fizik Öğretmenliği Programı

Fizik Tezli Yüksek Lisans (Kredi)	Fizik Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans (Kredi)
Tezli YL (120)	Genel Eğitim (60)
	Alan Eğitimi + Yan Dal Eğitimi (60)
Lisans (180)	Lisans (Ana Dal + Yan Dal) (180)

Tablo 3: Almanyada Fizik (Tezli YL) ve Fizik Öğretmenliği(Tezli YL) programları

Üniversite-Fakülte adı	1234567
Ankara Üniversitesi EBF	1*****7
Balıkesir Üniversitesi Necatibey EF	*****
Boğaziçi Üniversitesi EF	1*****7
Bolu AİB. Üniversitesi EF	1*****7
Eskişehir Anadolu Üniversitesi EF	1*****7
Erzurum Atatürk Üniversitesi K.K.E.F	12*****7
K.T.Ü. Fatih EF	123***7
Sakarya Üniversitesi Hendek EF	1*****7
X-Ü. Genel Eğitim Bölümü	*****
Yeditepe Üniversitesi EF	1*****7

BULGULARIN YORUMU (SONUÇLAR)

Bir meslek programı için geçerli iki temel ilkeye uyulursa; farklı modellerde de meslek niteliklerini geliştirmek mümkün olabilmekte ve yeni sentezlere ulaşılabilir.

Birincisi: Hangi öğretmenlik modeli olursa olsun; programı ve sistemi oluşturan, değerlendiren standartlar, yeterlikler belirlenmeli; bu hedef yeterlikleri destekleyecek dersler tanımlanmalıdır.

İkincisi ise; giriş, süreç ve mezuniyet verileri sürekli ölçülmeli ve değerlendirilmelidir. Teori-Pratik Dengenin sağlanması, her iki ilkenin uygulamasını ve meslekte gelişim modellerinin başarısını etkilemektedir.

Türkiye’de diplomaları ve hedefleri farklılaşan programlar için tek tip meslek modeli yeterli değildir.

Tek tip öğretmenlik formasyon programı ile her türde ve her düzeyde öğretmen yetiştirme iddiası inandırıcı da değildir.

Her farklı diploma programının (brans) kendine özgü bilimsel alan formasyonunu, alana özgü eğitim formasyonunu dışlayan teorik meslek derslerinde ve tek derse inen meslek uygulamasında arzulanan bilimsel sorgulama derinliği mümkün değildir.

Teorik genel eğitimi, meslek dersi kabul eden algılamaya göre önerilmiş derslerle ve formasyon programı ile diploma alanına (programa) özgü meslek nitelikleri gelişmemekte; diploma alanına özgü meslek yeterlikleri (hedefleri) kazanılamamaktadır (Çorlu, 2005; Çorlu,2008)

Bize göre Mesleğin Teorisi, diploma alanında kazanılan bilimsel alan formasyonu ve diploma programına özgü alan eğitimi formasyonu ile desteklenirse; mesleğin teorik bilgileri meslek uygulama(larına) yansıtılacak, pratik değer kazanacaktır (Levin, 1995; Çorlu, 2008)

Aksi halde matematiğin kuralları ile beslenen ölçme değerlendirme kavramlarında bile matematiğin bilimsel formasyonu dışlanmış olacak; eğitimin çok değişkenli bir fonksiyonuna ve polinomuna ait ölçme hatalarını değerlendirirken kısmi diferansiyel kavramı anlaşılamayacaktır.

ÖNERİLER

Türkiye Ortaöğretim Sayısal Alan Öğretmenliği Programlarının Geleceği

YÖK-MEB işbirliği sonucu “Türkiye sayısal alan öğretmenlikleri için diploma yeterlikleri” üniversitelerin ilgili programlarındaki öğretim üyelerinden oluşan geniş katılımlı bilimsel komisyonlar tarafından hazırlanarak ilan edilmelidir.

YÖK-MEB işbirliği sonucu, programların (diploma) akreditasyon denetimlerini sağlayacak; eğitim fakültelerinin ilgili programlarındaki öğretim üyelerinden oluşan geniş katılımlı diploma akreditasyon komisyonları oluşturulmalı ve ilan edilmelidir.

Türkiye’deki eğitim fakülteleri, hazırlanan diploma yeterliklerine uygun, diploma alanına özgü farklı öğretmenlik programlarını ve bunu destekleyecek dersleri kendileri (otonomi) belirleyebilmelidirler.

Aynı diploma için belirli oranda toplam kredi farklılığı tanınarak fakültelere yarışma ve akreditasyon komisyonlarına katılma fırsatı verilmelidir.

KAYNAKLAR

- AB Report, (2007)** “Perceptin of Higher Education Reform” Survey among teaching professionals in higher education institutions in 27 members (Turkey)
- AT, (2005) :** “Avrupa Topluluğu Komisyonu Personel Çalışma Raporu- Brüksel, 8.7.2005 SEC(2005) 957
- Aydın, A. Coşkun, H. (2007) :** “Lehrerausbildung in der Türkei” Alıntı :Internet 11.01.2007
- Bloom, B. S. (1976) :** Human Characteristics and School Learning” McGraw-Hill Book Company
- Bloom, B. S. (1995): :**”Çev.D. A. Özçelik) ”İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme” MEB Yayınları Öğretmen Kitapları İstanbul
- Brouwer, N. And Korthagen F. (2007) :**”Can Teacher Education Make a Difference” *Am Educ Res J* 2005; 42; 153 from <http://aerj.aera.net> by mehmet ali corlu on October 31, 2009
- Bogner, F. X. (2006):** “Lehr-lern-forschung am Zentrum zur Förderung des Mathematisch Naturwissenschaftlichen Unterrichts an der Uni. Bayreuth p:

- Çorlu, M. A. ve Aydın, E. (2004). “Fizik ve matematik eğitiminde performans analizleri ve yeterlilik sorunu” 12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, Cilt III, 1967-1978 Gazi Üniversitesi
- Çorlu, M. A. (2005) : “Bilimsel Sorgulamalı Ders Tasarımı ve Yönetimi” Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı 17 s: 265-271
- Çorlu, M. A. (2005) : “Meslek derslerinin program hedeflerine etki büyüklükleri” LÜ Sempozyumu İstanbul
- Corlu, M. A. and Corlu, M. S. (2007) : “Developmental Model in Method Course for Physics Teacher Candidates” NSTA International Conference”, St Louis USA, 2007
- Corlu M. A. ve ark. (2008) “Inquiry Methods for Teaching of Physics Teachers Candidates” NSTA/ICASE International Conference” Boston, USA, 2008
- Çorlu, M. A. (2008) : “Öğretmen Eğitiminde Teori-Pratik Dengesi” Panel “Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi- Bolu
- Demirel, Ö. (2005) :”Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uyg. “Milli Eğitim 2005 yıl 33 sayı 167 s:71
- Elliot; J. (1993). Reconstructing Teacher Education, Teacher Development. Falmer Press
- EUPEN, (1999) : “The European Physics Education Network_EUPEN-Series vol 4:
- Ewel, P. T. (2001) “ Alıntı_MEB_
- ISCED’97 “International Standard Classification of Education standards”
- Lavonen, J. (2006) “Education policy behind success of Finnish students in PISA2003” “Avrupa ile işbirliği
- Lester, S. (1995) :”Beyond Knowledge and Competence” Capability vol 1(3) 44-52 March 1995
- NRC, (1994):” National Science Education Standards. National Academy Press.
- NSTA-1, (2004) :” NSTA-Position statement: Science teacher preparation
- NSTA-2, (1990): “NSTA-Position statement: Scientific Inquiry
- NSTA-3, (2006):”NSTA-Position statement :Professional development in science education”
- NSTA-4, (2006) “NSTA-Science Program Improvement Review”
- Sjoberg, S. (2006) :”Some results from ROSE) Avrupa ile işbirliği sempozyumu
- Sağlam , M. and Kürüm D. (2005) : “Türkiye ve AB ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve. Milli Eğitim 2005 yıl 33 sayı 167 sayfa 53
- YÖK, (2010) :” Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) konulu Genel Kurul Kararı : http://www.yok.gov.tr/content/view/829/lang,tr_TR/

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARININ REVİZYONU: KUZEY KAROLİNA ÖRNEĞİ

REVISIONING TEACHER EDUCATION PROGRAMS IN NORTH CAROLINA

Ali İKİZ

Fayetteville State University

Özet

Yüksek mahkeme yargıcu Howard Manning yıllardır bir eğitim reformu üzerinde çalışmaktadır. Ona göre öğrenciler liseye yeterince hazırlıklı bir şekilde gelmemekte, Kuzey Karolina okullarında uygulanan sistem öğrencileri başarısız hale getirmektedir.

Yargıç Manning'in gündemde tuttuğu problemleri çözmek için Eyalet Eğitim Bakanlığı (Department of Public Instruction-DPI) Kuzey Karolina eyaletindeki öğretmen eğitimi programlarının revizyonu için detaylı bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışmaya göre her üniversite öğretmen eğitimi programlarını gözden geçirecek ve yeniden düzenleyecektir. Eyalet Eğitim Bakanlığı bu doğrultuda 8 temel başlık önermiştir. Ancak, her üniversite veya Eğitim Fakültesi bunların 6 tanesinde çalışma yapacak ve yaptığı çalışmaları detaylı bir şekilde Bakanlığa sunacaktır.

Bu çalışmanın amacı gerçekleştirilmesi gereken 6 maddeye ilişkin detayları, bir Ortaöğretim Matematik Eğitimi Programı'nda yapılan değişiklikleri ve bunların nasıl uygulanacağını ve yapılan program değişikliklerinin Kuzey Karolina Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Standartlarına uygunluğunu tartışmaktır. Yapılan düzenlemelerin ortaöğretim öğretmenlerince algılanması ve tepkileri de ayrıca belirtilecektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi programları, revizyon, matematik eğitimi.

Abstract

The Superior Court Judge Howard Manning Jr. has been pushing an education reform for over a decade. He mentioned that the students are entering high schools underprepared and the North Carolina school system is failing them.

To address Judge Manning's concerns the Department of Public Education (DPI) has mandated to revision the Teacher Education (TE) programs in the state. According to the mandate every university will redesign their TE programs. DPI suggested eight different main points but each school must develop evidences to six of them.

This paper discusses all the evidences, their preparation for a Mathematics Secondary Education Program and their alignment to the NC DPI Standards for Mathematics Teacher Candidates. Additionally, the perception of the revisioning process by the in-service teachers will also be mentioned.

Key Words: Teacher Education Programs, Revisioning, Mathematics Education

SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

A GENERAL ASSESSMENT OF CONTRACTED TEACHER APPLICATION

Yılmaz KARADENİZ, Selçuk Beşir DEMİR

*Yardımcı Doçent, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Muş

**Araştırma Görevlisi, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü/Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Özet

Bu araştırmanın amacı; sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Ayrıca bu araştırma sözleşmeli öğretmenlik uygulaması nedeniyle sözleşmeli öğretmenlerin karşılaştıkları olayları saptayarak, yaşanan olayların sözleşmeli öğretmenler üzerinde neden olduğu sonuçları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma metot ve prosedürleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada; Olgubilim deseni kullanılmıştır, araştırmada amaçlı örnekleme (Punch, 2005) yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar Ordu ili İkizce ilçesinde görev yapan 5'i bayan 5'i erkek olmak üzere toplam 10 sözleşmeli öğretmendir. Katılımcıların hizmet süreleri 56 ile 1035 gün arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat protokolü kullanılmıştır.

Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır, araştırma kapsamında 312 dakikalık görüşme yapılmıştır. Araştırmada her bir transkrip kelime kelime ve cümle cümle analiz edilerek kodlar verilmiştir. Kodlama sürecinde genel olarak katılımcıların görüş bildirirken kullandıkları kelimeler kullanılmıştır. Daha sonra 10 katılımcının da görüşme transkriplerinin çözümlemeleri baştan sona okunarak katılımcılar arasında benzer ve farklı yönler tespit edilmiştir. Transkriplerden elde edilen kodlar ışığında genel olarak ifade edilen kategoriler ve en son aşamada temalar belirlenmiştir. Verilerin analizi sürecinde Grounded Theory yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş, daha sonra betimlemeler açıklanıp yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması, Motivasyon, Öğretmenlerin Özlük Hakları, Öğretmen İstihdam Modelleri, İş Doyumu, Eğitim Politikaları

Abstract

This research aims at reflecting the opinions of contracted teachers on contracted teacher application. Besides, it is aimed at determining the events experienced by contracted teachers in contracted teacher application and the impacts of those on their motivation and satisfaction. The research was carried out with qualitative research methods and procedures. It has been patterned with factualism. Of purposive sampling methods, criterion sampling method has been employed. The participants are five female and five male contracted teachers who work in (Nickname district of Ordu). The service period of the participants varies between 56 and 1035 days. As a data collection instrument, semi structured interview protocol has been used.

Interviews were recorded by sound recorders. A 312 minute interview was made in this research. Each transcript was analyzed word by word and sentence by sentence and codes were given. In the coding process, words used by participants for expressing their opinions were generally used. Afterwards, interview analyses of the ten participants were read thoroughly and both the similar and different points were determined. In the light of the codes obtained from the transcripts, the mostly mentioned categories and lastly the themes were determined. Grounded Theory method was employed in data analysis process. The data obtained in the research were described clearly and systematically. After that, the descriptions were explained and commented on.

Keywords: Constructed Teacher Application, Motivation, Teacher's Personal Rights, The Teacher Employment Models, Work Satisfaction, Education Policies.

1. GİRİŞ

. Öğretmenlik mesleği; eğitim sektörü ile ilgisi olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık, bilgi ve beceriyi temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonun gerçekleştirildiği, profesyonel statüde bir uğraşı alanı olarak belirtilebilir. Bugünün toplumu çünkü öğretmenin iz düşümüdür. Çünkü toplumların tarihinde her neslin tutum-değer-düşünce yapısı ile bir önceki nesil öğretmenin duygu ve düşünce dünyası arasında anlamlı ve

pozitif bir ilişki olagelmıştır. Buna göre, bir toplumun gelecekte nasıl olacağına ilişkin projeksiyonlarda “ *Bugünün Öğretmenlerinin Nasıl Oldukları?* ” sorusu anahtar soru olmaktadır. Bir toplumun öğretmenleri ile geleceği arasındaki bu benzeşim ilişkisi, bu mesleği ve mensuplarını vazgeçilmez kılan temel unsurlardandır (Hargreaves,1994; Showunmi,2003; Prideaux,2004; Özpolat,2005).

Türkiye’de okulların büyük bir kısmının devlet elinde olması, bu nedenle öğretmenlerin işverenin büyük ölçüde devlet olması, Milli Eğitim Bakanlığı’nı, öğretmenlik mesleğinin yetiştirme ve çalışma ölçütlerini belirleyen bir konuma getirmiştir (Küçükahmet, 1999; MEB,2002; Eskicumalı,2002; Sönmez,2003). Bu ölçütlerden biride 2005 yılında uygulamaya konulan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasıdır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı’nda, Bakanlar Kurulu Kararları kapsamında 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4 üncü maddesinin (B) fıkrasına göre sözleşmeli öğretmenler istihdam edilmektedir. Bu istihdam modeli ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı’nda kadrolu ve ücretli öğretmenlerin yanı sıra sözleşmeli öğretmenlik statüsü ortaya çıkmıştır. Halen bakanlık bünyesinde sözleşmeli statüde kırk bin öğretmen çalışmakta ve her atama döneminde bu sayı artmaktadır. Sözleşmeli statüde istihdam edilen sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu statüde istihdam edilen öğretmenler arasında bir takım farklılıklar bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik yayınlanan genelge ve yönetmelikler incelendiğinde sözleşmeli statüsünde çalışan bir öğretmen ne kadar hizmet etmiş olursa olsun, emsali kadrolu statüsünde çalışan öğretmenler gibi kıdem ve derece alamamaktadır. Aynı zamanda sözleşmeli statüde istihdam edilen öğretmenlerin, kadrolu öğretmen olarak atanmaları halinde; sigortalı olarak çalıştığı sürenin kazanılmış hak olarak aylıkta artış, derece ve kademe ilerlemesi açısından değerlendirilmesi mümkün olamamaktadır(MEB 1109/34028 Sayılı Genelge, 2008). Bu noktadan hareketle bir öğretmen sözleşmeli olarak ne kadar hizmet süresine sahip olursa olsun, devlet memurları kanunun kıdem ve derece avantajlarından faydalanamamaktadır. Aynı zamanda hizmet süresine göre her yıl değişen kıdem ve derecedeki artış kadrolu öğretmenler için ek bir maddi destek sağlarken, sözleşmeli öğretmenin maaşında herhangi bir değişiklik olmamaktadır. Bir öğretmen sözleşmeli olarak çalıştığı sürece, hizmet süresi ne olursa olsun, yeni göreve başlayan bir sözleşmeli öğretmen ile aynı maaşı almaktadır. (Sözleşmeli Öğretmenler İçin Sözleşme Metni, 2009).

Sözleşmeli öğretmen olarak görev yapmakta iken mesleki eğitim adı altında katıldıkları temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim süreçlerinde başarılı olmuş olsalar dahi, kadrolu öğretmenliğe atandıklarında tarih itibarıyla bir yıllık görev süresi sonunda adaylıklarının kaldırılabilmesi belirtilmiştir. (MEB 4-2498 / 66503 Sayılı Genelge, 2007). Bu noktadan hareketle sözleşmeli öğretmenlerin devlet memurluğunda adaylıklarının kaldırılabilmesi için kadrolu statüde atanmaları gerektiği söylenebilir. Sözleşmeli öğretmenlerin emsali kadrolu öğretmenler gibi isteğe bağlı tayin hakkı yoktur. Kadrolu öğretmenlere il içi isteğe bağlı tayin hakkı iki yıl hizmet sonunda, il dışı isteğe bağlı tayin hakkı 3 yıllık hizmet sonunda verilmektedir. Fakat sözleşmeli statüde çalışan bir öğretmenin, ne kadar hizmet süresi olursa olsun isteğe bağlı tayin hakkı bulunmamaktadır (MEB 2174 /54132 Sayılı Genelge,2007).

Her ne kadar bütün sosyal güvenlik kurumları SGK (Sosyal Güvenlik Kurumu) çatısı altında birleşmiş olsa da farklı statüde çalışan öğretmenlerin farklı kanunlara tabi olmasından dolayı bir takım sorunlar yaşanabilmektedir. Sözleşmeli öğretmenler sosyal güvenlik bakımından Sosyal Sigortalar Kurumuna bağlıdır. Bu nedenle maaş ve ek ders ücretlerinden aylık SSK prim kesintisi yapılmaktadır. Bu kesinti her ders saati için ortalama 0.60 kuruştur (Sözleşmeli Öğretmenler İçin Sözleşme Metni, 2009). Örneğin; ortalama aylık 80 saat ekders alan bir kadrolu öğretmen ile 80 saat ekders alan bir sözleşmeli öğretmen arasında ortalama 48 TL sözleşmeli öğretmenin aleyhine fark doğmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin SSK (Sosyal Sigortalar Kurumu) kanunlarına tabi olması başka sorunları da beraberinde getirmektedir. Sözleşmeli olarak görevlendirilen bir öğretmenin sağlık güvencesini elde edebilmesi için 90 iş gününe, eşinin ve çocuklarının sağlık güvencesine kavuşabilmesi için ise 120 SSK prim gününe sahip olması gerekir (Sosyal Sigortalar Kanunu, 2007). Emsali kadrolu öğretmen ise göreve başladığı gün sağlık güvencesine kavuşmaktadır (T.C. Emekli Sandığı Kanunu, 2009).

Sözleşmeli öğretmenler işçi statüsünde olduğu için çalıştıkları kurumdan sevk almak zorundadır. Bir sözleşmeli öğretmenin çalıştığı okul, bağlı olduğu il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerine ne kadar uzak olursa olsun, sözleşmeli öğretmen sağlık kuruluşlarına başvurmadan önce bağlı olduğu milli eğitim müdürlüğüne giderek sevk almak zorundadır (MEB Sözleşmeli Öğretmenlerin Hasta Sevk İşlemleri İlgili Resmi Yazı, 2007). Aynı zamanda sözleşmeli öğretmenler, sağlık kuruluşlarından hastalık raporu aldıklarında maaşlarında kesinti olmaması için iş görmezlik kâğıdı da almak zorundadırlar (Sosyal Sigortalar Kanunu, 2007). Ayrıca Kadrolu öğretmenler devlet memurluğuna atanırken, sözleşmeli öğretmenler bir yıl süre ile görevlendirilmektedir. Kadrolu öğretmenler bir yılsonunda çeşitli özlük hakları elde ederken, sözleşmeli öğretmenler ise işe yeni başlamış gibi her yıl yeniden sözleşme metni imzalamaktadır. (MEB Öğretmen Atama Kılavuzu, 2009).

Sözleşmeli öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetici seçmek amacıyla yapılan sınavlara başvuramamaktadır. Bu nedenle sözleşmeli öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında müdür, müdür yardımcısı ve şube müdürü gibi yönetici kadrolarına atanamamaktadır (MEB Müdür ve Müdür Yardımcısı Seçme Sınavı Kılavuzu, 2009). Aynı anda göreve başlamış bir kadrolu öğretmen müdür yardımcılığı sınavına girerken, hizmet süresi aynı olan sözleşmeli bir öğretmen Eğitim Kurumları Müdür ve Müdür Yardımcılığı Seçme Sınavına dahi başvuru yapamamaktadır. Bu durum; Fen, Sosyal ve Anadolu Liseleri ile Bilim-Sanat Merkezlerine öğretmen seçimi için yapılan sınavlar için de geçerlidir.

Sözleşmeli öğretmenlerin tabi olduğu sözleşme metninin 13. maddesinin E ve F bendinde “1072 ve 4357 sayılı kanunlara göre uyarı cezasını gerektiren hallerde dört defa, ders ücreti veya maaş kesim cezası gereken hallerde üç defa, kademe ve derece indirme cezasını gerektiren hallerde bir defa işlenmesi halinde sözleşme feshedilir” (Sözleşmeli Öğretmenler İçin Sözleşme Metni, 2009). Denilmektedir. Soruşturma sonucunda Devlet Memurları Kanunu’nun 125. maddesine göre kademe veya derece indirme cezası alan bir kadrolu öğretmenin görevine son verilmez. Hatta dört defa uyarı veya kınama cezası alan kadrolu öğretmenin görevine son verilmemektedir. Sözleşme metnin 13. maddesinin G bendinde ise “Mesleki eğitimde başarısız olan sözleşmeli öğretmenlerin görevine son verilir” (Sözleşmeli Öğretmenler İçin Sözleşme Metni, 2009). Denilmektedir. Aynı durumda, mesleki çalışmalarda başarısız olan bir kadrolu öğretmene bir yıl ek süre tanınır; fakat bu hak sözleşmeli öğretmene tanınmamaktadır (MEB Aday Memurlarla İlgili Yönetmelik, 2004). Ayrıca Sözleşmeli öğretmenlerden her sene başında sözleşme imzalanırken sözleşme damga vergisi adı altında ücret talep edilirken, böyle bir ücret kadrolu öğretmenlerden talep edilmemektedir. (Sözleşmeli Öğretmenler İçin Sözleşme Metni, 2009).

Öğretmenlerin üretken ve sağlıklı bir kişilik olarak görevlerini yerine getirmelerini; görevin doğasından, örgüt iklimi ve öğretim ortamından kaynaklanan birçok neden engelleyebilmektedir. Bu etkiler, öğretmenlerin ruh ve beden sağlığını büyük ölçüde etkileyerek strese neden olmaktadır (Steers, 1991; Aslan, 1995; Pithers, 1995; Saylan, 1998; Çakır, 2001; Gül, 2008). Bulundukları ortamın koşulları ve içinde bulunulan belirsizlik öğretmenlerin ruh sağlığını, kaygı ve stres düzeylerini önemli ölçüde etkileyerek motivasyon düzeyleri üzerinde farklara sebep olmaktadır. (Mooij, 2008; Schultheiss, 2008).

Öğretmenleri başarı ya da başarısızlığa iten önemli etkenlerden biri ise öğretmenlerdeki motivasyon eksikliği olmuştur (Okutan, 1999; Mooij, 2008; Schultheiss, 2008). Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile iş doyumları arasında önemli bir bağ bulunmaktadır (Schultheiss, 2008). Bireylerin belirli bir konudaki doyumunu, bu konuya ilişkin duygusal tepkilerini gösteren bir kavramdır. Tüm doyum türleri, konularına bağlı olarak özgürleşirler. Bu çerçevede iş tatmini, çalışanların işlerine veya işlerinin çeşitli yanlarına ilişkin duygusal tepkilerini veya tutumlarını kapsamaktadır (Luthans, 1995; Bilgin, 1995.). İş doyumunu, iş görenin işine karşı gösterdiği genel tutumdur. Kişinin işine karşı tutumu olumlu veya olumsuz olacağına göre, iş doyumunu “kişinin iş deneyimlerinin sonucunda ortaya çıkan olumlu ruh halidir” şeklinde tanımlamak, iş görenin işine karşı olumsuz tutumuna ise iş tatminsizliği demek doğru olacaktır (Erdoğan, 1996; Kömürcüoğlu, 2003).

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Yukarıda özetlenmeye çalışılan husus, sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında bulunan temel farklar yaşanabilecek veya yaşanmış sorunların odağı olabilir. Bu sorunlar öğretmenlerde kişisel anlamda olumsuz sonuçlar doğurmayacağı gibi; örgütsel amaçlar doğrultusunda öğretmenlerde huzursuzluk, isteksizlik, melekten uzaklaşma veya istifa etme v.b gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde niceliksel ve niteliksel düşüşler yaşanabilir. Bu nedenle sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşlerinin bilinmesi gerekir. Ayrıca sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının sözleşmeli öğretmenler üzerinde bırakabileceği sonuçlar, dolaylı veya doğrudan eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyebilir. Halen Milli Eğitim Bakanlığı'nda kırk binin üzerinde sözleşmeli öğretmen çalışmaktadır.

Bu noktada; sözleşmeli öğretmenlik uygulaması kapsamında karşılaşılan veya karşılaşılabilecek problemlerin tespitinde takip edilecek en verimli yollardan birisi, sözleşmeli öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Ayrıca araştırmada; sözleşmeli öğretmenlik uygulaması nedeniyle sözleşmeli öğretmenlerin karşılaştıkları olayları saptayarak, yaşanan olayların sözleşmeli öğretmenler üzerinde neden olduğu sonuçlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli statüde çalıştıkları için yaşadıkları sorun ve güçlükler nelerdir?

Sözleşmeli öğretmenlerin yaşadıkları olay ve olgular, motivasyonları ve iş doyumları üzerinde olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurmakta mıdır?

Sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmada konunun derinlemesine irdelenebilmesi için genel olarak nitel bir yaklaşım tercih edilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini belirlemek amaç edinildiği için, araştırma konusunun doğasına uygun olan Olgubilim/Fenomenoloj deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktır. Olgular; yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2006). Olgularla günlük yaşantıda sık sık karşılaşılrsa da bu tanışıklık onların tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmez. İnsanlara tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamının kavranamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim iyi bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2006).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; Ordu ili İkizce ilçesi Yoğunluk Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda görev yapan iki Matematik Öğretmeni, iki Türkçe Öğretmeni, iki Sosyal Bilgiler Öğretmeni, iki Fen ve Teknoloji Öğretmeni ve iki Sınıf Öğretmeni olmak üzere farklı branşlarda görev yapan 10 sözleşmeli öğretmendir. Katılımcıların 5'i bayan 5'i erkektir. Yoğunluk Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda görev yapan sözleşmeli öğretmenlerin tamamı ile mülakatlar yapılmıştır.

Katılımcıların hizmet süreleri (mülakatların gerçekleştirildiği gün) 56 ile 1035 gün arasında değişmektedir. Araştırmada *amaçlı örnekleme* (Punch, 2005) yöntemlerinden *ölçüt örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanan bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım, Şimşek, 2006). Katılımcılar belirlenmeden önce araştırmacı tarafından bir ölçüt listesi

oluşturulmuştur. Ölçüt listesinde; Ordu ili (rumuz) ilçesinde sözleşmeli statüde görev yapıyor olmak, görüş ve önerilerini açıklamak için istekli olmak, mülakatlar için gerekebilecek azami süreyi ayırabileceğini beyan etmek şeklinde kriterler bulunmaktadır.

Araştırmada gizlilik ilkesine uygun olarak her öğretmene bir takma isim (rumuz) verilmiştir, Matematik Öğretmenlerine, Mat-1(E) ve Mat-2 (K); Türkçe Öğretmenlerine, Türkçe-1(E) ve Türkçe-2(K); Fen ve Teknoloji Öğretmenlerine, Fen-1(E) ve Fen-2(K); Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine, Sosyal-1(E) ve Sosyal-2(K); Sınıf Öğretmenlerine, Sınıf-1 (E) ve Sınıf-2(K) şeklinde rumuz verilmiştir.

Araştırmaya katılan sözleşmeli öğretmenlerin hizmet süreleri 56 ile 1035 gün arasında değişmektedir. Öğretmenlerin hizmet süreleri ve cinsiyetleri şu şekildedir: Mat-1(Erkek) 386 gün, Mat-2(Kadın) 1035 gün; Türkçe-1(Erkek) 59 gün, Türkçe-2(Kadın) 210 gün; Fen1(Erkek) 713 gün, Fen-2(Kadın) 721 gün; Sosyal-1(Erkek) 720 gün, Sosyal-2(Kadın) 712 gün; Sınıf-1 (Erkek) 59 ve Sınıf-2(Kadın) 56 gündür. Hizmet süreleri belirlenirken Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri kayıtları (MEBBİS) referans alınmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcılarla İlgili Mesleki ve Kişisel Bilgiler

Rumuz	Cinsiyet	Branş	Hizmet Süresi	Statü
Mat-1	Erkek	Matematik	86 Gün	Sözleşmeli Öğretmen
Mat-2	Kadın	Matematik	1035 Gün	Sözleşmeli Öğretmen
Türkçe-1	Erkek	Türkçe	59 Gün	Sözleşmeli Öğretmen
Türkçe-2	Kadın	Türkçe	210 Gün	Sözleşmeli Öğretmen
Fen-1	Erkek	Fen ve Teknoloji	713 Gün	Sözleşmeli Öğretmen
Fen-2	Kadın	Fen ve Teknoloji	721 Gün	Sözleşmeli Öğretmen
Sosyal-1	Erkek	Sosyal Bilgiler	720 Gün	Sözleşmeli Öğretmen
Sosyal-2	Kadın	Sosyal Bilgiler	712 Gün	Sözleşmeli Öğretmen
Sınıf-1	Erkek	Sınıf	59 Gün	Sözleşmeli Öğretmen
Sınıf-2	Kadın	Sınıf	56 Gün	Sözleşmeli Öğretmen

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, sözleşmeli statüde çalışan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan Yarı Yapılandırılmış (Semi Structured) Mülakat Protokolü kullanılmıştır. Mülakat protokolünde sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Mülakat protokolünde bulunan sorular; “Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkında genel olarak bilgi verebilir misiniz? Size göre sözleşmeli öğretmenlik ile kadrolu öğretmenlik statüsü arasında farklar var mıdır? Sözleşmeli öğretmen ile kadrolu öğretmen statüsü arasındaki farkları genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? Sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli statüde çalıştıkları için yaşadıkları sorun ve güçlükler nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Sözleşmeli statüde çalışıyor olmanızdan kaynaklanan, yaşadığınız önemli bir olay veya sorun var mıdır? Var ise yaşanan olay sizi nasıl etkiledi? Duygularınızı paylaşır mısınız? Sözleşmeli statüde çalışıyor olmanızdan kaynaklanan yaşadığınız olay ve olgular, motivasyonunuzu ve iş doyum düzeyinizi nasıl etkiliyor? Sizce sözleşmeli öğretmenlerin yaşadıkları olumlu ya da olumsuz olaylar sözleşmeli öğretmenleri nasıl etkiliyor, örnekler vererek açıkla mısınız? Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir? Şeklinde özetlenebilir.

Araştırmada veri toplama süreci içerisinde, mecazlar yoluyla bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Sözleşmeli statüde çalışan öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini resmedebilmek amacıyla, sözleşmeli öğretmenlerden sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını bir nesneye/cisme veya herhangi bir masal kahramanına/ oyuncuya benzetmeleri istenmiştir. Katılımcılar tarafından yapılan benzetmelerin nedenleri, ayrıntılı olarak irdelenmiştir. Bu süreç içerisinde araştırmacı jest ve mimikleriyle objektifliğini korumaya çalışmıştır. Morgan’a göre (1986) göre mecazlar iki amaçla kullanılır; biri durumu betimleme (descriptive) ve biri de süreci hızlandırma veya iyileştirme (prescriptive). Mecaclar betimlemek amacıyla kullanıldığında bir durum, olay ve olgu var olduğu haliyle betimlenir, resmedilir. Mecz odaklı nitel veri toplama sürecinde bir veya birkaç açık uçlu soruyla araştırılan konuda, görüşülen kişilerden çok zengin mecaclar elde edilebilir (Yıldırım,

Şimşek 2006).Araştırmada, sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkında var olan durumu resmedebilmek amacıyla betimleyici (descriptive) bir yaklaşım tercih edilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan mülakat protokolünün, daha önce sözleşmeli statüde çalışmış ve halen kadrolu statüde çalışan 2 öğretmen tarafından da (branşları: Matematik ve Sosyal Bilgiler) değerlendirilmesi istenmiştir. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından, açık uçlu sorular yeniden değerlendirilmiştir. Ayrıca iki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni tarafından ifade bozukluğu olan veya anlaşılması güç olan sorular yeni bir değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Mülakat protokolünde, bulunan sorular ile ilgili gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden şekillendirilen mülakat protokolü ile araştırmada katılımcılar arasında yer almayan bir sözleşmeli matematik öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda; inandırıcı, tutarlı, teyit edilebilir ve aktarılabilir bir mülakat protokolü hazırlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra, sözleşmeli statüde çalışan 10 katılımcı ile mülakat yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırma kapsamında 312 dakikalık görüşme yapılmış, mülakat esnasında alınan ses kayıtları ham veri olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşleri değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. 312 dakikalık ses kaydı 2 gün aralıkla toplam 2 defa dinlenerek gözden kaçan noktalar yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada verilerin analizine başlanmadan önce her bir transkrip baştan sona okunarak bütüncül bir bakış açısı kazanılması hedeflenmiştir. Daha sonra her bir transkrip kelime kelime ve cümle cümle analiz edilerek kodlar verilmiştir. Kodlama sürecinde, genel olarak katılımcıların görüş bildirirken kullandıkları kelimeler kullanılmıştır. Bazı durumlarda ise katılımcıların görüş ve duygularını daha iyi ifade edebilecek, araştırmacı tarafından belirlenen kodlar kullanılmıştır. Sözleşmeli statüde çalışan 10 katılımcının görüşme transkriplerinin çözümlemeleri baştan sona okunarak, katılımcılar arasında benzer ve farklı yönler tespit edilmiştir. Daha sonra transkriplerden elde edilen kodlar ışığında kodları genel olarak ifade eden kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler de temaların oluşturulmasına dayanak teşkil etmiş ve en son aşamada temalar belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulguların, katılımcıların görüşlerini yansıttığını göstermek için katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler analiz edilirken toplanan verinin özgün formuna mümkün olduğu kadar sadık kalınmış, sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak betimsel bir yaklaşım tercih edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla; elde edilen temalar ve bu temalar arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılarak, sistematik analiz yapılmaya çalışılmıştır. Süreç içerisinde araştırmacı, elde edilen verileri etkin bir şekilde yorumlamaya çalışmıştır. Araştırmada verilerin analizi sürecinde Strauss, (1987), Glaser, (1992) Charmaz,. (2006) Clarke, (2005) nin çalışmaları referans alınarak “Grounded Theory” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiştir. Daha sonra betimlemeler neden-sonuç ilişkisi içerisinde incelenerek sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan temalar aralarında ilişkilendirilerek geleceğe yönelik tahminlerde bulunulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Verilerin analizi sonucu; 1. Sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkındaki genel değerlendirmeleri, 2. Sözleşmeli öğretmenler ve Kamu Personeli Seçme Sınavı, 3. Sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasındaki farklar ve bu farklar nedeniyle yaşanan olaylar, 4. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının doğurduğu sonuçlar, 5. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasıyla ilgili metaforlar ile ilgili olmak üzere beş temel kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler (özellikle 3. ve 4.kategori) birbiriyle son derece ilişkili ve bağımlıdır.

3.1. Sözleşmeli Öğretmenlerin Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması Hakkındaki Genel Değerlendirmeleri

Araştırmada katılımcılar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının sakıncalı bir eğitim politikası olduğu ve bu uygulamanın sözleşmeli öğretmenler üzerinde olumsuz sonuçlar doğurduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır. Ayrıca genel olarak, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının amacının tam olarak anlaşılmadığını ifade etmişlerdir.

Sınıf-2(K) rumuzlu katılımcı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının yanlış bir eğitim politikası olduğunu ve bu uygulamanın olumsuz sonuçlar doğurduğunu ifade ederken; Sınıf-1 (E) rumuzlu katılımcı ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın sözleşmeli öğretmenlik uygulamasıyla sadece öğretmen açığını kapatmaya çalıştığını savunmuştur. Türkçe-1(E) rumuzlu katılımcı da sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını değerlendirirken; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim-öğretimde ikilik yapıldığını, yapılan bu ayrımın nedenin ne olduğunu, niçin yapıldığını algılayamadığını, sözleşmeli ve kadrolu olmak üzere iki ayrı statünün oluşturulmasının nasıl bir katkı sağlayacağını Milli Eğitim Bakanlığı yöneticileri tarafından düşünülmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Mat-1(E) rumuzlu katılımcı ise öğretmenlik yapan insanların sınıflandırılmasının mantıklı olmadığını, sözleşmeli öğretmen olarak çalıştığından dolayı kendini ikinci sınıf vatandaş olarak hissettiğini dile getirirken; Fen-2(K) rumuzlu katılımcı sözleşmeli öğretmenlik uygulaması konusunda karar verme yetkisine sahip olanların bu konuyu yeterince tartışmadan uygulamaya koyduklarını vurgulamıştır.

3.2. Sözleşmeli Öğretmenler Ve Kamu Personeli Seçme Sınavı

Fen-1(E) rumuzlu katılımcı Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın nitelikli öğretmeni ayırt edemeyen bir sınav olduğunu ifade ederken; Sosyal-1(E) rumuzlu katılımcı sözleşmeli statüden kadrolu statüye geçmek için tekrar tekrar KPSS'ye girmek zorunda kaldığını, bu durumun psikolojisini bozduğunu dile getirmiştir. Fen-2(K) rumuzlu katılımcı ise bir sözleşmeli öğretmenin kadrolu statüde atanmak için KPSS'ye çalıştığını, bu nedenle öğrencilerine aktarması gereken enerjiyi sınava hazırlanmak için harcadığını üzümlere belirtmiştir.

Sınıf-2(K) rumuzlu katılımcı Kamu Personeli Seçme Sınavı'na çalıştığından dolayı öğretmen ile öğrenci arasında sıkışıp kaldığını adeta bir rol karmaşası yaşadığını dile getirmiştir. Ayrıca boş vakitlerini sınava çalışmakla geçirdiğini, topluma ve öğrencilere faydalı olabilecek sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerle uğraşmadığını bu nedenle kendini boşlukta hissettiğini dile getirmiştir. Sosyal-2(K) rumuzlu katılımcı ise hayatının büyük başarılarla dolu olduğunu belirtmiş fakat KPSS'de hezimete uğradığını, bu başarısızlığın nedeninin KPSS'de kendisine sorulan soruların kapsamından kaynaklandığını belirtmiştir. Yaşanan bu başarısızlığın tekrarının kendine olan özgüvenini sarstığını ifade etmiştir. Sosyal-2(K) rumuzlu katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Ben ortaokulu, liseyi ve ayrıca üniversitede bölümümü birincilikle bitirmiş bir sözleşmeli öğretmenim. Hayatım başarılarla dolu olmasına rağmen KPSS de “öğretmenlik hayatımda hiç de matematik bilmeme gerek olmadığı halde matematik yüzünden” büyük bir hezimete uğradım. Bu yenilgi kendime olan güvenimi sarstı. Belli bir süre bekledikten sonra 4-C statüsünde şu an bulunduğum okula atandım. Arkasından 4-B statüsüne geçtim. Gözümü 4-A ya diktim ama bir türlü olmuyor. Bu sene kaçınıcı KPSS ye gireceğimi dahi hatırlamıyorum. Sözleşmeli ya da kadrolu öğretmek her koşulda öğretmektir. Ben bunu kabullensem de sözleşmeli öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılar bunu zedeliyor. Aslına bakıldığında doğru bir uygulama, öğretmenin yan gelip yatmasını engelleyebilir; ama problem sözleşmeli- kadrolu diye iki ayrı grubun olması. Olması gereken bence ya herkes kadrolu olsun ya da sözleşmeli.”

3.3. Sözleşmeli Öğretmenlerle Kadrolu Öğretmenler Arasındaki Farklar Ve Bu Farklar Nedeniyle Yaşanan Olaylar

Türkçe-1(E) Milli Eğitim Bakanlığı gerek sözlü gerekse yazılı açıklamalarında kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenler arasında hiçbir fark olmadığını kamuoyuna deklare ettiği halde, aslında sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında farklılıklar olduğunu çeşitli

uygulamalarla şu şekilde sıralamıştır: “*Damga vergisi, ek derslerden SSK kesintisi yapılması, tayin hakkının olmaması, görev yolluğunun alınamaması, idareci olarak görev alamama, lojman konusunda yaşanan sıkıntılar, iş güvencesi vb. sorunlar...*”

Kadrolu ve sözleşmeli statüde çalışan öğretmenlerin yaptıkları işlerin aynı olduğunu, ancak sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında haklar bakımından uçurum olduğunu ifade eden Sınıf-2(K) rumuzlu katılımcı, öğretmenlerin sınıflandırılmasının hatalı olduğunu ve sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının mantıklı olmadığını dile getirmiştir

Fen-2(K) rumuzlu katılımcı özellikle isteğe bağlı tayin haklarının olmamasından dolayı bir belirsizlik ortamı yaşandığını ve yaşanan bu belirsizliğin işini kaybedeceği korkusuna neden olduğunu şu şekilde ifade etmiştir. “*Tayin hakkının olmayışı öğretmenleri şu soruya yönlendiriyor: Acaba ben bu yerde daha kaç sene daha çalışacağım? Ya da başka biri başa gelecek ve bu uygulama bitecek, işimize son verilecek. Bu soruyla bir öğretmen nasıl geleceği için sağlam temeller atabilir? Diğer bir fark Sosyal Sigortalar Kurumu’na bağlı olmamız. Lojman hakkımız da yok. Ya da var ama uygulanmıyor.*”

Fen-1(E) rumuzlu katılımcı öğretmenlerin hangi statüde olursa olsun öğrencilerine en iyisini vermeye çalışacağını, emek sarf edeceğini belirtmiştir. Daha sonra sözleşmeli öğretmenlik uygulamasından kaynaklanan belirsizlikler yaşandığını şu şekilde özetlemiştir:

“*Eğitim olarak ben hiçbir öğretmenin ben sözleşmeliyim daha az çalışayım ya da yatayım mantığını güttüğüne inanmıyorum. Tersine sözleşmeli çalışan öğretmenlerin öğrencilere verebileceğinin en iyisini vermeye çalıştığını düşünüyorum. Ben de bir sözleşmeli olarak öğrencilerim için çalışıyorum. Bu daha çok vicdanla alakalı. Eğer içinde istek varsa ister 4-C’li olun, ister 4-B, isterse kadrolu aynı şekilde eğitim verirsiniz; yoksa statünüzün hiçbir önemi yok. Benim motivasyonumu okul da etkilemez. Sadece başımı yastığa koyduğumda ne zaman tayin isteyeceğimi düşünüyorum. Beni üzen bu...*”

Mat-1(E) rumuzlu katılımcı, sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında farklılıkların çok açık olduğunu, bu durumun isimden bile anlaşılabilirliğini dile getirerek görüşlerini “*Sözleşmeli öğretmen ya da kadrolu öğretmen denilmesi bile fark olduğunu göstermiyor mu?*” Sorusunu sorarak desteklemiştir.

Sosyal-2(K) rumuzlu katılımcı, örgüt içinde çalışanların sözleşmeli öğretmenlere bakış açılarını, bu durumu yansıttığını, yaşadığı bir olayı anlatarak değerlendirmiştir. Sosyal-2(K) rumuzlu katılımcının yaşadığı olayın özeti şu şekildedir:

“*Zamanında öğretmen lojmanı konusunda da bu ayrımı yaşadık. Eşim de aynı yerde sözleşmeli öğretmen ve evlenince lojmana geçme konusunda okulun şoför kadrosundaki memurundan (Siz sözleşmelisiniz geçemezsiniz, ben kadroluyum, benim hakkım) sözlerini duyduk. İnanın çok can sıkıcı zamanlardı.*”

Sosyal-1 (E) rumuzlu katılımcı çalışma şartlarının zor olduğunu ifade ederek, kadrolu öğretmenlerin kendilerini sözleşmeli öğretmenlerden üstün gördüklerini bu nedenle kendini değersiz hissettiğini ifade etmiştir. Bu üstünlüğün özlük haklarından kaynaklandığını dile getiren katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“*Kışlar çok zor geçiyor, iki metreye varan kar yağışı oluyor, şehir merkezine bir buçuk saatlik uzaklıktayız. Bütün bu zorluklar yetmiyor gibi bir de kadrolu öğretmenlerin kendilerini üstün gören tavırları ister istemez insanı üzüyor, sanki ben önemsizim, gereksizim gibi hissettiriyor.*”

Fen-2(K) rumuzlu katılımcı her sene önüne konan sözleşme metninin kendisini psikolojik olarak etkilediğini, kendisine olan güvenini sarstığını ifade ederken; Mat-1(E) rumuzlu katılımcı sözleşmeli statüde hizmet süresinin önem arz etmediğini düşündüğünü dile getirmiştir. Bu nedenle emeklerinin hiçe sayıldığına inandığını vurgulamıştır. Sınıf-1(E) rumuzlu katılımcı ise sözleşmeli öğretmenlerin emsali kadrolu öğretmenler gibi asker öğretmen olarak askerliğini yapamadığını, bu haksızlığı kendisinin de yaşadığını sık sık vurgulamıştır. Ayrıca sözleşmeli statüde çalıştığından dolayı başına gelen bir olayı sinirlenerek şu şekilde aktarmıştır: “*Bir sendika temsilcisinin, önce benimle*

konuşmaya çalışıp ardından 4-B statüsünde sözleşmeli öğretmen olduğumu öğrenince aniden bana sırtını dönmesi, beni derinden etkilemiştir.”

3.4. Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Doğurduğu Sonuçlar

Türkçe-1(E) rumuzlu katılımcı her an işsiz kalabileceğini düşündüğünü, bu nedenle hakkını arayamadığını, haklı iken haksız duruma düştüğünü ifade etmiştir. Ayrıca sözleşmeli öğretmen olarak çalıştığından dolayı pasifleştiğini vurgulamıştır. Fen-1(E) rumuzlu katılımcı işini kaybetme korkusuyla her an bir şey olacakmış gibi tedirgin olduğunu, bu durumun da verimliliğini olumsuz yönde etkilediğini *“Her an diken üstünde oturuyor gibi hissetmek sizi hem yıpratıyor hem de bu durum ruh halinize yansdığından dolayı göstermek istediğiniz performansı göstermeniz bir yerde mümkün olmuyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Türkçe-1(E) rumuzlu katılımcı kadrolu öğretmenlerle sözleşmeli öğretmenler arasında farklılıkların motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini ifade ederken; Fen-1(E) rumuzlu katılımcı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenlik mesleğinin saygınlığını zedelediğini ifade etmiştir. Ayrıca sözleşmeli olarak çalıştığı için kendini değerli hissetmediğini, bu durumun kendisini fazlasıyla üzdüğünü sık sık tekrarlamıştır.

Katılımcılar, sözleşmeli statüde çalıştıklarından dolayı gerek okul yöneticileri, gerekse il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki görevlilerin kendilerine karşı umursamaz tavırlar sergilediklerini ve bu tavırların kendilerini incittiğini dile getirmişlerdir. Sosyal-1(E) rumuzlu katılımcı görüşlerini şu şekilde özetlemiştir: *“Milli Eğitim Bakanlığı’nın sizi; durumu kurtarmak, dersleri boş geçirmemek için göreve aldığını düşünmek insanın mesleğine olan saygısını ve bağlılığını azaltıyor.”*

Türkçe-2(K) rumuzlu katılımcı kadrolu öğretmenlerle aynı eğitimi aldığını, aynı hizmet içi eğitim kurslarına katıldığını ve aynı işleri yaptığını dile getirerek; kadrolu öğretmenlerin hizmet süresinin dikkate alınırken, sözleşmeli öğretmenlerin verdiği hizmetin yok sayıldığını ifade etmiştir. Daha sonra öğretmenlik mesleğini çok sevdiğini, bu mesleğe başlarken adeta ayaklarının yerden kesildiğini dile getirmiştir. Fakat şu anda öğretmen olduğu için pişman olduğunu, motivasyonunun dibe vurduğunu ve öğretmenlikten tatmin olmadığını sıkça vurgulamıştır. *“Bu meslekten çok soğudum. Her gün, şimdi ne olacak? Başıma ne gelecek, sözleşmem iptal edilir mi? demekten bunaldım. Stres içindeyim.”* diyerek sözlerine açıklık getirmiştir.

Mat-2 (K) rumuzlu katılımcı öğrencilerinin sözleşmeli öğretmenliğe ilişkin bakış açılarını, yaşadığı şu örnekle açıklamıştır:

“Bir öğrencim bana aynen şunu söyledi: Hocam sizin için dua ettim. Çok şaşırmıştım. Niye diye sorunca şunu dedi (İnşallah kadroya geçersiniz ve bizi bırakmazsınız). Bu örnek içime öyle işledi ki hala etkilenirim andıkça. Öğretmenlik geri dönüşü olmayan bir yol gibi benim için. Vazgeçmem. Mesleğimi seviyorum.”

Mat-1(E) rumuzlu katılımcı toplumun sözleşmeli öğretmenliği geçici bir iş olarak gördüğünü ifade etmiş ve görüşlerini şu cümlelerle desteklemiştir: *“Günümüzde kız ailelerinin bile sözleşmeli öğretmene kız verirken düşünmesi, toplumun biz sözleşmeli öğretmenlere bakış açısını gayet net göstermektedir. Ayrıca insanlara sözleşmeli öğretmenim dediğimde; (Olsun... Boş gezmekten iyidir) denilmesinden bıktım, usandım”.*

Sınıf-2(K) rumuzlu katılımcı konu ile ilgili önerilerini sunarken sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında eşitliğin sağlanması gerektiğini belirterek, bunun yolunun da tüm öğretmenlerin aynı statüde istihdam edilmesiyle sağlanabileceğini ifade etmiştir. Bu görüş tüm katılımcılar tarafından desteklenmiştir. Tüm katılımcılar yaşanan sorunun sözleşmeli öğretmenlere yeni haklar vererek çözülemeyeceğini vurgulayarak, sorunun yalnızca sözleşmeli öğretmenlere kadro vermekle çözüleceği görüşünde fikir birliğine varmışlardır.

3.5. Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasıyla İlgili Metaforlar

Katılımcıların sözleşmeli öğretmenlik uygulamasıyla ilgili benzetmeleri; sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını bir hayvanın herhangi bir yönüyle ilişki kurarak yaptığı benzetmeler, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını masal kahramanı veya film oyuncusunun üstlendiği rolü ile ilişki kurarak

yaptığı benzetmeler ve sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını eşyaların ve cisimlerin insanlarda bıraktığı çağrışımları ile ilişki kurarak yaptığı benzetmeler olmak üzere üç ana kategori altında toplanmıştır. Her kategoriye bulunan benzetmeler, benzetme yönleriyle birlikte tek tek irdelenmiştir.

3.5.1. Katılımcıların Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasını Bir Hayvanın Herhangi Bir Yönüyle İlişki Kurarak Yaptığı Benzetmeler

Katılımcılar; sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını bir hayvanın herhangi bir yönüyle ilişki kurarak, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını **yılan, kedi, kelebek, balık ve kertenkele**ye benzetmişlerdir. Sınıf-1(E) rumuzlu katılımcı çalıştığı kurumda yıllarca sürüneceğini düşündüğü için sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını **yılana** benzetirken; Sınıf-2(K) rumuzlu katılımcı tarafından sözleşmeli öğretmenlik, ömrünün az olmasından ve geleceğinin belirsizliği yüzünden **kelebeğe** benzetilmiştir.

Fen-2(K) rumuzlu katılımcı sözleşmeli öğretmenliği **balığa** benzetmiştir. Bu benzetmenin nedeni sorulduğunda şu açıklamayı yapmıştır:

“Çünkü çocuk annesine kedi alalım der. Anne istemez, çünkü kedinin bakımı zordur. O yüzden daha az masraflı, sessiz, az yer kaplayan balığı tercih eder. Balık öyle durur bir köşede. Ama hayvan mı hayvan, çocuk oyalanır nasıl olsa”

Türkçe-1(E) rumuzlu katılımcı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını ayaklarını yeterince kullanamayan ve her daim sürünmeye mahkum olan bir yapısı olduğundan Kertenkele’ye benzetmiştir.

3.5.2. Katılımcıların Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasını Masal Kahramanı Veya Film Oyuncusunun Üstlendiği Rolü İle İlişki Kurarak Yaptığı Benzetmeler

Katılımcılar, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını masal kahramanı veya film oyuncusunun üstlendiği rolü ile ilişki kurarak; Kül Kedisi, Rambo, Kedi Tom, Robinson Crusoe, Hansel ve Gratel, Kara Murat ve Yeşilçam filmlerinde rol alan figüranlara benzetmişlerdir.

Sınıf-2(K) rumuzlu katılımcı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını **Kül Kedisi**’ne benzetmiştir ve benzetmenin nedenini şu cümlelerle açıklamıştır: *“Bazen okul idarecileri, bazen müfettişler ve bazen de halk tarafından görmezden gelindiğimizi düşünüyorum. Kim ne derse desin. Sıkıntıları ben derinden hissediyorum.”*

Sosyal-1(E) rumuzlu katılımcı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını, sürekli bir şeylerle mücadele halinde olduğunu düşündüğü için **Rambo**’ya; Sınıf-1(E) rumuzlu katılımcı sözleşmeli statüde ne zaman ne olacağının belirsiz olduğunu düşündüğünden sözleşmeli öğretmenliği **Robinson Crusoe**’a benzetmiştir.

Fen-2(K) rumuzlu katılımcı sözleşmeli statüyü, Yeşilçam filmlerindeki **figüranlara** benzetmiştir. Yapılan benzetmenin nedeni sorulduğunda; *“Filmlerdeki yardımcı oyuncular gibiyiz. Aslında ismimiz arkalarda ama filmi yürüten biziz...”* cevabını vermiştir.

Sınıf-1(E) rumuzlu katılımcı, engellerle karşılaşmalarına rağmen asla güvenlerini ve performanslarını kaybetmeden, yılmadan çalışıklarına inandığı için, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını **Kara Murat**’a benzetmiştir

Sosyal-1(E) rumuzlu katılımcı ise sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını, Tom ve Jerry çizgi filmindeki kedi **Tom**’a benzetmiştir. Katılımcı bu benzetmenin nedenini ise şu şekilde açıklamıştır: *“Tom’un fare Jerry’in peşinden koştuğu gibi bizde kadrolu öğretmenliğin peşinden koşuyoruz, bu süreçte Tom gibi acı çektiğimiz olaylar yaşıyoruz.”*

Mat-1(E) rumuzlu katılımcı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını **Hansel ve Gratel** karakterlerine benzetmiştir. Benzetmeyi ise kendini Hasnel ve Gratel gibi ormanda kaybolmuş gibi hissettiğini söyleyerek açıklamıştır.

3.5.3. Katılımcıların Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasını, Eşyaların ve Cisimlerin İnsanlarda Bıraktığı Çağrışımları İle İlişki Kurarak Yaptığı Benzetmeler

Katılımcılar sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını, eşyaların ve cisimlerin insanlarda bıraktığı çağrışımlar ile ilişki kurarak, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını **sahte sucuğa, topa, tiyatro sahnesine, muma, vazoya ve güneşe** benzetmişlerdir.

Sosyal-1(E) rumuzlu katılımcı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını **sahte sucuğa** benzeterek şu açıklamayı yapmıştır: *Çünkü aslını alamayan insanın tanını anlayabilmek için sahte sucuk yemesi gibi.* Türkçe-2(K) rumuzlu katılımcı **tiyatro sahnesi** şeklinde bir benzetme yapmış, benzetmenin nedenini ise şu şekilde açıklamıştır:

“Oyuncular kadrolu. Teknik ekip, ışıkçı ya da sahne arkası çalışan herkes, görünmeyen, önde olmayan kesim sözleşmeli öğretmenler... Alkış almıyoruz, sanırım bu yüzden.”

Sınıf-2 (K) rumuzlu katılımcı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını her an incinip kırılabileceği için **vazoya**; Fen-1(E) rumuzlu katılımcı ihtiyaç olunca yakıldığı, ihtiyaç bitince söndürüldüğü için **muma**; Sınıf-1(E) rumuzlu katılımcı ise **topa** benzetmiştir. Benzetmenin nedeni, *“sözleşmeli öğretmenlerin hangi yöne gidecekleri meçhul, nereye vurursanız oraya giderler.”* şeklinde açıklamıştır.

Fen-2(K) rumuzlu katılımcı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını, güneşe benzetmiştir, bu benzetmenin nedeni sorulduğunda şu cevabı vermiştir:

“Ben güneşim. Öğrencilerim de gezegenlerim, yıldızlarım. Biz bir sistemiz. Bozulamayacak tek şey bu sanırım, güneşin hidrojeni bitmediği sürece.”

Sözleşmeli öğretmenlerin Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlanan bir öğrenci psikolojisi ile öğretmen psikolojisi arasında, bir belirsizlik içerisinde kaldığı ve kendini bu açıdan tanımlamakta zorluk çektiği anlaşılmaktadır. Yani sözleşmeli öğretmen kendini bir yere ait hissedememekte, ne işle meşgulsün sorusuna öğretmenim demekte güçlük çekmektedir. Sözleşmeli öğretmenlerin kendilerini görevlerine tam olarak veremedikleri, bunun da kadrolu statüye geçene kadar Kamu Personeli Seçme Sınavı'na girme zorunluluğundan kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca KPSS'den alınan her yenilgi sözleşmeli öğretmenlerde derin izler bırakıp özgüvenlerinin sarsılmasına, kısaca kendilerini yetersiz hissetmelerine ve sanki hiçbir zaman tam anlamıyla öğretmen olamayacaklarını düşünmelerine neden olmaktadır.

Kadrolu statüde çalışan öğretmenler ile aynı koşullarda, aynı zor şartlar içinde çalışan sözleşmeli öğretmenler, özlük haklarındaki farklılığı anlamakta zorlanmakta ve bunu anlamsız, adaletsiz, demokrasinin en temel ilkelerinden biri olan eşitlik ilkesine aykırı bulmaktadırlar. Sözleşmeli öğretmenlere özellikle isteğe bağlı tayin hakkının tanınmaması sözleşmeli öğretmenlerin çalıştıkları yerden her geçen gün soğumalarına, eğitim heyecanlarının sönmesine, umutsuzluğa kapılmalarına neden olduğu görülmektedir. Kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenler arasında özlük haklar bağlamındaki önemli farkların sözleşmeli öğretmenlere kendilerini ikinci sınıf öğretmen gibi hissettirdiği belirlenmiştir. Ayrıca kendilerini iş güvencelerinin olmaması yani her an mesleklerini kaybetme korkusu nedeniyle kullanılmış hissettikleri anlaşılmaktadır. Kısacası geleceklerini pamuk ipliğine bağlı görmektedirler. Bunun yanı sıra eğitim camiasından, toplumdan birçok insanın kadrolu öğretmenleri daha üstün görmelerinin, bu doğrultuda farklı muamele yapmalarının da sözleşmeli öğretmenlerin kendilerini üvey evlat olarak hissetmelere neden olduğu görülmektedir.

Kadrolu ya da sözleşmeli tüm öğretmenler aynı eğitim sürecinden geçmelerine rağmen böyle bir ayrımın yapılması eğitimde ikililiğe yol açmıştır. Sözleşmeli öğretmenlerin bu ayrımı eşitliğe aykırı olarak nitelendirdiği görülmektedir. Ayrıca böyle bir sınıflamanın sözleşmeli öğretmenleri mesleklerinden uzaklaştırdığı, motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra sözleşmeli öğretmenlerin hedefledikleri verime ulaşamadıkları görülmektedir. Bunun sebebinin ise kendilerini tam anlamıyla işlerine verememeleri olduğu görülmektedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sözlü ve yazılı açıklamalarda, sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında hak ve sorumluluklar bakımından hiçbir fark olmadığı defalarca kamuoyuna duyurulmuştur. Fakat araştırmada elde edilen bulgular sözleşmeli öğretmenlerin isteğe bağlı tayin hakkının olmaması, asker öğretmen olarak görevlendirilmemesi, yönetici olamaması, kıdem ve derece alamaması, sağlık güvencesini 90 iş günü çalışmadan elde edememesi, çalıştığı okuldan hastalık nedeniyle sevk alamayıp mesafe ne olursa olsun bağlı oldukları milli eğitim müdürlüklerinden alabilmesi, sözleşmeli sınıf öğretmenlerinin İLKSAN üyesi olamaması, ek ders ücretlerinden yapılan SSK kesintisi, dil tazminatından yararlanamaması, çocuk ve eş yardımı alamaması, öğrenim durumundan özre bağlı tayin isteyememe ve benzeri özlük haklarında sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasındaki özlük haklarından kaynaklanan bu farklılıklar, katılımcılardan elde edilen bulgulardan hareketle sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonlarını, mesleki iş doyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Sonuç olarak bu sistemin öğretmen olana kadar aynı eğitimi gören, aynı derecede emek sarf eden öğretmenlerimizi kategorileştirdiği görülmektedir. Eğitim gibi son derece önemli ve bir ülkenin en çok önemsemesi gereken yapının sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile sıkıntıya girdiği görülmektedir. Kadrolu öğretmenler ile aynı işi, aynı sürede, aynı koşullarda yapmalarına karşın sözleşmeli öğretmenler kendilerini tam olarak öğretmen olarak hissedememektedirler.

Ortaya çıkan çözüm ise; ya tüm öğretmenler kadrolu statüde ya da tüm öğretmenler sözleşmeli statüde istihdam edilmelidir. Fakat kadrolu statüde çalışan öğretmenlerin kazanılmış hakları dikkate alındığında sorunun tek çözüm yolunun sözleşmeli öğretmenlik uygulamasından biran önce vazgeçilerek, sözleşmeli statüde çalışan tüm öğretmenlerin ülke imkânları dikkate alınarak kademeli bir şekilde kadrolu statüye alınması olduğu görülmektedir. Böylelikle eğitimde birlik, beraberlik ve eşitlik sağlanabilecektir.

5. KAYNAKLAR

- Ada S., Ünal, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası.
- Asan, C. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Samsun: Kardeşler Yayınları.
- Aslan, M. (1995). *Öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: a practical guide through qualitative analysis*. thousand oaks, CA: Sage Publications.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded Theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe Bağlılık Olgusu Ve Etkileyen Faktörler*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Değirmencioğlu, C., Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.
- Ersever, G.O. (1995). İlköğretim Müfettiş Adaylarının İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (10), 1.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, Öğretim Ve Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: Pagem-A Yayıncılık.
- Farber, B.A. (1984). Stress And Burnout In Suburban Teachers. *Journal of Educational Research*, (6), 325-332.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Greenberg, J., Baron, R.A. (2000). *Behavior in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.

- Gül, H., Oktay, E. ve Gökçe, H., (2008). İş tatmini, stres, örgütsel bağlılık, isten ayrılma niyeti ve performans arasındaki ilişkiler: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. *Akademik Bakış. Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 20, 72-82.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell Redwood Book.
- Kakabadse, A. ve diğerleri (1988). *Working in organizations*. London: Penguin Books.
- Kömürcüoğlu, H. (2003). Belirsizlik ortamında iş tatmini ve işe bağlılık. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, (1), 5.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- M.E.B. (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B. (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B.(2008). B.0.PGM.0.23.01.06.4-1109/34028 Sayılı Genelgesi.
- M.E.B.(2009). Sözleşmeli Öğretmenler İçin Sözleşme Metni.
- M.E.B.(2007). B.08.0.PGM.0.23.01.01.4-2498 / 66503 Sayılı Genelgesi.
- M.E.B.(2006). B.08.0.PGM.0.23.01.01.4- 2174 /54132 Sayılı Genelgesi.
- M.E.B.(2009). 2009 Yılı Öğretmenlerin Özür Durumuna Bağlı Yer Değiştirme Kılavuzu.
- M.E.B.(2007). 506 Sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu.
- M.E.B.(2009). 5434 Sayılı T.C. Emekli Sandığı Kanunu.
- M.E.B.(2009). B.08.0.PGM.0.23.01.01.4-1890/47323 Sayılı, Sözleşmeli Öğretmenlerin Sevk İşlemleriyle İlgili Resmi Yazı
- M.E.B.(2009). Kadrolu./Sözleşmeli Öğretmenlik Ataması/Görevlendirmesi Başvuru Ve Atama Kılavuzu.
- M.E.B.(2009). Sözleşmeli Öğretmenlik Görevlendirmesi Başvuru ve Atama Kılavuzu..
- M.E.B.(2004).Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik.
- M.S.B.(2009). 1130-2257-08/ASAL Sayılı Resmi Yazı, İlgi (d) ve (e).
- Mooij, J. (2008). Primary education, teachers' professionalism and social class about motivation and demotivation of government school teachers in India. *International Journal of Educational Development*, (28), 508-523.
- Okutan, M. (1999). Öğrenmede motivasyonun önemi. Yaşadıkça Eğitim, Sayı:64.
- Özpolat, A. (2005). Öğretmenlik mesleğindeki değişimlerin tarihsel ve toplumsal bağlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Pithers, R. T. & Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers'. *British Journal of Educational Psychology*, (65), 3-14.
- Robson, C. (2001). *Real world research*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Saylan, N.,Yurdakul, B. (1998).Öğretmenlerin mesleki stres düzeyleri ile stresle başa çıkmada uygulanan bireysel ve örgütsel stratejiler. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 9-11 Eylül, Konya*.
- Schultheiss, O. C. et al., (2008). The role of implicit motivation in hot and cold goal pursuit: Effects on goal progress, goal rumination, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, (42), 971-987.
- Showunmi, V. et al., (2003), *Teachers for the future*. England: Trentham Books,
- Sönmez, V. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steers, R.M. (1991). *Introduction to organizational behavior*. Harper Collins.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Yıldırım, A., Şimşek, H.(2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

ÖĞRETMEN KARIYER BASAMAKLARI UYGULAMASININ FARKLI KARIYER BASAMAKLARINDA BULUNAN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF TEACHER CAREER STEPS APPLICATION BY DIFFERENT STEPPED TEACHERS

Selçuk Beşir DEMİR , Yılmaz KARADENİZ

* Araştırma Görevlisi, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü/Marmara Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

**Yardımcı Doçent, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Muş

Özet

Araştırmanın amacı; farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile ilgili görüş ve önerilerini belirleyerek uygulamanın doğurduğu olumlu ve olumsuz sonuçları saptamaktır. Araştırma nitel araştırma metot ve prosedürleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada; Olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları; Muş il merkezinde görev yapan dört başöğretmen, dört uzman öğretmen ve dört öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat protokolü kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu; 1. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği hakkındaki genel değerlendirmeler, 2. Öğretmen kariyer basamakları uygulaması sonucunda ortaya çıkan veya çıkabilecek olumlu ve olumsuz sonuçlar, 3. Öğretmen kariyer basamakları uygulamasına ilişkin eksiklikler ve öneriler olmak üzere üç temel kategori ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Kariyer Basamakları, Eğitim Politikaları, Öğretmenlik Mesleği, Uzman Öğretmenlik, Başöğretmenlik

Abstract

The aim of this search is determining different seteped teachers' views about career steps aplication and finding this application's negative and positive results. The research was carried out with qualitative research methods and procedures. It has been patterned with factualism. Of purposive sampling methods, criterion sampling method has been employed. Participators of search are consisted from four head teachers who are working in Muş city centre, four expert teachers and four teachers, totally twelve teachers. As a data collection instrument, semi structured interview protocol has been used. Data's analysis result; 1) General evaluations about rising regulations in teaching career steps application 2) Possible or exist negative and positive results after teaching career steps application 3) Some deficiencies and offers about Teacher career steps application

Keywords: Teaching: Creeer Steps, Education Policy, Teaching Job, Head Teachers, Expert Teachers

1. GİRİŞ

Öğretmen hem sürekli öğrenen, hem de alan bilgilerini kişiye veya kişilere öğretme ve davranışlarıyla öğrenenlere model olan biridir. (Temel, 2005). Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Küçükahmet, 1999; Hacıoğlu & Alkan, 1997; 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1979). Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğindeki kalitenin yükselmesini sağlamak, öğretmenleri araştıran incelemeye yönlendirerek meslekleri ile ilgili yeni gelişmeleri takip etmelerini teşvik etmek, öğretmenin eğitim sistemindeki işlev ve verimliliğini arttırmak ve mesleki tükenmişliği engelleyerek öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürebilmek amacıyla yeni düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Bu düzenlemelerden biri de öğretmen kariyer basamakları uygulamasıdır.

2005 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çerçevesinde öğretmenlik mesleği; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme

Yönetmeliği'nde kariyer; öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe gerekli yeterlikler kazanılarak ilerlemek şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006). Bu yönetmelik çerçevesinde eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam öğretmen serbest kadrosunun % 20'si kadar uzman öğretmen, % 10'u kadar başöğretmen istihdam edilebilmesi öngörülmüştür.

Yönetmeliğe göre, alanında veya eğitim bilimleri ile ilgili alanlarda lisansüstü eğitimlerini tamamlamış olanlar, uzman öğretmenlik için yapılacak yükselme sınavından muaf sayılmıştır. Lisansüstü eğitim yapmamış olan kadrolu öğretmenlerden yedi yıldan fazla hizmet süresine sahip olanlara kariyer basamaklarında yükselmek için yapılan sınava katılma hakkı tanınmıştır. Bu sınavda başarılı olan lisansüstü eğitim almamış öğretmenler; kariyer basamaklarında yükselme sınavında elde ettiği puan, kıdem, aldığı ödüller, cezalar, mesleki, sosyal ve kültürel çalışmaları yönetmelikte belirtildiği şekilde puanlanarak, açıklanan kadro sayısına göre uzman ve başöğretmenlik basamaklarına alınmıştır.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği; gerek uygulanış biçimi gerekse yönetmelikteki maddeler bakımından önemli eleştirilere tabi tutulmuştur. Türk Eğitim Sendikası (2005), yönetmeliğin unvan ve ücret farklılığı dolayısıyla öğretmenler arasında sorunlar yaratacağını, mesleki dayanışmanın yerini yarışa bırakarak karşılıklı güven ilişkisini zedeleyeceğini ileri sürmüştür. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2005)'e göre, kariyer basamaklarının belirlenmesi sürecinde Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavının yanında kıdem ve ödül v.b. ölçütlerin dikkate alınmasından dolayı yönetmelikte yanlışlıklar olduğunu ve bu yanlışlıkların öğretmenler arasında güvensizliğe, adam kayırmaya neden olabilir.

Gümüşeli (2005), yönetmeliğin içi boş bir unvan ve yapılacak sınırlı ücret artışı dışında bir anlam taşımadığını ve eşit işe eşit ücret ilkesine aykırı olduğunu öne sürerken; Çelikten (2005), uygulanmaya çalışılan kariyer sisteminin olumsuz sonuçlar doğuracağını, unvanı ne olursa olsun, bütün öğretmenlerin sonuçta aynı işi yaptıklarını fakat sadece aldıkları ücretlerin farklı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca uzman veya başöğretmen olmayan okul yöneticileri ile uzman ve başöğretmenler arasında ast üst karmaşasının yaşanacağını, bu durumun da örgüt içinde kargaşaya neden olacağını, ayrıca velilerin çocukları için uzman ve başöğretmenleri seçmek isteyeceklerini ileri sürmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıyla öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sürekli kılmak, öğretmen yeterliliklerini sağlamak, mesleki tükenmişliği engelleyerek öğretmenlik mesleğini kariyer mesleği haline dönüştürmek istemektedir. Literatürde Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından hazırlanan "Öğretmen Yeterlikleri" isimli özet raporda öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen yeterlilikleri ilişkisi incelenmiştir. Turan ve Turan (2009) "Çalışma Statüleri Farklı Öğretmenlerin Kendi Algılarına Göre Yeterlik Düzeyleri" isimli çalışmada, farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin kendi algılarına göre yeterlilik düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Dağlı (2007), İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sistemine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik görüşlerinin birbirlerinden farklı olduğu sonucuna varmıştır. Boydak-Ozan ve Kaya (2009) tarafından, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada Dağlı (2007) ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Akçay (2005) ise öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği olması gerektiğini vurgulayarak, öğretmenler için yeni bir kariyer modeli önermiştir. Laçın (2006) "İlköğretim Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminde Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri" isimli tezinde kariyer basamakları yükselme sistemi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre değerlendirirken; Kocakaya (2006) kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını saptamaya çalışmıştır.

Artan (2007), çalışmada öğretmenlerin Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na ilişkin görüşlerini saptamaya çalışırken; Taşkaya (2007), öğretmenin statüsünün iyileştirilmesi ile kariyer basamakları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kurt (2007), uzman ve başöğretmenlik kavramlarının öğretmenlere yükledikleri sorumlulukları öğretmenlerin gözüyle değerlendirmeye çalışmıştır. Bu araştırma da öğretmen kariyer basamakları modelinin farklı kariyer basamaklarında bulunan

öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve yönetmeliğin doğurduğu olumlu veya olumsuz sonuçların ayrıntılı olarak incelenmesi amaç edinildiğinden dolayı önem arz etmektedir. Ayrıca ilgili literatürde, farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin öğretmen kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak derinlemesine irdelenmemiştir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı; 2005 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çerçevesinde, farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin kariyer basamakları ile ilgili görüş ve önerilerini belirleyerek uygulamanın doğurduğu olumlu ve olumsuz sonuçları saptamaktır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada konunun derinlemesine irdelenebilmesi için nitel araştırma (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2006; Silverman, 2009; Punch, 2009 ve Bernard & Ryan, 2009) metot ve prosedürleri kullanılarak yürütülmüştür.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği hakkındaki görüşlerini belirlemek amaç edinildiği için, araştırma konusunun doğasına uygun olan Olgubilim/Fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular; yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Olgularla günlük yaşantıda sık sık karşılaşılrsa da bu tanışıklık onların tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmez. İnsanlara tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamının kavranamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için Olgubilim iyi bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; Muş il merkezinde görev yapan dört başöğretmen, dört uzman öğretmen ve dört öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmendir. Olgubilim araştırmalarında konunun derinlemesine irdelenebilmesi için katılımcı sayısının 6 ile 12 kişi arasında sınırlandırılması tavsiye edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle araştırmada mülakat yapılan katılımcı sayısı 12 öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Katılımcıların 6'sı bayan 6'sı erkektir. Katılımcıların hizmet süreleri 8 ile 14 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada amaçlı örnekleme (Punch, 2009) yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanan bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Katılımcılar belirlenmeden önce araştırmacı tarafından bir ölçüt listesi oluşturulmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt olarak, farklı kariyer basamaklarında bulunan eşit sayıda öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Ayrıca öğretmenlik kariyer basamaklarına göre “öğretmen” statüsünde bulunan katılımcılar belirlenirken öğretmenlerin kariyer basamakları yükselme sınavına girmiş ve uzman veya başöğretmen basamağına geçememiş olma ölçütü aranmıştır. Çalışma grubu belirlenirken farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmen sayılarının eşit olması amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcılar cinsiyete göre de eşit sayıda çalışma grubuna alınmıştır.

Araştırmada gizlilik ilkesine uygun olarak her öğretmene bir takma isim (rumuz) verilmiştir. Başöğretmenler; Başöğretmen-1(E), Başöğretmen-2(K), Başöğretmen-3(E) ve Başöğretmen-4(K) olarak isimlendirilmiştir. Uzman öğretmenler; Uzmanöğretmen-1(E), Uzmanöğretmen-2(K), Uzmanöğretmen-3 (E) ve Uzmanöğretmen-4(K) olarak isimlendirilirken, öğretmenlere ise; Öğretmen-1(E), Öğretmen-2(K), Öğretmen-3(E) ve Öğretmen-4(K) şeklinde isim verilmiştir. Farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlere ilişkin bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Katılımcılara ilişkin bilgiler

Rumuz	Cinsiyet	Branş	Hizmet Süresi (Yıl)
Başöğretmen-1	Erkek	Matematik	12
Başöğretmen-2	Kadın	Sınıf	9
Başöğretmen-3	Erkek	Tarih	11
Başöğretmen-4	Kadın	Fizik	14
Uzmanöğretmen-1	Erkek	Beden Eğitimi	13
Uzmanöğretmen-2	Kadın	Fen ve Teknoloji	14
Uzmanöğretmen-3	Erkek	Kimya	15
Uzmanöğretmen-4	Kadın	Coğrafya	9
Öğretmen-1	Erkek	Sosyal Bilgiler	8
Öğretmen-2	Kadın	Sınıf	11
Öğretmen-3	Erkek	Matematik	10
Öğretmen-4	Kadın	Fen ve Teknoloji	9

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan Yarı Yapılandırılmış (Semi Structured) Mülakat Protokolü kullanılmıştır. Mülakat Protokolünde farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği hakkındaki görüşlerini ve bu yönetmeliğin doğurduğu sonuçları belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Mülakat protokolünde bulunan sorular; “Öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili genel kanaatiniz nedir. Genel olarak anlatır mısınız? , Yönetmeliği ve yönetmeliğin uygulanışını değerlendirir misiniz? , Yönetmelikten kaynaklanan olumsuz veya olumsuz sonuçlar sizce nelerdir? , Yönetmelikten kaynaklanan olumsuz ve olumlu sonuçlar ile ilgi örnekler verebilir misiniz? , Yönetmelikten kaynaklanan olumlu ve olumsuz sonuçların altında yatan neden sizce nedir açıklar mısınız? , Yönetmeliğin olumlu yönleri, eksiklikleri nelerdir? , Size göre yönetmelikte bulunan eksiklikleri gidermek için neler yapılmalıdır, önerilerinizi paylaşıyor mısınız?” Şeklinde özetlenebilir. Katılımcıların verdikleri cevapların altında yatan nedenleri belirlemek amacı ile mülakat soruları mülakat esnasında yeniden şekillendirilmiştir. Katılımcıların dile getirdiği her görüş ayrıntılı olarak irdelenmiştir.

Araştırmada mülakatlara başlamadan önce katılımcılarla sohbet edilmiştir. Gönüllü ve istekli olarak görüşlerini belirtmek isteyen farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerle mülakatlar yapılmıştır. Katılımcılara kişisel ve mesleki bilgilerinin saklı tutulacağı, görüş ve önerilerinin rumuz verilerek kullanılacağı bildirilmiştir. Mülakatlar, sessiz ve fiziki şartları uygun bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar, sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından; katılımcıların görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri, duygularını daha rahat yansıtabilmeleri için, güvene ve empatiye dayanan sağlıklı bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan mülakat protokolü, *Eğitim Yönetimi*, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından, açık uçlu sorular yeniden değerlendirilmiştir. Ayrıca iki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni tarafından ifade bozukluğu olan veya anlaşılması güç olan sorular yeni bir değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda mülakat protokolünde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden şekillendirilen mülakat protokolünün pilot uygulaması, araştırmada katılımcılar arasında yer almayan kariyer basamaklarına göre bir başöğretmen, bir uzman öğretmen ve bir öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda; inandırıcı, tutarlı, teyit edilebilir ve aktarılabilir bir mülakat protokolü hazırlanmaya çalışılmış daha sonra katılımcılar ile mülakat yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırma kapsamında 180 dakikalık görüşme yapılmış, mülakat esnasında alınan ses kayıtları ham veri olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Görüşme verilerinin çözümlemesi nitel veri analiz yöntemlerinden endüktif (inductive) betimsel analiz ve sürekli karşılaştırma (constant comparison) yoluyla yapılmıştır (Coffey & Atkinson, 1996; Marshall & Rossman, 1999). Katılımcıların görüşleri değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada verilerin analizine başlanmadan önce her bir transkrip baştan sona okunarak bütüncül bir bakış açısı kazanılması hedeflenmiştir. Daha sonra her bir transkrip kelime kelime ve cümle cümle analiz edilerek kodlar verilmiştir. Kodlama sürecinde, genel olarak katılımcıların görüş bildirirken kullandıkları kelimeler kullanılmıştır. Bazı durumlarda ise katılımcıların görüş ve duygularını daha iyi ifade edebilecek, araştırmacı tarafından belirlenen kodlar kullanılmıştır (Patton, 2002). Daha sonra transkriplerden elde edilen kodlar ışığında kodları genel olarak ifade eden kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler de temaların oluşturulmasına dayanak teşkil etmiş ve en son aşamada temalar belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulguların, katılımcıların görüşlerini yansıttığını göstermek için katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler analiz edilirken toplanan verinin özgün formuna mümkün olduğu kadar sadık kalınmış, öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntı yapılarak betimsel bir yaklaşım tercih edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla; elde edilen temalar ve bu temalar arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılarak, sistematik analiz yapılmaya çalışılmıştır. Süreç içerisinde araştırmacı, elde edilen verileri etkin bir şekilde yorumlamaya çalışmıştır. Araştırmada elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiştir. Daha sonra betimlemeler neden-sonuç ilişkisi içerisinde incelenerek sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan temalar birbiriyle ilişkilendirilerek geleceğe yönelik tahminlerde bulunulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Verilerin analizi sonucu; 1. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği hakkındaki genel değerlendirmeler, 2. Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması sonucunda ortaya çıkan veya çıkabilecek olumlu ve olumsuz sonuçlar, 3. Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasına ilişkin eksiklikler ve öneriler olmak üzere üç temel kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler birbiriyle yakından ilişkili ve bağımlıdır.

1. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği Hakkındaki Genel Değerlendirmeler

Araştırmada katılımcılar, genel olarak Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin liyakat ölçütlerine göre hazırlandığını fakat uygulamanın süreklilik arz etmediğini ve plansız olarak uygulandığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar yönetmeliğin süreklilik arz etmemesinden dolayı yönetmeliğin amacı ile uygulanışı arasında paralellik yaşanmadığını vurgulamışlardır.

Öğretmen-4(K) rumuzlu katılımcı, yönetmeliğin çıkarılış amacına paralel olarak bu uygulamanın süreklilik arz etmesi gerektiğini, uygulamanın sadece bir defa yapıldığını bu nedenle yönetmeliğin amaca hizmet etmediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen kariyer basamakları sınavının sürekli yapılmaması sonucu bir haksızlık yaşandığını dile getirmiştir. Öğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı, öğretmenlerin kariyer basamaklarına geçişlerinin sınava dayalı olmasından dolayı bu uygulamayı adaletli bulduğunu fakat yönetmeliğe göre her yıl yapılması gereken sınavın yıllardır yapılmamasının adaletsizliğe neden olduğunu şu şekilde ifade etmiştir. *“Yönetmelik gereği her yıl sınav yapılması gerekirken 5 yıldır yapılmamıştır. Bundan dolayı mağduriyetler yaşanmaktadır.”*

Uzmanöğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin liyakat esas alınarak hazırlandığını ve uygulandığını, öğretmenler kariyer basamaklarına ayrılırken sınav puanı, eğitim düzeyi, sicil notları ve mesleki çalışmaların dikkate alındığını ifade etmiştir. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı ise yönetmeliğin liyakat ve adalet ölçütlerine göre hazırlandığını fakat öğretmenler kariyer basamaklarına ayrılırken meslekteki hizmet süresinin daha fazla dikkate alınması gerektiğini ve uygulamanın tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Başöğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlik mesleğinin itibarını artırdığını ifade ederek, kariyer basamakları uygulamalarının çeşitli meslek gruplarında uygulandığını şu şekilde ifade etmiştir.

“Meslekte kariyer mevzuu sadece öğretmenlik mesleği için değil birçok meslek dalında uygulanmaktadır. Öğretmenlik içinde de olması bence sakıncalı değildir.”

Veriler bütüncül olarak incelendiğinde uzman ve başöğretmenler Öğretmen Kariyer Basamakları Yönetmeliğinin liyakat ve adalet prensiplerine uygun olarak hazırlandığını, kariyer basamaklarında geçiş kriterlerinin açık ve şeffaf olduğunu ifade ederken; öğretmenler ise yönetmeliğin genel olarak adaletli olduğunu fakat uygulamanın süreklilik göstermemesinden dolayı haksızlıkların ve adaletsizliklerin ortaya çıktığını ifade ederek, uygulamanın süreklilik arz etmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

2. Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması Sonucunda Ortaya Çıkan veya Çıkabilecek Olumlu ve Olumsuz Sonuçlar

Araştırmada katılımcılar, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının olumlu ve olumsuz sonuçlara neden olduğu veya gelecekte olabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen veriler ışığında öğretmen kariyer basamaklarının uygulaması sonucunda ortaya çıkan veya çıkabileceği öngörülen olumsuz sonuçları genel olarak; ast üst ilişkileri ve örgüt içi hiyerarşi ile ilgili sorunlar, öğretmenler arası olumsuz duygu ve tutumlar, öğretmenler arası bölünme ve gruplaşma alt başlıkları altında toplamak mümkündür.

Öğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı, okul içinde görev yapan öğretmenlerin kariyer basamağı olarak uzman veya başöğretmen; okul yöneticilerinin ise kariyer basamağı olarak öğretmen olması durumunda okul içinde huzursuzlukların yaşanabileceğini öngörmüştür. Katılımcı görüşlerini şu şekilde desteklemiştir *“Örneğin öğretmenin biri başöğretmense müdür değilse okulda problemler doğabilir. Başöğretmen “Ben senden üstünüm” diyerek okul müdürünün verdiği görevleri yapmayabilir ya da müdür aşağılık kompleksine kapılarak başöğretmene zarar vermek isteyebilir.”*

Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, kariyer basamakları uygulamasının eğitim yönetiminde yararlı olan hiyerarşiyi bozabileceğini fakat şuana kadar böyle bir olayla karşılaşmadığını ifade etmiştir. Başöğretmen-3(E) katılımcı ise kariyer basamaklarının okul içi hiyerarşi oluşturmada kısmen etkili olduğunu dile getirerek, uzman ve başöğretmenlerin okullarda genellikle müdür veya müdür yardımcısı olarak çalıştığını bu nedenle ast üst ilişkilerinde sorun yaşanmadığını öne sürmüştür. Mülakatlardan elde edilen veriler ışığında katılımcıların öğretmen kariyer basamakları uygulamasından kaynaklanan örgüt içi hiyerarşik problemlerle şuana kadar karşılaşmadıkları belirlenmiştir. Fakat katılımcılarda örgüt içi hiyerarşik problemler yaşanmasının muhtemel olduğu kanısı hâkimdir.

Öğretmenlerin öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak kariyer basamaklarına ayrılması, öğretmenlerin birbirlerine karşı olumsuz duygu ve tutumların oluşmasına neden olduğu genel olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen-4(K) rumuzlu katılımcı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenler arasında ayrılıklara ve gruplaşmaya neden olduğunu, öğretmenlerin kategorilere ayrılmasının yanlış olduğunu ifade ederken; Uzmanöğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı, uygulamanın öğretmenler arası kıskançlığa neden olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı ise uygulamanın sonucunda öğretmenler arasında iletişim problemleri yaşandığını ve farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin birbirlerini düşman olarak gördüğünü ifade etmiştir. Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, öğretmenlerin uzman ve başöğretmenlere karşı bir önyargı ile baktığını dile getirmiş ayrıca uygulamanın öğretmenlerde eziklik kompleksi oluşmasına neden olabileceğini öngörmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında; katılımcılar, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının olumsuz sonuçlarından daha çok olumlu sonuçlar doğurduğunu, uygulamada süreklilik sağlanabilirse yönetmeliğin eğitim sistemimiz içinde olumlu sonuçlar doğurabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin kendini yenilemesi, alanındaki gelişmeleri takip etmesi bakımından olumlu sonuçlar doğurduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulamanın öğretmenlik mesleğini tekdüzelikten kurtardığını, öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği haline dönüşerek yenilikçi bir yapıya büründüğünü ifade etmişlerdir.

Katılımcılar öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere teşvik etmenin yanı sıra kendilerini geliştirmelerine ve kariyer basamaklarında

ilerlemek için lisansüstü eğitim yapmaya teşvik ettiğini, bu sonuçlar doğrultusunda eğitimde kalitenin artabileceğini ifade etmişlerdir.

Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, uygulamanın öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve yetiştirmesi konusunda faydalı olduğunu, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmek için emek sarf ettiklerini dile getirirken, Başöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili; *“Öğretmenlerin tek düze düşünceden ve sabit memurluk anlayışından kurtarmaktadır. Ayrıca yönetmelik, öğretmenleri çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetleri ve etkinliklerle katılması yönünde teşvik edici özelliktedir.”* diyerek olumlu sonuçlar doğurduğunu ifade etmiştir. Öğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. *“Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve motive olmaları açısından gerçekten olumlu... Göreve başlayan öğretmenin hedefleri olabilmeli. Örneğin: ‘Ben ilerde uzman veya başöğretmen olmalıyım’ düşüncesi olmalı..”* Öğretmen-4(K) rumuzlu katılımcı öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri daha fazla çalışmaya teşvik ettiğini belirtirken, Başöğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı ise bulunduğu kariyer basamağından dolayı üzerinde olumlu bir baskı hissettiğini, bu yüzden örnek bir model olmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Başöğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı ise kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri işini daha iyi yapmaya teşvik ettiği yönündeki gözlemlerini şu şekilde ifade etmiştir. *“Uzman veya baş ibaresi bile öğretmene farklı bir sorumluluk yüklediğini, etraftan da olumlu bir baskı kurulduğunu ve işini daha iyi yaptığını gördüm.”*

Öğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı öğretmenlerin kendilerini geliştirmek veya kariyer basamaklarında ilerlemek için lisansüstü eğitime yöneldiklerini dile getirirken; Öğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı ise uygulamanın öğretmenleri yarış ortamına soktuğunu, bu nedenle öğretmenlerin daha fazla emek sarf ettiklerini ifade etmiştir. Uzmanöğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri sosyal etkinliklere özendirdiği yönündeki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir *“Daha önce okulda bir kutlama programını angarya gören öğretmen artık bu etkinliklerde yer almak için okul idaresine müracaat etmeye başladı.”*

Başöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, başöğretmenlere ödenen fazla ücretin kendisini daha fazla motive ettiğini, sonuç olarak uygulamanın eğitimin kalitesini arttıracaklarını öne sürmüştür. Öğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı ise öğretmen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. *“Yükselme veya daha iyi bir yere gelme arzusu tüm insanlarda var. Uzman ve başöğretmenler, öğretmenler için örnek olduğundan öğretmenlerde de kariyer basamaklarında yükselme düşüncesi öğretmenleri olumlu yönde motive ediyor.”*

Katılımcılar öğretmen kariyer basamakları uygulamasının tam olarak toplum tarafından anlaşılmaya da, uygulamanın toplum içinde yansıma bulduğunu, velilerin öğretmenlere bakışının öğretmenin bulunduğu kariyer basamağına göre değişme gösterdiği dile getirmişlerdir. Velilerin, öğrencisinin kariyer basamağı olarak uzman veya başöğretmenlerin sınıflarında öğrenim görmesini istedikleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Velilerin bu tutumu uzman ve başöğretmenler tarafından olumlu karşılanırken, öğretmenlerin ise bu durumdan dolayı rahatsız olduğunu ve incindiklerini söylemek mümkündür. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, velilerin öğrencilerinin uzman veya başöğretmenin sınıfında öğrenim görmesini isteyebilecekleri böyle bir durum yaşanması durumunda bu durumun kendisini incitebileceğini ifade ederken, Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, uzman ve başöğretmenliğin öğrenci kayıtları sırasında velinin öğretmen seçiminde aranan kriter olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı ise velilerin tutumunu şu şekilde özetlemiştir. *“Veliler birinci sınıfa kayıt yaptırırken ben uzman öğretmene çocuğumu vermek istiyorum diyor. ‘Madem uzman var niye diğerine vereyim’ şeklindeki cümleler kulaklarımı tırmaladı ve beni biraz üzdü.”*

Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı öncesinde öğretmenlerin sınavda başarılı olmak amacı ile rapor olarak sınava çalıştıkları, bu nedenle derslerin boş geçtiği tüm katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Uzmanöğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı durumu şu şekilde ifade etmiştir. *“Sınava girmek için birçok öğretmen arkadaş rapor olarak uzmanlık sınavına hazırlandı. Dersler boş geçti, bazen de sınava hazırlanan öğretmenler ders çalıştığı için öğrenciye yönelik önceden hazırlık yapmadı.”*

Öğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı, sınava hazırlanarak uzman öğretmen olmaya çalışan öğretmenlerin bu davranışlarından dolayı öğrencilerini mağdur ettiklerini şu şekilde özetlemiştir. *“Bir öğretmen düşünün ki uzman olmak için rapor alsın öğrenciler mağdur olsun, sonuçta sınavda başarılı olsun ve uzman öğretmen olsun. Öğrencisinin eğitim hakkını ihlal eden bir uzman...”*

Öğretmen kariyer basamakları uygulaması sonucunda, uzman ve başöğretmenlerin öğretmenlere oranla daha fazla ücret alması, uzman ve başöğretmen kariyer basamağında bulunan katılımcılar tarafından olumlu bulunurken, öğretmen kariyer basamağında bulunan katılımcılar ise uygulamanın bir kez yapılmış olması ve süreklilik arz etmemesinden dolayı haksızlık yaşandığını, bu haksızlığın da maddi yansımalarının olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar kariyer basamaklarını değerlendirirken daha çok ücret konusu üzerinde vurgu yapmışlardır.

Öğretmen-4(K) rumuzlu katılımcı, başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmenler arasında ücret farklılığı dışında bir fark olmadığını ileri sürerken, Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı kendisinin maddi olarak avantaj kazandığını, bu durumun da motivasyonu ve iş doyumunu üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu vurgulamıştır. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında sadece ücret bakımından farka neden olduğunu, uzman veya başöğretmen olmanın iyi öğretmen olmak anlamına gelmediğini ifade ederek görüşlerini *“Toplum nezdinde öğretmen öğretmendir. Eğer bir öğretmen bir bireyin çevresindeki öğrenciye olumlu katkı sağlamışsa iyi, sağlamamışsa kötü öğretmendir. Uzman veya başöğretmen olması önemli değil.”* şeklinde özetlemiştir.

3. Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Eksiklikler ve Öneriler

Katılımcılar, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinde ve yönetmeliğin uygulanış biçiminde eksiklikler olduğunu, bu eksikliklerin düzeltilmemesi halinde uygulamanın adaletsizliklere sebep olabileceği kanaatindedir. Katılımcılar, uygulamanın adaletli olabilmesi için süreklilik arz etmesi gerektiğini sıklıkla vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sürecinin sınav odaklı olmaması ürün ve süreç odaklı olmasının daha doğru olacağı kanaatindedirler.

Öğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı, kariyer basamakları yükselme sınavında bilgi düzeyinin ölçüldüğünü dile getirerek görüşlerini; *“ ‘Yazılıda başarılı olan liyakatlidir’ demek çok mantıklı değil”* şeklinde desteklemiştir. Uzmanöğretmen-4(K) rumuzlu katılımcı ise kariyer basamaklarında yükselme sürecinin sadece sınav odaklı değil; ürün ve süreç odaklı olmasının daha uygun olacağını ifade etmiştir.

Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, sınavın her yıl yenilenmesi gerektiğini, bu şekilde adalet sağlanabileceği görüşünü savunurken; Başöğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı, yönetmelik adaletli olarak hazırlanmış olsa da her yıl uygulanmamasının adaletsizliğe neden olduğunu dile getirmiştir. Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı ise yönetmeliğe göre uygulamanın her yıl gerçekleşmesi gerektiğini vurgulayarak, yargı kararları dikkate alınarak yönetmeliğin yeniden düzenlenmesi ve uygulamanın süreklilik arz etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin gözden geçirilerek düzenlenmesi ve yeniden uygulamaya konulması gerekliliği bütün katılımcıların ortak görüşüdür.

Öğretmen-3(E) rumuzlu katılımcı, yönetmelikte yapılması gereken düzenlemelerin şu şekilde yapılmasını önermiştir; *“Hazırlanacak yeni bir uygulamanın tüm kesimlerin görüşlerine başvurularak ve adalet göz önünde bulundurularak hazırlanmasında yarar vardır.”* Yönetmeliğe ilişkin başka bir öneri de Uzmanöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcı, uzman ve başöğretmen unvanlarının hizmet süresine göre değil, çalışmalarına göre verilmesi gerektiğini vurgulayarak, görüşlerini şu şekilde özetlemiştir; *“Uzmanlık ve başöğretmenlik hizmet süresine göre değil akademik çalışmaya göre verilmeli. Hizmete yeni başlayan bir öğretmen 15 yılını doldurmuş birçok öğretmenden daha iyi eğitim veriyor.”*

Uzmanöğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı ise kariyer basamakları yükselme sürecinde hizmet sürelerinin dikkate alınmaması gerektiğini vurgularken, Başöğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı hizmet süresi ile tecrübe arasında ilişki olduğunu ileri sürerek, başöğretmen ve uzman öğretmen kariyer basamaklarına geçişlerde hizmet süresinin daha fazla önem arz etmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Başöğretmen-4(K) rumuzlu katılımcı, kariyer basamaklarına geçişlerde velinin de etkin olarak görüş bildirmesi gerektiğini, yönetmeliğin velinin de sürece katılarak yeniden düzenlenmesinin faydalı olacağı kanaatindedir. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, yönetmelikteki bazı maddelerin yargı organları tarafından durdurulduğunu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın da bu kararları dikkate alarak yönetmelikte acilen düzenlemeye gitmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, yönetmeliğin ciddiyetle uygulanarak, uzman ve başöğretmenlik sınavlarının belirli takvimlere bağlanması gerektiğini, bu şekilde yönetmeliğin amacına hizmet edebileceğini ifade etmiştir. Öğretmen-2(K) rumuzlu katılımcı, öğretmen kariyer basamakları yükselme sürecinde branşlar arası puanlamada aksaklıklar yaşandığını şu şekilde ifade etmiştir. *“Puanlamada yaşanan aksaklıklar var. Mesela okul öncesi alanında bir öğretmen düşük puanla uzman olurken daha yüksek bir puan alan bir sınıf öğretmeni uzman olamadı. Aralarında sözlü mahiyetinde atışma oldu”*

Öğretmen-1(E) rumuzlu katılımcı, kariyer basamaklarına geçiş uygulamasının adaletli olduğunu ancak branşlar arasında farklı puanlama yapılmasının hatalı olduğunu ileri sürerek görüşlerini şu şekilde özetlemiştir *“Sistem adaletli... Ama 70 alan bir öğretmen A branşında başöğretmen olurken; 70 puan alan bir öğretmen B branşında uzman sayılıyor.”*

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, genel olarak liyakat ve adalet ölçütleri dikkate alınarak hazırlanmış olsa da, uygulamanın süreklilik arz etmemesi ve plansız olarak yürütülmesi nedeniyle uygulamanın tam olarak amacına hizmet etmekten uzak olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç, Aydın (2007) ve Ural (2007) tarafından yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılanırsa da, uygulamanın süreklilik arz etmemesi nedeniyle öğretmen kariyer basamağında bulunanlar aleyhine adaletsizliklere ve haksızlıklara neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği öğretmenler arasında olumlu ve olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, uygulamanın; ast üst ilişkileri ve örgüt içi hiyerarşi ile ilgili sorunlar, öğretmenler arası olumsuz duygu ve tutumlar oluşması, öğretmenler arası bölünme ve gruplaşma gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu veya doğurabileceği öngörülmüştür. Bu öngörüler; Türk Eğitim Sendikası (2005), Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2005) ve Çelikten (2005)'in öngörülerini ile paralellik göstermektedir. Ancak öğretmen kariyer basamakları uygulamasının olumsuz sonuçlardan daha çok olumlu sonuçlar doğurduğunu, uygulamada süreklilik sağlanabilirse yönetmeliğin eğitim sistemimiz içinde olumlu sonuçlar doğurabileceği söylenebilir. Uygulamanın öğretmenlik mesleğini tekdüzeliğinden kurtarabileceği, öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürerek yenilikçi bir yapıya bürünmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Ayrıca uygulamanın öğretmenleri sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere teşvik etmenin yanı sıra kendilerini geliştirmek ve kariyer basamaklarında ilerlemek için lisansüstü eğitim yapmaya teşvik ettiğini, bu sonuçlar doğrultusunda eğitimde kalitenin artabileceğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği sonucunda öğretmenlerin başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmen kariyer basamaklarına ayrılması nedeniyle velilerin öğretmenlere bakış açısı, öğretmenin bulunduğu kariyer basamağına göre değişme göstermektedir. Velilerin öğrencisini kariyer basamağı uzman veya başöğretmen olanların sınıflarında öğrenim görmesini istemeleri uzman ve başöğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, velinin çocuğunu uzman veya başöğretmenin sınıfına vermek istemesinin öğretmenleri rahatsız edebileceği ve incinmelerine neden olabileceği saptanmıştır.

Öğretmen kariyer basamakları uygulaması sonucunda uzman ve başöğretmenlerin öğretmenlere oranla daha fazla ücret alması, uzman ve başöğretmen kariyer basamağında bulunan katılımcılar tarafından olumlu bulunmuştur. Öğretmen kariyer basamağında bulunan katılımcıların ise uygulamanın bir kez yapılmış olması ve süreklilik arz etmemesinden dolayı haksızlık yaşandığını, bu haksızlığın da maddi yansımalarının olduğu şeklinde kanaatlere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç; Kocakaya

(2006), Dağlı (2007) ve Boydak-Ozan ve Kaya (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği uzman ve başöğretmenler tarafından olumlu karşılanırken, öğretmenler tarafından yönetmelikte ve yönetmeliğin uygulanış biçiminde eksiklikler olduğu, bu eksiklerin düzeltilmesi ve uygulamaya süreklilik kazandırılması halinde yönetmeliğin amacına ulaşabileceği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği yargı kararları dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmeli, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sürecinin sınav odaklı olmamasının yanı sıra ürün ve süreç odaklı olmasının gerekliliği daha fazla dikkate alınmalıdır. Ayrıca yönetmelikte belirtildiği gibi, kariyer basamakları yükselme sınavı belirli bir plan ve takvim içinde her yıl tekrarlanmalıdır.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çerçevesinde 2005 yılında yapılan sınavda başarı göstererek uzman öğretmen olmaya hak kazanan öğretmenlerin Anayasa Mahkemesinin 21.05.2008 tarih, 2004/83E ve 2008/107K sayılı kararına uygun olarak uzman öğretmenliğe geçişleri sağlanmalıdır. Ayrıca araştırmada Uzman ve başöğretmenlik kariyer basamaklarına geçişlerde bakanlığın belirlediği kontenjan nedeniyle branşlar arasında puan farklılığının yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca uzman ve başöğretmen unvanlarına sahip öğretmenlerin unvanlarından dolayı daha fazla sorumluluk hissettiklerini, bu nedenle örnek bir öğretmen olma yolunda çaba sarf ettiklerini araştırmada elde edilen bulgular ışığında söylemek mümkündür. Bu sonuç, Kurt (2007)'nin uzman ve başöğretmenlik kavramlarının öğretmenlere yükledikleri sorumluluklara ilişkin araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği genel olarak olumlu sonuçlar doğursa da yönetmelikten kaynaklanan problemler göz ardı edilmemelidir. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleğini kariyer mesleği haline dönüştürebilme amacının gerçekleştirilmesi için konuya daha fazla önem vermesi ve süreci ciddiyetle yürütmesinin gerekliliği açıktır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğini objektif kriterlere dayandırarak, geniş katılımlı bir işbirliği ile yeniden gözden geçirmeli, böylece yönetmelik nedeniyle yaşanan veya yaşanabilecek sorunlar önceden engellenmelidir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürebilmek için daha planlı ve istikrarlı adımlar atması yararlı olacaktır. Öğretmen kariyer basamakları yükselme yönetmeliği ve yönetmeliğin uygulanışı ile ilgili betimsel ve deneysel araştırmalar yapılabileceği gibi, öğretmenlik mesleğinin kariyer mesleği haline dönüştürülmesini sağlamak amacı ile yeni kariyer modelleri geliştirilebilir. Ayrıca uzman ve başöğretmen unvanlarına sahip öğretmenlerin yeterliliklerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

5. KAYNAKLAR

- Akçay, R. C. (2005). Öğretmenlik mesleğinin yönetimindeki değişimlerden kaynaklanan sorunları ve bir kariyer sistemi modeli. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 23–24.
- Anayasa Mahkemesi (2008). 21.05.2008 tarih, 2004/83E ve 2008/107K sayılı öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin kararı.
- Artan, B. (2007). Kariyer basamakları yükselme sınavı (KBYS): Ortaöğretim öğretmenleri görüşleri çerçevesinde nitel bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, B. (2007). Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bernard, R.H. & Ryan, G. W.(2009). Analyzing qualitative data. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Boydak-Ozan, M., Kaya, K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 97-112.

- Coffey, A.& Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 189-198.
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğün öğretmen kariyer basamaklarına uygulamasına ilişkin 2005 tarihli görüş yazısı.
- Gümüşeli, A. (2005). Öğretmenlikte kariyer sistemine yapılan eleştiriler. *Artı@eğitim Dergisi*. <http://www.agumuseli.com/modules/weblog/details.php> web adresinden 10 Aralık 2009 tarihinde edilmiştir.
- Hacıoğlu, F., Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-197.
- Kocakaya, M. (2006). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sisteminin öğretmenler arasında algılanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kurt, M. (2007). Öğretmen ve yöneticilerin "öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yükledikleri anlamlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Laçın, N. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri (Kütahya İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı,(2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme (KBYD) kılavuzu*. MEB Personel Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Temel Kanunu,(1973). (1739 S.K.), Madde: 43.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.)*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Resmi Gazete. (2005). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği*. Sayı. 25905, Tarih:13.08.2005.
- Silverman, D.(2009). *Doing qualitative Research (3rd ed.)*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Taşkaya, S. M. (2007). Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi (Konya ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, B., Turan, S. (2009). Çalışma statüleri farklı öğretmenlerin kendi algılarına göre yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 799-820.
- Türk Eğitim Sendikası (2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğün öğretmen kariyer basamaklarına uygulamasına ilişkin 2005 tarihli görüş yazısı.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor*. Ankara: TEV Yayınları
- Ural, İ. (2007). Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

ALİ PEDAQOJİ KADR HAZIRLIĞINDA KEYFİYYƏTİN İDARƏOLUNMA MODELİ

THE RESUME MODEL OF QUALITY MANAGEMENT IN THE COURSE OF PRIMARY PREPARATION OF PEDAGOGICAL WORKERS

Проф. Мещрабов Абдулла Оруъ оълу

Азәрбайжан Тящил Проблемляри Институтунун директору, Рущийа Дювлят Тящил Академийасынын щягиги цзвц

Abstract

In a pedagogical education quality management at all levels education is defined planned, purposeful influence on manufacture of "production" also has the special importance. In given article theoretical, psychological-pedagogical bases of structurally functional model of quality management in the course of the professional pedagogical education, providing the preparation, the qualified pedagogical workers are stated, corresponding offers in connection with introduction of the given model are brought.

*İdarəetmə mədəniyyəti bütün mədəniyyətlər
içərisində ən mürəkkəbi və ən çətinidir.*

İ.KANT

Keyfiyyət istənilən obyektin müəyyənliyini bildirən fəlsəfi kateqoriya olub, onun xassələrinin məcmusunda təzahür edən obyektiv və ümumi xarakteristikadır. Təhsil sferasında isə keyfiyyət, təlim nəticələrinin əvvəlcədən müəyyən edilmiş normativlər (standartlar) əsasında öyrənənlərin səviyyəsini, ümumi halda təhsil sisteminin durumunu müəyyən edən ən vacib göstəricidir. Təhsilin nəticələri təkcə öyrənənin təhsilini başa vurduqda yiyələndiyi bilik və bacarıqların səviyyəsi deyil, həm də onun dünyaya, cəmiyyətin inkişafına baxışını və münasibətlərini göstərən müəyyən şəxsi keyfiyyətlərdir. Deməli, təhsidə keyfiyyətə öyrənənlərə verilən bilik, bacarıq və vərdislərin müvafiq dövlət standartlarına və cəmiyyətin tələbatına hansı səviyyədə uyğunluğunu müəyyənləşdirən və inkişafa xidmət edən başlıca meyar kimi baxmaq lazımdır.

Araşdırmalar göstərir ki, təhsil müəssisələrində keyfiyyətli təhsil sisteminin qurulmasına və onun idarəedilməsinə yanaşmalar müxtəlifdir. Bir qrup mütəxəssislər idarəetmənin müxtəlifliyini bürokratiyaya yol vermədən dəqiqliyə və operativliyə əməl etmədə, digərləri onu idarəetmə aparatının minimum xərclə işləməsində, üçüncü qrup isə idarəetmədə riyazi metodlardan və kompüter texnologiyalarından geniş istifadə etməkdə görürlər. Bu yanaşmaların hər üçündə qismən də olsa, idarəetmədə demokratik prinsiplərin tətbiq olunması istiqamətində müsbət fikirlər vardır. Müasir yanaşmalara görə təhsil müəssisələri elə bir pedaqoji sistem olmalıdır ki, şəxsiyyətin inkişafı, meyl, maraq və qabiliyyətlərinin formalaşması, həmçinin onların mənəvi və əxlaqi cəhətdən layiqli bir vətəndaş kimi yetişməsi üçün maksimum şərait yarada bilsin və bu prosesi səmərəli idarə edə bilsin [1.2].

Hazırda təhsil müəssisələrində keyfiyyətin idarə olunması, aşağıdakı üç texnologiyaya əsaslanır :

- məqsədə görə idarəetmə;
- prosesə görə idarəetmə;

son nəticəyə görə idarəetmə.

Keyfiyyətin idarəedilməsində əvvəlcədən bütün təsiredici amillərin nəzərə alınması mümkün olmadığından, eyni zamanda təhsil müəssisəsinin ümumi işinə xarici amillər və daxili mühit, hər bir tələbə qrupunun səviyyəsi, özünəməxsus xüsusiyyətləri təsir etdiyindən, istənilən vəziyyətdən uğurla çıxmaq üçün müəllimlərin ustalığı, onların normativlərə uyğun yaradıcı fəaliyyət göstərməsi ardıcıl olaraq izlənilməli, vaxtında müvafiq tədbirlər görülməlidir [2].

Bu məqalədə pedaqoji yönümlü təhsil müəssisələrində peşə təlimində keyfiyyətin idarə olunmasının yeni konseptual modelinin əsas prinsiplərinin araşdırılmasına üstünlük verilmişdir.

Müasir dövrdə təhsilşünaslıqda idarəetmədə innovasiyaların tətbiqi problemlərinin araşdırılması xüsusi yer tutur. Professional-pedaqoji təhsil sistemində innovasiya proseslərinin inkişafının məqsədli, proqram xarakterli məsələlərin qoyulduğu vasitə ilə idarəedilməsi problemi daha da aktuallaşdırır.

Professional-pedaqoji təhsil, gənc nəslin tərbiyəsi ilə məşğul olan peşəkar kadr hazırlığında innovasiya xarakterli nadir təhsil sferası kimi qəbul olunur. Ona görə də professional-pedaqoji təhsildə innovasiya prosesləri təhsilin inkişafının və təhsil, təlim-tərbiyə prosesinin demokratikləşməsi, humanistləşməsi, regionlaşması, təhsil mühitinin təbiətə müvafiqlik prinsipləri və təhsil sahəsinin inteqrasiyası ilə bağlı ideyalar əsasında qurulmalıdır.

Təhsilin innovasiya modellərinin effektivliyinin müəyyən edilməsi zamanı mütləq keyfiyyət və təhsildə keyfiyyətin idarəedilməsinə dair müəyyən suallar ortaya çıxır. Təhsildə keyfiyyətin idarəedilməsi bütün səviyyələrdə təhsil sahəsində hazırlanan "məhsulların" istehsalının planlı, məqsədyönlü təşkili prosesinə təsir ilə müəyyən edilir. Baxılan halda peşə təlimində "məhsul" professional-pedaqoji təhsil müəssisəsində hazırlanmış səriştəli (səlahiyyətli) məzunlardır. Qeyd olunan yanaşma tərzinə müvafiq olaraq professional-pedaqoji təhsil müəssisələrində səriştəli mütəxəssislərin hazırlanmasını təmin edən peşə təlimi prosesində keyfiyyətin idarəedilməsinin struktur-funksional modelinin nəzəri, pedaqoji-psixoloji əsasları işlənmişdir.

Bu modeldə pedaqoji ali məktəblərdə səriştəli məzunların (pedaqoqların) keyfiyyətli hazırlanmasını təmin edən əsas şərtlər, prosesə təsir edən faktorlar və keyfiyyətin əsas daşıyıcısı olan blok formasında qurulmuş konstruksiyalar öz əksini tapmışdır. Bu halda keyfiyyət faktorları müvafiq modullar formasında təsbit edilir [3].

Keyfiyyətin idarəedilməsinin struktur-funksional modeli üç blokdan ibarət olub, hər bloğun özünün sərbəst strukturu və ayrıca hər blok üzrə fəaliyyətin nəticələrinin monitorinqinin keçirilməsi planlaşdırılır və həyata keçirilir. Hər bir blok aşağıdakı struktura malikdir:

Hazırlığın səriştəli (kompetensiyalı) məzmunu. Bu bloğun strukturunu

professional kompetensiyaların (səriştəliliyin) uyğunlaşdırılması komponenti; professional hazırlığın vaxtının uzadılması (prolonqasiya) ilə bağlı kompetensiyalar modulu; professional-kreativ kompetensiyalar; refleksiv-kommunikativ kompetensiyalarla bağlı komponentlər təşkil edir.

Hazırlığın texnoloji müşayiət edilməsi. Bu bloğun strukturunu

təhsilvermə servisinin multimedia modulu; zəruri istehsal texnologiyaları modulu; zəruri psixoloji texnologiyalar modulu; zəruri pedaqoji texnologiyalar modulu təşkil edir.

Hazırlığın elmi-metodiki müşayiət edilməsi. Bu bloğun strukturunu

isə təhsilin tədris-metodiki təminatı modulu (komponenti); pedaqoji kadr potensialının inkişafı modulu; elm-təhsil üzrə tərəfdaşlıq modulu; elmi-nəşriyyat fəaliyyətilə bağlı modul təşkil edir.

Modelin struktur bütövlüyünü komponentlərin (modulların) ierarxik tabelik prinsipi təşkil etməklə bərabər, təhsil prosesinin aşağıdakı idarə olunma səviyyələri müəyyənləşdirir:

təhsil prosesində məzmunla bağlı keyfiyyətin idarə olunması;

təhsil prosesinin texnoloji müşayiət olunmasında keyfiyyətin idarə olunması.

Yuxarıda göstərilmiş bloklar üzrə səriştəli məzunların (pedaqoqların) hazırlanması prosesində keyfiyyətin idarəedilməsinin əsas komponentləri məqalədə geniş təhlil olunur.

Xüsusi olaraq qeyd etmək lazımdır ki, təklif olunan model çərçivəsində, pedaqoji yönümlü ali məktəblərdə səriştəli pedaqoji kadr hazırlığında keyfiyyətin idarəedilməsinin həyata keçirilməsində əlaqələndirici, istiqamətverici həlqə kimi monitoring götürülməli, mütəmadi olaraq onun həyata keçirilməsi təmin edilməli və vaxtında korreksiya tədbirləri görülməlidir. Bu problemin araşdırılması üzərində bir qədər geniş dayanaq.

Monitoring yeni inkişaf faktoru istiqamətində informasiyanın toplanması, təhlili və dəyişdirilməsinin universal sistemi olub, səriştəli pedaqog hazırlığının idarə olunması sahəsində aşağıdakı ardıcıl proseslərdən keçir:

məzunlarının hazırlığında etalon normaların müəyyən edilməsi, onların indikatorlar (ölçülən kəmiyyətlər), kriteriyalar və hazırlıq səviyyələri üzrə müəyyənləşdirilməsi;

kriteriyalar və göstəricilərin yerinə yetirilməsinə dair məlumatların toplanması, fəaliyyətin nəticələrinin qiymətləndirilməsi;

modelin fəaliyyətində ehtimal olunan ara vermələrin (fasilələrin) səbəblərinin üzə çıxarılması;

etalona uyğun qəbul edilmiş tədbirlərin nəticələrinin qiymətləndirilməsi və müvafiq tədbirlərin görülməsi [4-6].

Ümumiyyətlə monitoring (inglis dilində) – izləmək, müşahidə aparmaq deməkdir. Keçən əsrin 90-cı illərindən başlayaraq təhsil sistemində tətbiq olunan yeniliklərin səmərəliliyini, effektivliyini artırmaq, nəticələrin izlənilməsi, proqnozlaşdırılması və korreksiya işlərinin vaxtında həyata keçirilməsi məqsədilə monitoring tətbiq olunmağa başlamışdır. Ümumiyyətlə, monitoring – təhlil olunan prosesin ayrı-ayrı mərhələlərini diaqnostika, proqnozlaşdırma və korreksiya kimi xarakterizə edən üç əsas sütun üzərində dayanır. Bu zaman yalnız qiymətləndirmə getmir, eyni zamanda qiymətləndirmənin nəticələrini nəzərə alıb, qiymətləndirilən prosesin gələcək inkişafını təmin etmək, keyfiyyət göstəricilərini yüksəltmək üçün korreksiya işlərinin aparılması planlaşdırılır və həyata keçirilir [7].

Keyfiyyətin idarə olunmasının əsas vasitəsi kimi (xüsusi halda pedaqoji təhsildə səriştəli kadr hazırlığında keyfiyyətin idarə olunması) qəbul edilən təhsil nailiyyətlərinin monitoringi aşağıdakı funksiyaları həyata keçirir :

öyrənənlərin, müəllimlərin, valideyinlərin, təhsilin idarəedilməsi ilə

məşğul olan qurumların və təhsilin nəticələri ilə maraqlı olan insanların ehtiyac duyduğu pedaqoji əhəmiyyətli operativ və uzunmüddətli informasiyalarla təmin edilməsini;

təhsil alanların əldə etdiyi nailiyyətlərin müxtəlif nəzarət qrupları tərəfindən

müəyyən edilmiş nəticələrin, formalaşmış statistik normaların və dövlət təhsil standartlarının tələblərinə uyğunluğunun üzə çıxarılması və müvafiq tədbirlərin görülməsini;

öyrənənlər və öyrədənlər, təhsil müəssisəsinin administrasiyası və pe-

daqoji kollektiv, valideyinlər və şagirdlər, təhsili idarəedən qurumlar və təhsil müəssisələri arasında əks əlaqənin təmin edilməsini;

təhsilə dair kompleks informasiyaların pedaqoji təhlilinin nəticələri

əsasında təhsil sisteminin və təhsil alanların inkişafının proqnozlaşdırılmasını;

təhsil alanlara özünütənzid, özünüinkişaf, özünütəhlil üçün şəraitin

yaradılmasını.

Гейд етмяк лазымдыр ки, педагогьи мониторинг дидактика вя тярбийя иля баьлы компонентляри юзцндя бирляшдирир. Мягальядя бунлар шаггында айры-айрылыгда эениш мялумат верилир.

Qarşıya qoyulmuş məqsəddən asılı olaraq didaktik (Тящсил Нятиъяляринин) monitoringin aşağıda göstərilmiş formalarını bir-birindən ayırmaq тяляб олунур [3,4]:

problemli - təhsil sistemində baş verən tədris proseslərinin ümumi

problemlərinin, təhsil müəssisələrinin ehtiyaclarının və təhsil sisteminin inkişaf qanunauyğunluqları ilə bağlı problemlərin üzə çıxarılması;

müqayisəli - təhsil nailiyyətlərinə görə təhsil alanların və ya təhsil

müəssisələrinin əhəmiyyətliyyətinə görə dərəcələnməsi;

kompleksli (mürəkkəb) – təhsil müəssisələrinin attestasiyası və akkre-

ditasiyası üçün müxtəlif pedaqoji ölçmələrin nəticələrindən istifadədən başqa, təhsil-tədris prosesinin anketləşdirilməsi, tədris sənədlərinin kontent təhlili və informasiyanın toplanmasının başqa formalarından istifadə edilməsi.

Didaktik monitoringin təşkili, nizama salınmış və qarşılıqlı əlaqədə olan müxtəlif elementlərdən təşkil olunmuş prosesin tamlığını təmin etmək üçün sistemli yanaşmadan aşağıdakı ardıcılıqla istifadə olunması тяклиф едилір:

təhsil standartlarından səmərəli istifadə;

pedaqoji testləşmənin həyata keçirilməsi.

Арашдырмалар эюстярир ки, pedaqoji yönümlü ali təhsil müəssisələrində səriştəli kadr hazırlığında keyfiyyətin idarəedilməsinin monitoringinin göstərilən ardıcılıqla həyata keçirilməsi, mütəmadi olaraq diaqnostik müşahidələrin ekspert qiymətləndirilməsinin təşkili, pedaqoji sistemin vəziyyətinin vaxtında müəyyən edilməsi və müvafiq korreksiya işlərinin aparılması təhsilimizin qarşısında duran əsas məqsədlərin həyata keçirilməsində апарьгы rol oynayır.

Təklif olunan model nəinki peşə-ixtisas təhsilində, мцасир тялябляря жаваб верян pedaqoji kadr hazırlığı haqqında etibarlı və kifayət qədər tam informasiya almağa imkan verir, eyni zamanda daha keyfiyyətli nəticələr almaq üçün, prosesdə nəzərə alınmayan məqamların üzə çıxarılmasına və onların peşəkar pedaqoji təhsil fəaliyyətinin məntiqinə daxil edilməsinə geniş imkanlar açır. Ona görə də тялим-тядрис просесинин йени мязмунун keyfiyyətli pedaqoji kadr hazırlığında bu modelin тящилинин апарылмасыны, онун педагожи-психофизиоложы ясасларыны ясас эютцряряк geniş tətbiqinin həyata keçirilməsini məqsədmüvafiq hesab edirik.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT

Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsil sistemi : Real vəziyyət, problemlər və islahat istiqamətləri. Bakı, "Təhsil", 2005.

Mehrabov A.O. Azərbaycan təhsilinin müasir problemləri. Bakı, "Mütərcim", 2007.

Федченко В.Ф. Условия обеспечения режима устойчивого развития образовательного учреждения. // Профессионал, М. : 2006, № 7,8.

Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе. М. : Пед. общество России, 1999.

Болошов В.А. Системы оценки качества образования. М. : Лодос, 2007.

Шишов С.Е. Мониторинг качества образования. М. : Пед. общество России, 2000.

Mərdanov M.C., Ağamaliyev P.A., Mehrabov A.O., Qardaşov T.B. Təhsil sitemində monitoring və qiymətləndirmə.Bakı, Çaşioğlu, 2003.

KADROLU OLMAYAN ÖĞRETMENLERİN KADROLU OLMAYIŞLARININ AİDİYETLİK DUYGULARINA VE VERİMLİLİKLERİNE ETKİSİ

NON PERMANENT TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE EFFECTS OF THEIR BEING NON -
PERMANENCY UPON SENSE OF BELONGING AND PRODUCTIVITY

Şenay Sezgin Nartgün

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı kadrolu olmayan öğretmenlerin kadrolu olmayışlarının aidiyetlik duygularına ve verimliliklerine etkisine ilişkin görüşlerinin belirlemesidir. Bu amaç kapsamında araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilmiş bu form sözleşmeli, vekil ve ücretli (n=21) öğretmenlere uygulanmıştır. Bulgular içerik analizi yapılarak anlamlı hale getirilmiştir. Benzer maddeler kategorileştirilerek yüzde ve frekansa dönüştürülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: Katılımcılar özlük haklarının yetersiz olduğunu, görev yaptıkları okulda ikinci sınıf muamele gördüklerini, öğrencilerin kendilerini ciddiye almadıklarını, KPSS sınavına hazırlanmak zorunda oldukları için işlerine gereken önemi veremediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Aidiyet, verimlilik, sözleşmeli öğretmen, vekil öğretmen, ücretli öğretmen

Abstract

The aim of this study is to examine non permanent teachers' opinions concerning the effects of their being non - permanency upon their their sense of belonging and productivity. In line with the aim of the study, a semi-structured interview form was developed by the researcher and was answered by contract, proxy and paid teachers (n=21). The findings were analyzed through content analysis to make them meaningful and similar items were categorized and were reported in terms of their frequency and percentage values.

Some of the findings of the study can be summarized as follows: Participants pointed out that their employee rights are not sufficient, they are treated as the second class teachers at their schools where they are teaching, the students do not take them into serious, they do not do their professions as it is required as they have to study for the PPSE exam.

Keywords: Belonging, Productivity, contract teacher, proxy teacher, paid teacher.

1. GİRİŞ

Günümüz toplumlarında mesleklerin statüleri hızla değişmektedir. Bu hızlı değişim ile birlikte on yıl önce çok saygın ve popüler olan bir meslek bugün tercih edilmez olabilmektedir. Diğer yandan bazı mesleklerin statüsünün değişimi toplumdan topluma da değişmektedir. Örneğin öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü toplumdan topluma değişmekte, hatta belirli bir toplumun farklı kesimleri arasında da çeşitlilik gösterebilmektedir. Örneğin, kırsal yerleşim yerlerinde öğretmenin mesleki saygınlığı kentsel bölgelere nazaran daha yüksek görülmektedir. Yine, öğretmenlik, Türkiye’de alt gelir grubu insanlar için yüksek statülü, üst gelir grubu insanlar içinse düşük statülü bir meslek olarak algılanmaktadır. Aslında bir mesleğin toplumsal saygınlığını belirleyen bazı ölçütler vardır. Türk toplumunda bu konuda akla gelen ilk şey mesleğin ekonomik getirisidir. Ekonomik getiri bakımından doktorluk, avukatlık, mühendislik vb. gibi gelir düzeyi yüksek meslek kategorileri ile kıyaslandığı zaman öğretmenliğin statüsünün düşük bir meslek olduğu söylenebilir (Özoğlu, 2010). Öğretmenlik statüsü düşük ama tercih edilen bir meslek olarak da görülmesi bir çelişkidir.

Türkiye’de yıllardan beri yaşanan ekonomik sorunlar bir işe yerleşme olanaklarını önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Bunun yanında gereksinim duyulan iş gücü ile yüksek öğretim programlarının tür ve kapasiteleri arasındaki dengesizlik, meslek seçimini ve kariyer gelişimini zorlaştırmaktadır. İşe girme konusunda yaşanan güçlükler, bireylerin yüksek öğretim tercihleri üzerinde etkili olmakta, bu nedenle belli alanlardaki yüksek öğretim programlarında önemli yığılmalar gözlenmektedir. Öğretmenlik programları bu yığılmaların gözlemlendiği alanlardan biridir. Son yirmi yıl içinde öğretmenlik

programlarının puanlarında sürekli bir artış gözlenmesi bundandır. Bu artış, psikolojik danışma ve rehberlik, özel eğitim, okul öncesi eğitim gibi ataması daha yüksek olan programlarda daha da belirgindir. Öğretmenlik programlarının tercih edilme oranları yükselirken, bu programlardan mezun olan ve atanamayan öğretmen adaylarının sayısı da hızla artmaktadır (Yazıcı,2009). Öte yandan, zamansız yapılan atamalar birtakım problemleri beraberinde getirmektedir. Öncelikle zamanında yapılmayan atamalar nedeniyle oluşan öğretmen açığı merkezi, yerel ya da okul düzeyinde yürütülen ücretli öğretmen uygulaması ile kapatılmaktadır. Alınan ücretli öğretmenlerin niteliği sorundur. Ancak daha da problemlili olan dönem başında, ortasında veya sonunda yapılan zamansız atamalar nedeniyle ücretli öğretmenlerin bünyesindeki sınıfların zamansız bir şekilde el değiştirmesi ve bazı durumlarda eğitimlerin kesintiye uğramasıdır.

Öğretmen istihdamıyla ilgili ele alınması gereken bir diğer konu, öğretmenlerin sözleşmeli olarak istihdam edilmeleridir. 2006 yılından itibaren MEB, her yıl yaklaşık olarak 20 bin civarında olmak üzere, günümüze kadar toplam 70 bin civarında sözleşmeli öğretmen atamıştır. Sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmen atamalarında olduğu gibi KPSS puan üstünlüğüne göre atanmaktadır. Ancak özlük hakları esas alındığında, sözleşmeli öğretmenler kadrolu öğretmenlerden dezavantajlı durumdadırlar. Sözleşmeleri bir yıllık olup her yıl Ocak ayında yenilenmektedir. Ayrıca hizmet puanları ile kıdem ve kademe ilerlemeleri yoktur. Dolayısıyla, sözleşmeli öğretmenlerde kıdem farkı olmadığından yeni atanan sözleşmeli öğretmen ile uzun süre çalışan sözleşmeli öğretmen aynı maaşı almaktadır. Sözleşmeli öğretmen uygulamasında pratikte karşılaşılan en büyük sorun, sözleşmeli öğretmenlerin çalışmaya başladıktan sonra yapılan atamalarda kadrolu öğretmen olarak yeniden atanmaları durumunda yaşanmaktadır. Geçtiğimiz yıllarda yapılan atamaların çoğunda sözleşmeli öğretmenlere de başvuru hakkı tanınmış ve bu öğretmenlerin önemli bir kısmı kadrolu öğretmen olarak yeniden atanmışlardır. Yeniden atamalar genellikle yer değişikliği gerektirdiğinden bazı okullarda eğitim sürecinin aksamasına neden olmuştur (Özoğlu, 2010). Bu tür aksamalarda kullanılan bir başka telafi uygulaması da vekil öğretmen uygulamasıdır ki bu atamalarda öğretmen ve eğitimin niteliği sorunu daha da gün yüzüne çıkmaktadır. Çünkü kendi çalıştığı kuruma ait hissetmeyen bireylerin ruhsal durumları etkileneceği için verimlilikleri de olumlu ya da olumsuz etkilenebilir. Bu etkilenişin yansımaları da öğrencilere yönelik olur.

Bu çalışmanın amacı kadrolu olmayan öğretmenlerin kadrolu olmayışlarının aidiyetlik duygularına ve verimliliklerine etkisine ilişkin görüşlerinin belirlemesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kendinizi kadrolu öğretmenden farklı hissediyor musunuz?
2. Kadrolu olmayışınız dersteki veriminizi etkiliyor mu?
3. Çalışma veriminizi artırmak için ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz?
4. Kadrolu olmayışınız öğrencileriniz size karşı tutumunuzu etkiliyor mu?
5. Kadrolu olmayışınız iş arkadaşlarınızla ilişkinizi etkiliyor mu?
6. Kadrolu olmamanızdan kaynaklanan sorun ve sıkıntılar nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir. Bu çalışmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile hazırlanmıştır. Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içerisinde çalışan görgül (ampirik) bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Durum çalışması raporu hem araştırmanın başlangıcında oluşturulmuş olan ve alt problemlere doyurucu yanıtlar vermeli hem de bunu yaparken gereksiz bilgi ve betimlemelerden kaçınmalıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu veya zincirleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya öncelikle Türkiye'nin kuzeybatısında bulunan bir üniversitede yüksek lisans eğitimi için bulunan öğretmenlerle başlanmıştır. Daha sonra bu öğretmenlerin arkadaşları ile görüşülerek çalışma grubu genişletilmiştir.

Çalışmaya toplam 36 öğretmen katılmıştır. Katılan öğretmenlerin dağılımı 10 vekil öğretmen (%27,8), 10 sözleşmeli öğretmen (%27,8) ve 16 ücretli öğretmen (%44,4) şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından sözleşmeli, vekil ve ücretli öğretmenlere yönelik konu ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak bu yöntem görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2003). Görüşme formunda, öğretmenlere kadrolu olmayışlarının aidiyetlik duygularına ve verimliliklerine etkisine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik 6 soru bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan soruları belirlemek için altı öğretmen ve üç vekil ile görüşülmüştür. Öğretmenler sözleşmeli, ücretli, vekil ve kadrolu öğretmenlerden seçilmiş ve görüşülmüştür. Velilerde çocukları kadrolu olmayan öğretmenlerde eğitim-öğretime devam edenlerden seçilmiş ve sorunlar tartışılmıştır. Bu görüşmeler sonunda sorular oluşturulmuştur. Eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans öğrencileri ile de soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Anlaşılır bulunan sorular kadrolu olmayan öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama bazen yüzyüze aynı ortamda yapılırken bazen de internet ortamında yapılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemlemesi anlamına gelir. Yine araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlilik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada da görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmaya yoluna gidilmiştir. İç geçerlilik için ise bulgular ilgili literatürle desteklenmiştir (Miles ve Huberman, 1994: Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için iki ayrı araştırmacı görüşme metinlerini çözümlemiş farklı anlaşılan bölümler ya da kategoriler ya araştırmadan çıkarılmış ya da uzlaşmaya varılarak araştırmaya dâhil edilmiştir (bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2006)

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırma sırasında elde edilen nitel veriler, araştırmacı tarafından nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Bu araştırma sırasında görüşme yönteminin kullanılmasının nedeni, konu hakkında ilgili öğretmenlerin elemanlarının birinci kaynak olarak dinlenmesiyle bilgi toplamaya çalışmaktır. Araştırma ile ilgili nitel verilerin çözümlemesi sırasında araştırmacı tarafından içerik analizi ve sürekli karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır. Merriam (1998) tarafından belirtildiğine göre, tüm nitel veri analizi işlemleri aslında içerik analizi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplar ve cevapların içeriğine göre önce anlamlı gruplar haline getirilmiş ve kaç kişi tarafından tekrar edildiği frekans olarak verilmiştir. Farklı ya da vurgulanması gereken görüşler doğrudan alıntılanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşün kime ait olduğunu belirtmek için kodlama tercih edilmiştir. Örneğin: Birinci Görüşmeci için: G1, Sözleşmeli ise SG1, Ücretli ise ÜG1, Vekil ise VG1 kodu kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılanlara ilişkin demografik bilgiler ve araştırma alt problemlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdaki gibidir.

Görev yaptıkları branşa göre dağılımları Sınıf Öğretmenliği (% 27,8), Sekreterlik Grubu (%11,1), İngilizce (%8,3), Türkçe (%8,3), Fen bilgisi (%8,3), Beden Eğitimi (%5,6), Matematik (%5,6), Sosyal Bilgiler (%5,6), Görsel Sanatlar (%5,6), Okul Öncesi (%5,6), Tarih (% 2,8), Kimya (% 2,8), Biyoloji (% 2,8) şeklindedir. Katılımcıların mesleki kıdemleri 1–4 yıl arasında değişmektedir. Mezuniyet yıllarına göre dağılımları 2000 yılında (% 8,3), 2003 yılında (% 11,1), 2005 yılında (% 8,3), 2006 yılında (% 8,3), 2007 yılında (% 27,8), 2008 yılında (% 27,8), 2009 yılında (% 8,3) mezun

olanlar şeklinde dağılmıştır. Katılımcıların % 58,3'ü kadın, % 41,72'si erkektir. Katılımcıların öğretmenlikten aldıkları gelir dışında hiçbir ek gelirleri bulunmamaktadır. Araştırmaya katılanların % 27,8'i evli, % 72,2'si bekârdır. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde % 72,2'si lisans mezunu, % 27,2'si yüksek lisans eğitime devam etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları illere göre dağılımları, Sakarya (%27,8), Bolu (% 25), İstanbul (%25), Düzce (% 25), Şırnak (% 11,1), Karaman (%8,3) şeklindedir.

1. Kendinizi kadrolu öğretmenden farklı hissediyor musunuz?

Tablo 1: Ücretli/Vekil/Sözleşmeli Öğretmenlerin kendilerini kadrolu öğretmenlerden farklı hissedip hissetmemelerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Örnek ifadeler	f
Farklı hissediyorum çünkü	Statü farkının olması	3
	İkinci sınıf muamele	4
	Özlük haklarının yetersizliği	5
	Düşük maaş	7
	Maaşın geç yatması	8
	Okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar	2
	Ait hissetmeme	4
Hissetmiyorum		5

Katılımcılarından sadece beşi kendini kadrolu öğretmenlerden farklı hissetmediğini ifade etmiştir. Farklı hissetmemeye ilişkin ÜG22 görüşlerini;

“Maaşı farklı olmasa asla farklı hissetmeyeceğim. Gerek idare, gerek iş arkadaşlarım, gelen müfettişler benim onlardan hiçbir farkım olmadığını her fırsatta dile getiriyorlar. Neticede atanamasam da ben de eğitim fakültesi mezunuyum” diyerek ifade etmektedir.

Ücretli öğretmenlerden sekizi maaşlarının düzenli yatırılmadığını bunu bir farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların beşi özlük haklarının yetersiz olduğunu, ikisi okul yönetiminden kaynaklanan sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını, dördü kadrolu olmayışlarından dolayı kendilerini kuruma ait hissetmediklerini, üçü öğretmenler arasında statü farkının oluştuğunu, yine dördü ikinci sınıf muamele gördüklerini vurgulamaktadırlar. Ancak SG27 kendilerine pozitif ayrımcılık uygulandığını da belirtmektedir. Bunu da şu örnekle açıklamaktadır.

“Müdür bey bayan öğretmenlerin kılık kıyafeti ile ilgili sürekli sorun çıkartmaktadır. Ancak öğretmen arkadaşlar bizlerinde uymadığını söylediğinde, ‘onlar sözleşmeli uymayabilirler ama siz uymak zorundasınız’ diye cevap vermektedir.”

Toplu olarak yaşama ihtiyacı insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. Toplu olarak yaşama insanda aidiyet ve sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlar. topluma mensup olmak, o toplumun uzun geçmişinde oluşturduğu resmi veya gayri resmi kurallarına uyulmasını gerekli kılar(Akengin, Sağlam ve Dilek, 2002).

Bir başka SG14 kendini farklı hissetmeye ilişkin, *“Hayır ama dışarıdan yapılan yorumlar ve sözleşmeli öğretmenler için sahip olunan düşünceler beni etkiliyor.”* diyerek kurumunda yaşanmasa bile çevreden gelen tepkilerin bile farklı hissetmeye sebep olabildiğini göstermektedir.

Katılımcılardan SG23 konu ile ilgili olarak,

“Sözleşmeli öğretmenlerin tamamının kadrolu öğretmen statüsüne geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özlük hakları konusunda sözleşmeli öğretmenler olarak problem yaşıyoruz. Eğitim sisteminin içinde Milli Eğitim tarafından sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenlerden sonra 2.sınıf olarak ele alınıyor. Örneğin tayin konusunda önce kadrolular atanıyor, onlardan boş yer kalırsa sözleşmelilere sıra geliyor” diyerek konu ile ilgili olarak var olan durumu ortaya koymaktadır.

SG35 ise çalıştığı okulda, *“Hem meslektaşlarım hem de veliler bunu her fırsatta dile getirdikleri için kendimi kuruma ait hissetmiyorum ama öğretmen olarak sınıfa girdiğimde hiçbir fark yok”* diyerek içinde bulunduğu durumu aktarmaya çalışmıştır.

Katılımcılar kadrolu olmamalarından kaynaklanan sebeplerle kendilerini kadrolu öğretmenlerden farklı hissettiklerini bunun sebepleri olarak da statü farkının olması, ikinci sınıf muamele görmeleri, özlük haklarını yetersiz bulmaları, maaşların az olması ve geç yatırılması ve okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar olarak sıralamışlardır. Sorunların özüne bakıldığında okul yönetiminin ve öğretmenlerin bu sorunların oluşmasında etken bir rol oynadığı görülmektedir. Ardıç ve Polatçı (2008) ve Töremen (2004) çalışmalarında geçim sıkıntısı çeken, kendini kuruma ait hissetmeyen, geleceğine ilişkin netlik göremeyen, özlük haklarının yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıkları da düşük olacağından meslek yaşamlarında da istenilen başarıyı göstermesini beklemenin çok inandırıcı olmayacağını vurgulamaktadırlar. Bu sonuçlar araştırma ile tutarlı gözükmemektedir. Bireylerin işe yönelik tutum ve davranışlarını yönlendiren mekanizmaların neler olduğunu anlayabilmek, çalıştıkları örgütlerle ilgili algılamalarını tespit etmekle mümkün olabilecektir. Bireyler örgütlerle aidiyet ihtiyacını gidermek ve belirsizliği azaltmak için özdeşleşirler. Örgüt ise üye özdeşleşmesini güçlendirmek ister, çünkü özdeşleşmenin çalışanların performansları üzerinde olumlu etki yapacağına inanır (Tüzün ve Çağlar, 2007). Örgütle özdeşleşen birey, işbirlikçi davranış geliştirmede, zamanını ve enerjisini örgütün başarısı için harcamada daha istekli davranış sergilemektedir (Long, 2000). Ayrıca özdeşleşen birey, işe yönelik rol tanımlamasını daha geniş tutmakta ve iş çevresinde gelişen olaylara karşı daha fazla sorumluluk hissetmektedir (Tüzün ve Çağlar, 2007).

2. Kadrolu olmayışınız dersteki veriminizi etkiliyor mu?

Tablo2: Ücretli/Vekil/Sözleşmeli Öğretmenlerin kadrolu olmamalarının verimlerine etkisine ilişkin görüşleri

	Nedenleri	f
Etkiliyor	KPSS çalışmaktan mesleğe yoğunlaşamama	6
	Ait hissedememe	8
	Emeğin karşılığının verilmediği düşüncesi	6
Etkilemiyor		20

Tablo 2 incelendiğinde yirmi katılımcı kadrolu olmamalarının verimlerini etkilemediğini ifade etmektedir. SG6 konu ile ilgili,

“Hayır hissetmiyorum. Sonuçta aynı maaşı alıyoruz, hemen hemen aynı haklara sahibiz ama tabii ki kadrolu olmak insanın kafasının rahat olması için çok önemli. Benim de hedefim en kısa zamanda kadroya geçebilmek.” olarak görüşünü ifade etmiştir.

Yine tablo ikiye göre onaltı katılımcı kadrolu olmamalarının verimlerini etkilediğini düşünmektedirler. Etkileme nedenleri olarak da hala KPSS’ye çalışmak zorunda olmaları ve bu nedenle mesleğe yoğunlaşamamaları (n=6), kendilerini kuruma ait hissetmemeleri (n=8), emeklerinin karşılığını alamamaları (n=6) olarak ifade etmektedirler. VG28 etkilenme sebebi olarak,

“Etkiliyor tabii. Derse hazırlıklı olarak gelmek gerekiyor.1.sınıf okutuyorum ve birçok materyal gerekiyor. Hepsini hazırlayacak olsam verdikleri maaştan bir şey kalmaz sanırım. Bir de bütün öğretmenler gibi çalışıyorsun ama onların yarısı kadar ücret alıyorsun. Onun için kendimi pek de zorlamıyorum.”

SG30 *“Sözleşmeli olarak çalıştığımın öğrenciler tarafından bilinmesi verimimi etkiliyor ama zamanla düzeliyor”* şeklinde ifadesi ile durumu yansıtırken VG2 *“öğrencilere kızdığım ya da istemedikleri durumla karşılaştıklarında hemen gerçek öğretmenimiz ne zaman gelecek sorusunu yöneltmeleri verimimi olumsuz etkiliyor”* diyerek görüşünü belirtmiştir.

ÜG31 *“Kadrolu olmayışım dersteki verimimi pozitif yönde etkiliyor, daha çok çalışıyorum”* diyerek bu durumun kendisine yansıyan pozitif durumu ifade etmiştir.

Bulgular doğrultusunda katılımcıların kadrolu olmayışlarının hem olumlu hem de olumsuz yönde verimlerini etkiledikleri görülmektedir. Literatürde (Arı ve Bal, 2008; Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ, 2003; Probst, 2003; Sarpkaya, 2001; Seçkin, 1994) öğretmenlerin kurumlarında kendilerini güvende hissetmedikleri zaman yaratıcılıklarını, yeteneklerini ortaya koymada çekimser davranabildiklerini ve iş güvencesinin örgütsel bağlılığı sağlayan bir değişken olduğu vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, yöneticiden duyulan memnuniyetin yöneticiye bağlılığı; çalışma arkadaşlarından duyulan memnuniyetin ise bu odağa bağlılığı arttırması beklenmektedir (Bishop ve Scott, 2000; Wasti ve Can, 2007). Ayrıca Töremen’in (2004) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerinin olmadıkları

yerde çıkarlarının korunacağına inanmadıkları, okullardaki uygulamalarda adaletin istenen düzeyde olmadığı bulunmuştur. Bu bağlamda literatürle bu çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

3. Çalışma veriminizi artırmak için ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz?

Tablo 3'e göre kadrolu olmayan öğretmenlerin çalışma verimlerini artırmaya yönelik olarak yaptıkları öneriler şu şekildedir: Daha fazla maaş verilmeli, izinli olunan günler içinde ücret ödenmeli, özlük hakları eşitlenmeli, eşit muamelede bulunulmalı, rehberlik ve kulüp faaliyetleri ücretli olmalı, hizmet içi eğitimler verilmelidir.

ÜG5 “Öğretmenin ücretli olunmasından veli ve öğrencinin haberinin olmaması gerekir.” derken ÜG9 “Sosyal statü olarak da öğretmenler hak ettikleri saygıyı bence görmüyorlar. Bunun için farklı çalışmalar yapılmalı.” diyerek öğretmenliğe yönelik genel bir soruna statü sorununa parmak basmıştır. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, saygınlığı ve konumu öğretmen yetiştirme işlevinden bağımsız düşünülmemelidir. Zira saygınlığı düşük bir mesleğe kaliteli insan gücü yönelimi ve girdisi beklenemez (Özoğlu, 2010).

Tablo 3: Ücretli/Vekil/Sözleşmeli Öğretmenlerin çalışma verimlerini artırmaya yönelik önerileri

ÖNERİLER	f
Hizmet içi eğitimler verilmeli	1
Eşit muamelede bulunulmalı	5
Daha fazla maaş verilmeli	13
Özlük hakları eşitlenmeli	6
İzinli olunan günlerde de ücret verilmeli	7
Rehberlik ve kulüp faaliyetleri ücretli olmalı	3

VG10 “Sözleşmeli, vekil ve ücretli öğretmenlik tamamen kaldırılmalı veya tüm öğretmenler sözleşmeli olmalı. Tabi ki özlük hakları düzeltildiğinde”.

VG11 “Öğretmen adaylarının boş kadrolara geçişi en kısa sürede sağlıklı bir şekilde yapılmalıdır.”

Literatürde öğretmenlerde başarıma gereksiniminin karşılanması kuruma yönelik aidiyet duygusunu güçlendirdiği görülmektedir (Bray, 2002). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin komisyonlarda yer alması, mesleki gelişim etkinlikleri ile konferanslara katılmaları ve sınıf içindeki işlerin dışında da görevlendirilmelerinin, onlara yaptıklarının tanınması, değerlendirilmesi duygusu vereceğinden, bu tür çalışmalar onlar açısından güdüleyici olacaktır (Jacqueline, 2002). Güdülenmiş öğretmen kendini geliştirme çabası içerisinde olacaktır. Öğretmenlerin meslekî gelişim etkinliklerine katılması ile bu öğretmenlerin edindikleri deneyimler sonucunda öğretmenlik mesleğine biçtikleri anlam ve anlama, eleştirme ya da kendini geliştirme gereksinimleri arasında bir ilişki bulunmaktadır (Barret, 1992). Buna göre kendisini geliştiren ve sürekli yenileyen öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin önemini daha iyi kavrayacakları bununla da verimliliklerinin olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir (Carol, 2001; Tonbul, 2006)

4. Kadrolu olmayışınız öğrencileriniz size karşı tutumunuzu etkiliyor mu?

Katılımcılardan 17'si öğrencilerin öğretmenlerinin görev durumlarını bilmediklerini, on dokuzu öğrencilerinin bu durumu bildiklerini ifade etmiştir. Biliyor diyenlerin dokuzu bu durumun öğrencilerin tutumuna etki ettiğini ifade etmektedir. Konu ile ilgili olarak,

SG36 “Biliyorlar fakat ücretli öğretmenlere hissettirdikleri kadar belirli olmuyor”

SG29 “Onların gözünde kadrolu öğretmenlik daha iyi”.

SG30 “Biz söylemesek bile onlar bir şekilde öğreniyorlar. Öğrencilerin benim hissettiğim kadarıyla bana karşı bu durumla ilgili önyargılı olduklarını düşünmüyorum.” diyerek fikirlerini belirtmektedirler.

Beijaard, Verlop ve Vermunt (2000) çalışma sonuçlarında öğretmenlerin mesleki kimlikleri birbirlerine karşı davranışlarını ve kararlarını etkilemekte olduğunu vurgulanmaktadır. Zembylas (2003) araştırmasında da diğer öğretmenlerden farklı olduğunu düşünen öğretmenlerin, kendilerini güçsüz ve yetersiz görmeye başladıklarını hatta araştırmasına katılan bir öğretmenin utanarak kendini ‘farklı’ terimi ile tanımlamıştır. Lasky’de (2005) araştırma sonuçlarında öğretmenlerin mesleki kimliklerinin farklı olması hem işlerini hem de öğrenciye yaklaşımlarını etkilediği belirtilmiştir.

5. Kadrolu olmayışınız iş arkadaşlarınızla ilişkinizi etkiliyor mu?

Katılımcılardan yirmi ikisi kadrolu olmayışlarının iş arkadaşları ile ilişkilerini etkilemediğini ifade ederken ondört kişi kadrolu olmayışlarından etkilendiklerini çünkü kadrolu öğretmenlerin kendilerini diğerlerinden üstün gördüklerini ifade etmişlerdir. SG6 ve SG32 kendi çalıştıkları okulda olmasa bile diğer okullarda görev dağılımında kadro ve sözleşmeli ayrımı yapıldığını zaman zaman gözlemlediklerini branş öğretmeni olmalarında kaynaklanan sebeplerden dolayı kendilerinin böyle bir şeyle karşılaşmadıklarını ifade etmektedirler.

Örgütlerin koridorlarında karşılaşan insanların birbirlerini nasıl selamladıkları (ya da görmezden geldikleri), insanların birbirlerine sordukları sorulara yaklaşımları, yorumları, duygusal atmosfer (enerjik, ürkek, öfkeli, iyimser, canlı, kasvetli, dostane, kuşkulu) gibi işaretler örgütlerin sosyal ilişkilerini ifade etmektedir. Bu ilişkiler güven, karşılıklı anlayış ve ortak değerler ile davranışlardan oluşur (Lee ve Croninger,2001). Kasıtlı ve sistemli olarak tekrarlanan psikolojik baskıların etkileri, birey üzerinde yavaş yavaş oluşan birikimli zararlar şeklinde ortaya çıkar. Birey psikolojik açıdan mağdur edildiğinde herkese karşı önyargılı yaklaşır (Tengilimoğlu ve Mansur, 2007).

Okullarda, öğretmenler arkadaşları tarafından kabul edilme, sevilme gereksinimi duyar. Bu gibi toplumsal gereksinimlerin karşılanmasında örgütlerdeki doğal gruplar önemli bir yer tutar. Okullarda öğretmenler, yöneticiler ve öğrencilerin kendi statü ve güç alanları ile kaçınılmaz olarak kendi doğal örgütlerini üretir. Bu nedenle, doğal grup tarafından kabul edilen bir üye olduğunu bilen birey, bu grup içinde kendisini bulabilir ve düşüncelerini olduğu gibi rahatça ortaya koyabilir (Hoy ve Miskal, 1996; Sarpkaya, 2006).

6. Kadrolu olmamanızdan kaynaklanan sorun ve sıkıntılar nelerdir?

Katılımcılar sorunlarını geçim sıkıntısı, aidiyet hissedememe, meslekte garantinin olmaması, özlük haklarının yetersiz olması, tayin isteyememe, yöneticinin fazla iş vermesi, kadro beklemekten askere gidememe şeklinde sıralamışlardır (Tablo 4). Bu çalışma ile Erdem’in çalışması benzerlik göstermektedir. Erdem (2010) araştırmasında da öğretmenlerin en önemli sorunlarından biri olarak ekonomik sorunlar görülmektedir. Buna ek olarak aynı iş karşılığında farklı maddi çıkarlar elde edilmesi, çalışanların adalet algısında yıkıcı etkiler yaratabilmektedir (Yıldırım, 2007). Örgütsel adaletin bu boyutu çalışanların maddi beklentileri (ücret, terfi, prim, ikramiye gibi) ile sınırlı değildir. Ayrıca çalışma koşullarına yönelik olarak alınan kararlarda izlenen strateji ve politikaların adil olma derecesi ile de ilişkilidir (Jahangir ve ark., 2006). Diğer yandan katılımcılar örgütlerinde hissettikleri diğer sorunları kendi açılarından şu şekilde ifade etmektedirler.

Katılımcılardan SG6 sorunlarla ilgili olarak,

“Tayin konusu; kadroluların ataması bittikten sonra boş yer kalırsa sözleşmelilere sıra gelmesi, sözleşmeli öğretmenlerin idareci olma hakkının bulunmaması, rapor alma hakkının sınırlı olması, stajyerliğin birinci yılın sonunda kalkmaması”nı ifade etmektedir.

Duruma genel olarak bakıldığında öğretmenlik programlarına yönelik talebin yüksek olması buna karşılık programlardan mezun olan öğrencilerin atanma sürecinde yaşadıkları sorunlar ve özellikle de bazı alanlarda yıllardan beri süren kısıtlı alımlar, depresyon gibi ruh sağlığını tehdit edici yaşantılarının ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Yazıcı,2009). İlgili literatürde (Ashforth ve Mael, 1989; Dukerich, Golden ve Shortell, 2002; Erkmén ve Çerik, 2007; Dutton vd, 1994; Hatch ve Schultz, 2000; Tüzün ve Çağlar, 2007) bireylerin edindikleri örgütsel kimliklerin kurumla

özdeşleşmelerini, bağlılıklarını ifade ettiği görülmektedir. Kramer, Brewer ve Hanna (1996) ise güvenin arttığı durumda özdeşleşmenin de artacağını belirtmişlerdir. Ashforth ve Mael (1989) ve Schokley-Zalabak vd.(2000) çalışmalarında sosyal kimlik teorisini, örgütsel literatüre dahil ederek, örgüt üyeleri örgütün kimliğinin çekiciliğini yüksek oranda algıladıklarında, öz saygıları artmakta ve özdeşleşme gerçekleşmektedir. Yüksek güven ortamında, örgütle özdeşleşme daha güçlü olmaktadır. Okul etkililiğinin artırılmasında, okul üyelerinde geliştirilmesi gereken duygu, aidiyet duygusudur. Toplumun gelişmesine ve kalkınmasına destek olan okullar, değişimi kendi içlerinde yine kendileri yaratmalıdırlar (Kartal, 2009; Tyler ve Degoy,1996). Örgütsel adalet, çalışanların algılarına bağlı olarak işten tatmin duymalarında, bağlılık duygularının derinleşmesinde ve örgütleriyle özdeşleşmelerinde etkili olmaktadır. Özdeşleşme, bireyin çalıştığı örgütten gurur duymasıdır. Diğer bir deyişle örgütün değer ve amaçlarını içselleştirmesidir. Kurumla özdeşleşen bireyin aidiyeti artar topluma karşı görev ve bilincine daha fazla sahip çıkar (Ergeneli ve Sağlam Arı, 2005; Deniz, İpbüker, Göksel, 2005; Topaloğlu, Koç ve Yavuz, 2007). Çünkü bireylerin en kolay algıladığı, kavradığı ve anlam yüklediği tutum ve davranışların başında “adalet ve aidiyet” gelmektedir (Yeniçeri, Demirel ve Seçkin, 2009). Örgütlerin işleyişlerine devam edebilmeleri, sağlıklı yaşayabilmeleri için adalet, aidiyet, özlük haklarının sağlanması gibi konuların sorun olmaktan çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda Okay (2009) örgütlerin insanı merkezine alıp, katılımcı bir felsefeyi uygulamaya koyarak, çalışanların kuruma aidiyet duygusunu artıran, sürekli gelişme çabası ve sinerji oluşturacak takım çalışması yaparak verimliliği ve kaliteyi artırıcı çalışmaların içerisinde yer alması gerektiğini çalışmasında vurgulayarak konuyu açıklamaktadır.

Tablo 4:Katılımcıların kadrolu olmamaktan kaynaklanan sorun ve sıkıntılarına ilişkin görüşleri

Sorun ve Sıkıntılar	f
Meslekte garantinin olmaması	5
Tayin isteyememe	2
Kadro beklemekten askere gidememe	1
Geçim sıkıntısı	7
Aidiyet hissedememe	5
Yöneticinin fazla iş vermesi	2
Psikolojik açıdan rahatsızlık vermesi	5
Özlük haklarının yetersizliği	4
Problemim yok	4

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmenlik mesleği dinamik, sürekli gelişen ve teknolojik yeniliklerden etkilenen bir meslek olduğu için öğretmenlerin görevlerini en etkili şekilde yapabilmeleri, mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip olmanın yanı sıra kendilerini sürekli yenileyip geliştirmelerine bağlıdır (Tonbul, 2006). Ancak öğretmen yetiştirme konusu tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde bu konuda izlenen politikaların büyük çoğunluğunda, öğretmenlerin niteliğini arttırmaktan daha ziyade ihtiyaç duyulan öğretmen sayısını sağlama yollarının arandığı görülmektedir (Özoğlu, 2010). Son yıllarda kullanılan bu yollardan bazıları öğretmenlerin sözleşmeli, ücretli ve vekil olarak görevlendirilmesi olarak göze çarpmaktadır. Bu durum doğal olarak öğretmenler arasında sınıflamaların ve mesleki yaşamda sorunların oluşmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda kadrolu olmayan öğretmenlerin kadrolu olmayışlarının aidiyetlik duygularına ve verimliliklerine etkisine ilişkin görüşlerinin belirlemesine yönelik yapılan bu araştırmanın sonuçları şunlardır:

1. Ücretli/Vekil/Sözleşmeli Öğretmenlerin kendilerini kadrolu öğretmenlerden farklı hissedip hissetmemelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcılarından sadece beşi kendini kadrolu

öğretmenlerden farklı hissetmediğini ifade etmiştir. Diğer katılımcılar maaşların düzenli yatırılmaması, özlük haklarının yetersiz olması, okul yönetiminden kaynaklanan sorunlarla karşı karşıya kalınması, kadrolu olmayışlarından dolayı kendilerini kuruma ait hissetmemeleri sebebiyle kendilerini kadrolu öğretmenlerden farklı hissetmektedirler. Ayrıca kadrolu olmayışları sebebiyle öğretmenler arasında statü farkının olduğu ve ikinci sınıf muamele gördükleri bulunmuştur.

2. Ücretli/Vekil/Sözleşmeli Öğretmenlerin kadrolu olmamalarının verimlerine etkisine ilişkin görüşlerine göre katılımcıların çoğunluğunun kadrolu olmamalarının verimlerini etkilemediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı kadrolu olmamalarının verimlerini etkilediğini düşünmektedirler. Etkileme nedenleri olarak da hala KPSS'ye çalışmak zorunda oldukları için mesleğe yoğunlaşamamaları, kendilerini kuruma ait hissedememeleri, emeklerinin karşılığını alamamaları şeklinde olduğu görülmektedir.

3. Ücretli/Vekil/Sözleşmeli Öğretmenlerin çalışma verimlerini artırmaya yönelik önerileri: Daha fazla maaş verilmeli, izinli olunan günler içinde ücret ödenmeli, özlük hakları eşitlenmeli, eşit muamelede bulunulmalı, rehberlik ve kulüp faaliyetleri ücretli olmalı, hizmet içi eğitimler verilmelidir şeklindedir.

4. Katılımcıların, öğrencilerin öğretmenlerinin görev durumunu bilip bilmemeleri ve bunun tutumlarına yansiyip yansımamasına ilişkin görüşleri doğrultusunda katılımcılardan 17'si öğrencilerin öğretmenlerinin görev durumlarını bilmediklerini, on dokuzu öğrencilerinin bu durumu bildiklerini ifade etmiştir. Biliyor diyenlerin dokuzu bu durumun öğrencilerin tutumuna etki ettiğini ifade etmektedir.

5. Kadrolu olmamalarının iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerini etkileyip etkilememesine ilişkin katılımcıların çoğunluğu ekilemiyor görüşünü sunarken, diğerleri kadrolu olmayışlarından etkilendiklerini çünkü kadrolu öğretmenlerin kendilerini diğerlerinden üstün gördüklerini ifade etmişlerdir.

6. Katılımcılar kadrolu olmamaktan kaynaklanan sorunları geçim sıkıntısı, aidiyet hissedememe, meslekte garantinin olmaması, özlük haklarının yetersiz olması, tayin isteyememe, yöneticinin fazla iş vermesi, kadro beklemekten askere gidememe şeklinde sıralamışlardır.

Bu sonuçlar doğrultusunda görülmektedir ki okulların en önemli kaynağı olan insangücü, işleştikten ötürü sorunlarla karşılaşmaktadır. Ancak örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri, insan kaynağının niteliği ile ilgilidir. Bu durumda nitelikli çalışanın örgütte kalması, örgüte bağlı olması ve örgütün amaçlarını benimseyerek bir anlamda o örgüte karşı aidiyetinin farkında olmasını gerektirmektedir (Yavuz, 2008). Özeldir bakıldığında sağlıklı nesillerin yetişebilmesi için öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları örgüte ait hissetmeleri hem kendi verimliliklerini hem de eğitim sisteminin verimini etkilemektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Öğretmenlerin statülerinin eşitlenmesi için istihdam politikası çalışmaları yapılmalıdır.
2. Öğretmenlerin hepsini kadroya almak mümkün değilse verimliliklerini artırmak için sosyal güvenlik şartları ve maaşları yeniden düzenlenmelidir.
3. Öğretmenler arasındaki bağı ve aidiyet duygusunu artırmak için sosyal etkinlikler düzenlenmeli ve her öğretmenin bu etkinliklere katılması sağlanmalıdır.

4. KAYNAKLAR

- Akengin, H., Sağlam, D., ve Dilek, A.(2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 16, 1-12*
- Ardıç ve Polatçı (2008) tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 10 / 2 (2008), 69-96*
- Arı, G.S. ve Bal, E.Ç. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Yönetim ve Ekonomi* 15(1), 131-148

- Ashforth, B.E., ve Mael, F. (1989). Social identity theory and the organizations, *Academy of Management Review*, vol. 14, 20-39.
- Barrett, V. Gerald, Ralph A. Alexander ve Doverspike D. (1992), The implication for personnel selection of apparent declines in predictive validities over time: A critique of Hulin, Henry, and Noon, *Personnel Psychology*, 45, 601-617.
- Beijaard, D., Verloop, N. ve Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of Professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*.16. 749-764.
- Bishop, J. W. ve K. D. Scott (2000), An examination of organizational and team commitment in a self-directed team environment. *Journal of Applied Psychology*. 85. 439-450.
- Bray, J.N. (2002). Uniting teacher learning: collaborative inquiry for professional development. *New Directions for Adult & Continuing Education*. Summer, Issue 94, 83-92, [Çevrim-içi: <http://web2.epnet.com>.] (Erişim tarihi:12.03.2010)
- Çetin, M. Ö., Sağlam, Y. ve Akdağ, B. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 17, 39-54.
- Deniz, R, İpbüker, C, ve Göksel, Ç. (2005) Mühendislik etiği dersleri neden zorunlu olarak okutulmalıdır? TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası 10. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı 28 Mart - 1 Nisan 2005, Ankara.
- Dukerich, J.M., Golden, B., ve Shortell, S.M. (2002). Beauty is in the eye of the beholder: The impact of organizational identification, identity and image on physician cooperative behavior, *Administrative Science Quarterly*, 47(3), 507- 533.
- Dutton, J., Dukerich, J., ve Harquail, C.V. (1994). Organizational images and membership commitment, *Administrative Science Quarterly*, 34, 239-263.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda].7(1). 270-287. [Çevrim-içi: <http://www.insanbilimleri.com>] (Erişim tarihi:30.03.2010)
- Ergeli, A., ve Sağlam Arı, G. (2005), Krizde İşten Çıkarmaların Banka Yöneticileri Ezerine Etkileri: Örgütsel Bağlılık, Güven ve Güçlendirme Algıları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(1), 121-148.
- Erkmen, T. ve Çerik, Ş. (2007). Kurum imajını oluşturan kurum kimliği boyutları bağlamında örgüte bağlılığın incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Öneri*.7 (28). 107-119.
- Hatch, M. & Schultz, M. 2002, The Dynamics Of Organizational Identity, *Human Relations*, 55(8), 989-1005.
- Hoy, W K.; Miskal, C. G. (1996). Educational administration theory research and practice. New York: McGraw Hill nc.
- Jacqueline, M. (2002). A Teacher of Excellence: experiences of beginning teachers. *Education Links*. Spring, 65, 32-36. [Çevrim-içi: <http://web2.epnet.com>] (Erişim tarihi:1 Nisan 2010).
- Jahangir, N., Akbar M. ve Begum, N. (2006), The Role of Social Power, Procedural Justice, Organizational Commitment, and Job Satisfaction to Engender Organizational Citizenship Behavior. *ABAC Journal*, 26(3), 21-36.
- Kartal, S. (2009). Türk eğitim Sisteminde eğitim yönetiminin ilk aşaması: Müdür yardımcılığı, Bir model önerisi. *I. Uluslararası eğitim araştırmaları Kongre Kitabı: Eğitim yönetimi*. 2-16. Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi Çevrim-içi: <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/51.pdf>] (Erişim tarihi: 30.03.2010).
- Kramer, R.M., Brewer, M.B., & Hanna, B. (1996). Collective trust and collective action in organizations: the decision to trust as a social decision. Kramer, R.M. and Tyler, T.R. (Ed.). *Trust in Organization Frontiers of Theory and Research*. California: Sage Publication. 357-391.
- Lasky, S. (2005) A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*. 21. 899-916.
- Lee, V. E. ve Croninger, R. C. (2001) The Elements of Social Capital in the Context of Six High Schools. *Journal of Socio-Economics*, 30 (2). 165-167
- Long, M. (2000). *The Psychology of Education*. London: Taylor & Francis Group.

- Merriam B. S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, No: 2.
- Okay,Ş.(2009). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre mesleki ve teknik ortaöğretimde toplam kalite yönetimi uygulamalarının öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına etkisi. *Türkiye sosyal araştırmalar dergisi*, 13(1), 131–149.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. SETA Analiz SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Sarpkaya, R. (2006). Yöneticilerin öğretmenleri güdülemesinde içerik kuramlarından yararlanması ve bir örnek olay. *Burdur Eğitim Fakültesi dergisi*. Haziran, 11. 95–105.
- Shockley-Zalabak, P., Ellis, K., & Winograd G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters|| , *Organization Development Journal*. 18(4),35-49.
- Tengilioğlu, D. ve Mansur T. A. (2007). İşletmelerde uygulanan mobbingin (psikolojik şiddet) örgütsel bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*. 1(3). 69–84
- Tonbul, Y. (2006). İlköğretim Okullarındaki "Mesleki Çalışma" Uygulamalarının Etkililiği ile İlgili Görüşler. [**Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**,4\(1\):13-30](#)
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2007), Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi *Kamu-İş Hukuku ve İktisat Dergisi*. 9 (4). [Çevrim-ichi: <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/949.pdf>] (Erişim tarihi: 10.04.2010)
- Töremen, F. (2004). İlköğretim okullarının sahip oldukları sosyal sermaye konusunda öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği) *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Tüzün, İ.K. Ve Çağlar, İ. (2007). Güven, örgütsel kimlik özellikleri ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; görgül bir çalışma. *XV. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Sakarya Üniversitesi*, 526–533.
- Tyler, T.R. & Degoy, P. (1996). Trust in organizational authorities: The influence of motive attributions on willingness to accept decisions. Kramer, R.M. and Tyler, T.R. (Ed.).*Trust in Organization Frontiers of theory and research* .California: Sage Publication.1-15.
- Wasti, A. S. ve Can, Ö. (2007). Bağlılık odakları: örgüte, amire ve çalışma arkadaşlarına bağlılık ölçeklerinin Türkçe’de geçerlemesi. *XV. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Sakarya Üniversitesi*. 735–744.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17 (1). 33–46
- Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. ve Seçkin, Ö (2009)Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: imalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *KMU İBF Dergisi*.11 (16). Haziran/2009, 83-99.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6.Baskı - Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2007), “İş Doyumu ile Örgütsel Adalet İlişkisi”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(1), 354–279.
- Yin, R. K. (1994). Case study research: Design and methods. (Second Edition). California: Sage Publications.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating “teacher identity”: Emotion, resistance, and self-formation.*Educational Theory*. 53(1).107-127

HEYDƏR ƏLİYEV VƏ AZƏRBAYCANDA TƏHSİL QURUCULUĞU

HAYDAR ALIYEV VE AZERBAJCANDA EĞİTİM YAPILANDIRILMASI

HAYDAR ALIYEV AND EDUCATION REFORM IN AZERBAIJAN

Dr. G. Novruzova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Özet

Makalede H. Aliyevin Azərbaycan eğitiminin gelişimi alanında yaptığı hizmetlerden, onun milli eğitimimize yaptığı tarihi katkılardan biri olan milli eğitim yapılandırması yolunda hayata geçirdiği çalışmalardan bahs ediliyor. Tarihi gerçeklikler isbatlıyor ki, ister Sovyetler döneminde, isterse de bağımsızlık döneminde ulu önderin yönetiminde yapılan küresel çaplı eğitim yapılandırması gelecek gelişim için güçlü temel olmuştur.

Azərbaycanda geçen yüzylın sonlarından itibaren başlayan eğitim reformları bu yüzylıda emin adımlarla devam etmektedir.

Abstract

This article deals with great historical person - H. Aliyev's activities in the development of Azerbaijan education and his practical activity in the formation of our national education. Historical facts prove that, the education formation in the global scale realized by our Great leader is the basis to the later development. The education reforms beginning from the end of last century are still confidently realizing in new century.

Bu gün sürətlə dünya birliyinə integrasiya olunan müstəqil Azərbaycan dövləti, onun zəngin mədəni irsə və sivil intellektual potensiala malik olan xalqının çağdaş milli tarixinin son bir qərinəsi Azərbaycan Respublikasının Prezidenti möhtərəm Heydər Əliyevin milli mənafeyi hər şeydən uca tutan, millət və Vətən sevgisindən qaynaqlanan titanik fəaliyyəti ilə, Azərbaycanın müasir tarixi, keçən əsrin taleyüklü illəri onun adı ilə bağlıdır.

Dünya sivilizasiyasının tarixi təcrübəsi göstərir ki, elmə, təhsilə, mədəniyyətə yüksək qiymət verən xalqlar, dövlətlər və dövlət başçıları bununla nəinki öz ölkələrinin iqtisadi və mədəni yüksəlişini təmin edir, həm də dünya mədəniyyətinə, sivilizasiyaya böyük töhfə vermiş olurlar. Bu mənada, Türkiyə Cümhuriyyətinin qurucusu, böyük öndər Mustafa Kamal Atatürkün dediyi bir müdrik kəlamı xatırlamaq yerinə düşərdi: «Ən böyük şəxslər özündən çox mənsub olduğu cəmiyyəti düşünən, onun varlığının və xoşbəxtliyinin qorunması yolunda həyatını verən insanlardır». - Azərbaycan xalqının böyük oğlu Heydər Əliyev məhz belə xoşbəxt taleli dahi insanlardandır. Bu mənada, Heydər Əliyevin milli təhsilin inkişafına göstərdiyi qayğı və diqqət özünəməxsusluğu ilə seçilir. Belə ki, Heydər Əliyevin hakimiyyətə gəldiyi 1969-cu ildən başlanan tarixi mərhələ bu gün Azərbaycan təhsilinin, elminin, mədəniyyətinin intibahı dövrü kimi qavranılır və bu dövr artıq bir qərinədir ki, uğurla davam etməkdədir. Əslində bu mərhələdə Azərbaycanın inkişaf yolu Heydər Əliyevin həyat yolu ilə üst-üstə düşür.

XX əsrin 70-ci illərindən etibarən quruculuq missiyasını cəsarətlə öz üzərinə götürmüş böyük tarixi şəxsiyyət Heydər Əliyevin elm və təhsil sahəsində apardığı nəhəng islahatlar gələcək uğurlarımız üçün geniş zəmin yaratmışdır. Böyük rəhbər bütün şüurlu həyatı boyu istər əməli, istərsə də şəxsi nümunəsi ilə sübut etmişdir ki, elm və təhsilimizin yorulmaz fədaisi, təəssübkeşi və himayədarıdır. 1969-cu ildə Azərbaycanın rəhbərliyinə irəli çəkilən Heydər Əliyev milli mənafehlərə xidmət göstərmək məqsədi ilə mövcud recimin sərt qanunları çərçivəsində Azərbaycanın intibahı və tərəqqisi, onun iqtisadiyyatının, elm və təhsilin yüksəldilməsi üçün çox ustalıqla və düşünülmüş siyasət yetirməyə nail olmuşdur. Heydər Əliyevin respublikada rəhbərlikdə olduğu 1969-1982, 1993-

2003-cü illərdə Azərbaycan hökumətinin diqqət mərkəzində duran ən ümdə məsələlərdən biri elmin və təhsilin inkişafına diqqət və qayğının artırılması olmuşdur.

Çağdaş Azərbaycan təhsilinin inkişafı sahəsində Heydər Əliyev xidmətlərindən burada iki istiqamətdə danışmaq məqsəduyğundur:

Heydər Əliyevin milli tərbiyə və təhsilə dair nəzəri görüşləri;

Heydər Əliyevin milli təhsil quruculuğunda, təhsilin müxtəlif sahələrinin ahəngdar inkişafı yolunda gördüyü işlər.

Heydər Əliyevin təhsilin məzmunca milli müstəqilliyimizin prinsiplərinə uyğunlaşdırılmasında humanitar fənlər, xüsusən tarix, dil və ədəbiyyatın tədrisinin ilk növbədə məzmunca yeniləşdirilməsi haqda nəzəri görüşləri mahiyyət etibarilə milli dövlətçilik ideologiyasının gənclər tərəfindən dərinlən mənimsənilməsinə xidmət edir.

Azərbaycan təhsilinin son 33 illik tarixi inkişafının təhlili göstərir ki, milli təhsilimiz aşağıdakı mərhələlərdən keçmişdir:

- a) Azərbaycan təhsili yüksəliş illərində (1969-1982-ci illər);
- b) Azərbaycan təhsili 1982-1987-ci illərdə;
- c) Azərbaycan təhsili depressiya illərində 1988-1993-cü ilin 1-ci yarısı;
- ç) Müstəqil Azərbaycanda yeni təhsil quruculuğu dövrü (1993-2003-cü illər);
- d) Heydər Əliyev siyasətinin uğurlu davamı (2003-cü ildən indiyə kimi olan dövr).

Azərbaycan təhsilinin inkişafının 1969-1982-ci illər mərhələsi Heydər Əliyevin Azərbaycana rəhbərliyinin birinci dövrünə təsadüf edir. II mərhələ Heydər Əliyevin keçmiş SSRİ-nin ali rəhbərliyində çalışdığı, 1982-1987-ci illəri əhatə edir. III mərhələ təhsil tariximizin mürəkkəb və böhranlı illərini əhatə edir. IV mərhələ Heydər Əliyevin Azərbaycana rəhbərlik etdiyi dövrə təsadüf edir, son mərhələ isə İlham Əliyevin Azərbaycan Respublikasının prezidenti seçildiyi gündən bu günə qədər olan dövrü əhatə edir. Bu dövrlərdə Azərbaycanda təhsilin inkişaf istiqamətlərinə nəzər salaq.

«Təhsil millətin gələcəyidir» deyən ümummilli lider Heydər Əliyev Azərbaycan təhsilinin inkişafında mühüm xidmətlər göstərmiş və indi ölkədəki təhsil müəssisələri şəbəkəsi, güclü elmi-pedaqoji kadr korpusu öz inkişaf mənbəyini məhz ötən əsrin 70-ci illərində Heydər Əliyevin bilavasitə rəhbərliyi altında təhsil sahəsində aparılan uzaqgörən və məqsədyönlü siyasətdən almışdır. Həyata keçirilən qlobal miqyaslı təhsil quruculuğu sonrakı inkişaf üçün güclü təməl olmuşdur.

Ulu öndər Heydər Əliyev istər sovet dönməndə, istərsə də müstəqillik dövründə Azərbaycana rəhbərlik edərkən elmin, təhsilin inkişafına hesablanan böyük xidmətlər göstərmişdir. Hər iki dövrdə ardıcıl həyata keçirilən dövlət siyasəti nəticəsində elm və təhsildə qazanılan böyük uğurları faktlar da təsdiqləyir.

“Müəllim adı dünyada ən şərəfli addır. Şəxsən mən yer üzündə müəllimdən yüksək ad tanımıram. Çünki hər birimizə təhsil, bilik verən müəllimdir” deyərək müəllimliyi ən şərəfli sənət hesab edən ulu öndər onlara hər zaman sonsuz hörmətlə yanaşıb. O illərdə 8718 təhsil işçisi SSRİ-nin orden və medallarına, 3 nəfər müəllim Sosialist Əməyi Qəhrəmanı, 817 müəllim Azərbaycan SSR-in əməkdar müəllimi fəxri adına layiq görüldü. 1969-1982-ci illərdə məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrinin sayı 1600-dən 1875-ə çatıb, 1979-cu ildə orta məktəblərin şəbəkəsi 1965-ci illə müqayisədə 3 dəfədən çox artıb. 1145 ibtidai məktəb orta məktəbə çevrilibdir. Ümumi məktəblərin sayı 765-dən 2117-yə çatdırılmış, kənd yerlərində yeni məktəb binaları tikilmiş, internat məktəblərinin şəbəkəsi genişləndirilmiş, 1979-cu ildə onların sayı 22-yə çatdırılmış, məktəbi vaxtında başa vuranların sayı 73,3% idisə 1979-cu ildə bu rəqəm 89,6%-ə çatmışdır. Böyük öndərin 1980-ci ildə imzaladığı “Ümumtəhsil məktəbləri şagirdlərinin dərslərlərdən pulsuz istifadə etməsinə keçmək haqqında” qərarı isə onun xalqına böyük töhfəsi idi. Hər yeni dərslərin, bilik bayramlarında böyük öndərin ölkənin məktəblərinə getməsi isə o dövrdə ənənə şəklini almışdır.

Azərbaycanda təhsilin tənəzzülü ötən əsrin 90-cı illərin əvvəllərində, müstəqillik əldə edildikdən sonra geniş miqyas aldı, təhlükəli meyillər özünü göstərməyə başladı. 1999-cu ilin

martında Heydər Əliyev təhsil sahəsində islahatlar üzrə dövlət komissiyasının iclasındakı yekun nitqində həmin dövrü xarakterizə edərək deyirdi: "...Təhsil sistemi elə bir sistemdir ki, burada heç bir inqilabi dəyişiklik ola bilməz. Ümumiyyətlə, bizim həyatımızın bütün sahələrində dəyişikliklər təkamül xarakteri daşıyır. Heç vaxt yol vermək olmaz ki, onillərlə yaranmış şeyi bir gündə vurub dağıdasan, ondan sonra heç bilmədiyən yeni bir qanun yaradasan".

Ulu öndər təhsilin dünya standartlarına uyğun inkişafı, müəllimlərin, elm adamlarının əmək haqlarının artırılması, məktəb şəbəkəsinin genişləndirilməsi ilə bağlı onlarla tarixi əhəmiyyətli fərman və sərəncamlar, islahat və dövlət proqramlarını təsdiq edən sənədlər imzalamışdır ki, bunlar birbaşa təhsildə problemlərin həllinə yönəlmişdir. Büdcədən təhsilə ayrılan vəsait ildən-ilə artırılıb.

1998-2002-ci illərdə isə 10 rayonda 28 məktəb tikib, 15 rayonda 70 məktəb binası əsaslı təmir olunub. Heydər Əliyevin ölkəyə rəhbərliyi dövründə texniki-peşə məktəblərinin sayı da artmışdır. Azərbaycanda texniki peşə təhsilinin təkrarsız zəngin şəbəkəsinin yaradıcısı Heydər Əliyevin 1993-cü ilin iyununda hakimiyyətə yenidən qayıdışı təhsilin bu pilləsini də tamamilə məhv olmaq, tarixə çevrilmək təhlükəsindən xilas etmişdir.

Azərbaycan Prezidenti Heydər Əliyevin qayğısı sayəsində 1996-cı ildə Azərbaycan hökuməti «Azərbaycan Respublikasında peşə təhsilinin təkmilləşdirilməsi tədbirləri haqqında» qərar qəbul etdi və bu sahədə islahatın tələblərinə uyğun olaraq maddi-texniki bazası zəif olan 41 peşə məktəbi ləğv edildi və bir çoxu isə başqaları ilə birləşdirildi. Hazırda respublikada 110 ibtidai peşə təhsili müəssisəsi, peşə liseyləri və peşə məktəbləri fəaliyyət göstərir ki, onlarda 115 peşə üzrə mütəxəssislər hazırlanır.

İnanırıq ki, Azərbaycan Prezidenti Heydər Əliyevin rəhbərliyi ilə hazırlanmış təhsilin islahat proqramının həyata keçirilməsi XXI əsrdə Azərbaycanda texniki peşə təhsilinin inkişafında yeni üfqlər açacaqdır, müstəqil Azərbaycanın iqtisadi yüksəlişini təmin edəcək mütəxəssislərin yetişdirilməsinə öz payını verəcəkdir.

Böyük öndərin hərbi milli kadrların yetişdirilməsindəki xidmətləri də danılmazdır. Onun qayğısı ilə minlərlə gənc keçmiş SSRİ-nin böyük təcrübəyə malik ali hərbi məktəblərinə təhsil almağa göndərilirdi. 1973-cü ildə bu uzaqgörən dövlət başçısının təşəbbüsü ilə Bakıda Cəmişid Naxçıvanski adına ilk hərbi məktəb yaradıldı. Azərbaycanda milli hərbi kadr hazırlığı üçün baza rolunu oynayacaq məktəbin yaradılmasına o vaxtkı SSRİ rəhbərliyi laqeyd qala bilməzdi. Moskvadan Bakıya göndərilən komissiyalar Azərbaycanda belə bir hərbi məktəbə ehtiyac olmadığını sübut etməyə çalışsalar da, Heydər Əliyevin mahir diplomatiyası bu cəhdlərin qarşısını aldı. Bu hərbi məktəb isə Azərbaycanda ordu quruculuğunda əsas bazalardan birinə çevrildi və bu gün də hərbi kadr hazırlığı sahəsində mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Azərbaycanda ali təhsil də Heydər Əliyev dövründə inkişafa qədəm qoyub. Ötən əsrin 70-80-ci illərində 5 yeni ali məktəb yaradılmış, ulu öndərin təşəbbüsü ilə 1980-cı ildə (Azərbaycan SSR əməkdar ali məktəb işçisi) fəxri adı təsis olunmuşdur. Müdrik dövlət başçısının təhsilin inkişafına göstərdiyi misilsiz xidmətlərindən biri də o illərdə azərbaycanlı gənclərin keçmiş SSRİ-nin ən nüfuzlu ali məktəblərinə oxumağa göndərilməsi idi. O vaxt 15 mindən çox gənc Azərbaycandan kənarda 50-dən artıq şəhərin 170 ali məktəbində təhsil alıb. İndi xalqımızın fəxrlə «Heydər Əliyevin kadrları» adlandırdığı həmin insanlar xalq təsərrüfatının, elm, təhsil, mədəniyyətin müxtəlif sahələrində uğurla çalışırlar. O, sağlığında ikən ali təhsil almaq üçün xaricə göndərdiyi gənclərlə keçirilən görüşlərdə bunu qürurla dilə gətirirdi. Ümummilli lider o dövrü səciyyələndirərək deyirdi ki, xalqımızın öz ana dilində gənclərə təhsil verən məktəbləri ən böyük nailiyyətlərimizdən idi.

Ümumi təhsildəki ən ciddi yeniliklərdən biri isə müstəqilliyimizin yaşadı olan yeni əlifbaya keçilməsi - latın qrafikalı əlifbanın tətbiqinin reallığa çevrilməsi idi. Böyük fəxrlə qeyd etmək olar ki, Heydər Əliyevin «Bizim bu günümüz, gələcəyimiz məhz latın əlifbası ilə bağlıdır» tarixi çağırışı hələlik yalnız təhsil sisteminə özünün tam həllini tapmışdır.

O dövrdə, eyni zamanda, 1993-2003-cü illər ərzində 6 yeni akademiya təsis edilmiş, özəl ali məktəblər də yaradılmışdır.

Ali təhsil sahəsində yeniliklərdən digəri «Azərbaycan Respublikasında təhsil sisteminin təkmilləşdirilməsi haqqında» Prezidentimizin 13 iyun 2000-ci il tarixli fərmanı ilə ölkənin 4 aparıcı ali məktəbinə - Bakı Dövlət Universiteti, Azərbaycan Dövlət Neft Akademiyası, Azərbaycan Tibb Universiteti, Azərbaycan Kənd Təsərrüfatı Akademiyasına maliyyə müstəqilliyi, bir neçə ali məktəbə isə «Universitet» statusu verilməsi idi. Bu da danılmaz faktdır ki, ulu öndər Heydər Əliyevin təhsil siyasəti konsepsiyasına əsasən ali məktəblərimizin əksəriyyətində təhsil alan gənclərin elmi - tədqiqat işlərinə cəlb olunması üçün, demək olar ki, lazımi şərait yaradılmışdır. Hər il tələbələrin riyaziyyat, fizika, kimya, informatika fənləri üzrə respublika olimpiyadaları, konfranslar, aspirantların və gənc tədqiqatçıların respublika simpoziumları, müsabiqələri keçirilir. 2000-ci ildə İran İslam Respublikasında təşkil edilmiş beynəlxalq riyaziyyat olimpiadasında Azərbaycanın ali məktəb tələbələrinin komandası 4-cü yeri tutmuşdur. Azərbaycan MEA-nın təhsil Nazirliyi və Azərbaycan Beynəlxalq Əməliyyat Şirkəti ilə birlikdə gənc tədqiqatçılar və ali məktəb tələbələri üçün neft - qaz mövzusu ilə bağlı keçirdiyi müsabiqələr xüsusi qeyd olunmalıdır. 1998-ci ildə “Neft və Azərbaycanın gələcəyi”, 1999-cu ildə “Böyük İpək yolu və problemləri”, 2001-ci ildə “Neft - qaz hasilatı və Azərbaycanın davamlı inkişafı” mövzularında uğurlu müsabiqələr keçirmişdir. Son illər ərzində AMEA-nın Təhsil Nazirliyi ilə birlikdə “Saf su”, “Bakı-Tibilisi-Ceyhan” boru xəttinin beynəlxalq və regional əhəmiyyəti” mövzularında beynəlxalq konfranslar, “Üçüncü minilliyin astanasında fəvqəladə hallarda insanların və cəmiyyətin təhlükəsizliyi” adlı simpozium hamı tərəfindən böyük rəğbətlə qarşılanmışdır. 1998-ci ildən bu günə qədər elmi - tədqiqat müəssisələrinin və ali məktəblərin 1500-dən artıq əməkdaşı müxtəlif ölkələrdə – ABŞ, Böyük Britaniya, Fransa, Rumıniya, Polşa, Rusiya, Türkiyə, Pakistan, İspaniya, Almaniya, Yunanıstan və başqa ölkələrdə yerlərdə yaradıcı ezamiyyətdə olmuş, Azərbaycan elmini yüksək səviyyədə təmsil etmişdir.

Onu qeyd etmək lazımdır ki, Heydər Əliyevin 15 may 2001-ci il tarixli fərmanı ilə Elmlər Akademiyasına Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası adı verilmiş və bununla da akademiyanın elmimizin inkişafında əldə etdiyi nailiyyətlər Azərbaycan xalqının mədəni və mənəvi təşəkkülündə oynadığı rol, respublika ictimaiyyətində olan nüfuzlu və akademik elmin ölkənin inkişafının əsas təminatçılarından olduğu fikri bir daha təsdiqlənmişdir.

1993-cü ildən AMEA Kiyev şəhərində təsis edilmiş Elmlər Akademiyasının Beynəlxalq Assosiasiyasının üzvüdür.

Azərbaycan təhsil sistemində aparılan islahatların məqsədi ondan ibarətdir ki, bizim təhsil sistemimiz dünya təhsil sisteminin müvafiq standartlarına uyğunlaşdırılsın» - deyən ulu öndərin arzuları bu gün gerçəyə çevrilir. Prezident İlham Əliyevin təhsilə bugünkü qayğısı, Heydər Əliyev Fondunun həyata keçirdiyi layihələr ulu öndərin siyasətinin uğurlu davamının göstəricisidir. Xalqımız isə ulu öndər H.Əliyevin bu xidmətlərini hər zaman minnətdarlıqla xatırlayacaq.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT

1. Əliyev H. Təhsil millətin gələcəyidir. “Təhsil”, Bakı, 2002.
2. Azərbaycan Respublikasının Təhsil sahəsində İslahat Proqramı. Bakı, 1999.
3. Mərdanov M. Müstəqillik və təhsil islahatı. “Azərbaycan müəllimi”, 30 iyul, 1998.
4. Mehrabov A. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı, 2006.

İLKÖĞRETİM VE GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMLERİNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE BAKIŞ AÇILARI

THE PERCEPTIONS OF PRESERVICE TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL AND FINE ARTS EDUCATION DEPARTMENTS ABOUT TEACHING PROFESSION

Raşit ÖZEN, Şenay Sezgin NARTGÜN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, İlköğretim ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açılarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde okuyan 1-4 sınıf öğrencileri (n=211) oluşturmaktadır. Çalışma ile ilgili nitel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 2009 – 2010 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Nitel verilerin analizi için içerik analizi ve devamlı karşılaştırma teknikleri kullanılmış ve toplanan veriler yüzde ve frekans değerleri kullanılarak yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların bölümlerini seçme nedenlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen bölümlere göre farklılık gösterdiği, öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmak istedikleri, aldıkları derslerin yeterli olduğu, uygulamaya ağırlık verilmesinin ve kendilerinin de çalışmalarının gerektiği, öğretmenliğin kendilerine uygun bir meslek olduğu, öğretmenlik mesleğinin Atatürk ilkelerine uygun yeni nesiller yetiştirmeyi, yüce bir mesleği, fedakârlığı, bilgi aktarıcılığını, iyi eğiticiyi, sorumluluk duygusunu, azimli, sabırlı olmayı, kutsal mesleği ve çocuklara uygun öğrenme-öğretme ortamının hazırlanmasını çağrıştırdığını belirtmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, İlköğretim Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Öğretmenlik mesleği

Abstract

The aim of this study is to investigate the perceptions of preservice teachers of Elementary School and Fine Arts Education Departments about teaching profession. The preservice teachers(n=211), from 1 to 4 year students, of Elementary School and Fine Arts Education Department of Abant İzzet Baysal University Faculty of Education formed the study group of the present study. The qualitative data were collected through semi-structured interview forms developed by the researchers in the spring semester of 2009-2010 academic year. To analyze the data, content analysis will be used and the collected data were reported by using their percentage and frequency values. The data collected indicated that the participants' reasons of selecting their departments change according to their departments, they express their wishes to do teaching profession after graduation, the courses are adequate, application should be emphasized and they have to study and develop themselves, teaching profession is a suitable work for them, teaching profession connotes training of generations consistent with Atatürk's principles, an ideal profession, devotion, conveying knowledge, being a good instructor, sense of responsibility, being determined, being patient, a sacred profession, organizing appropriate teaching- learning environments for students.

Keywords: Preservice teachers, Elementary School Department, Fine Arts Education Department, Teaching profession

1. GİRİŞ

Toplumlar gelişmişlik ve kalkınma düzeylerini yükseltebilmek için sürekli mal ve hizmet üretmek zorundadırlar. Bu zorunluluk üretim faktörleri olan emek, toprak ve sermayenin niteliğinin de artması ile mümkün olabilir. Çünkü üretim sadece miktar artırma yoluyla olmayıp bazen de faydasının artırılması yoluyla olur. Özellikle hizmet sektöründe daha nitelikli ürünler elde edebilmek için hem hizmet verenin hem de hizmet alanın niteliklerinin doğru belirlenip kullanılması ve gerekiyorsa geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda toplumda bir çok hizmet sektörünün olduğu bilinmektedir. Bunlardan bir tanesi de yetiştirdiği bireylerle toplumların geleceğine yön verecek, şekillendirecek olan eğitim sektörüdür. Eğitiminde bir hizmet sektörü olduğu gerçeğinden hareketle eğitim sektörü içerisinde okullar dolayısıyla öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğinin seçilmesi, mesleğe yönlendirme ve yetiştirilme aşamaları önemli bir konu olarak gündeme gelmektedir.

Toplumda bireylerin yeterlikleri ve nitelikleri önemlidir çünkü toplumsal yaşamda bireyler yeterlik ve niteliklerine göre toplumsal olarak verilen önem derecelerine göre çeşitli rolleri üstlenirler

ve bu roller kendi içerisinde çeşitli yetenek ve yeterlilikleri içermektedir. Bu yeterlilik ve yetenekli insan gücünün yetiştirilmesi toplumun ihtiyacı doğrultusunda ihtiyaç duyduğu alanlarda işleri yapacak meslek elemanlarını yetiştirmesi beklenir. Bu da eğitim sisteminin görevidir (Gündüz, 2004). Sosyal bir sistem olarak nitelenen eğitimin üç temel ögesinin öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olduğu, bunların her birinin çok önemli olduğu ve birbiri ile ilişkili bulunduğu ve bu öğeler içinde diğer öğeleri dolayısıyla sistemi etkileme gücü en yüksek öğenin ise öğretmen olduğu anlayışı geçerliliğini korumaktadır (Arslan, 1996). Bu da öğretmen yetiştirmenin önemini vurgulamakta olduğunu söylemek mümkündür.

Bir ülkenin teknolojik anlamda gelişimi ve ekonomik kalkınmasının temelinde eğitilmiş insan gücü bulunmaktadır. Eğitilmiş insan gücü ise, doğrudan öğretmenler ve öğretmenlik mesleğiyle ilgilidir. Çağın gerekleri doğrultusunda yetiştirilmiş, öğrencilerini içinde bulunduğumuz zamanın özellikleri doğrultusunda eğitebilecek, bilgi teknolojilerini kullanarak bilgiye ulaşma ve kullanma konusunda donanımlı öğretmenler yetiştirmek, eğitim alanında ülkelerin birincil görevlerindendir. Çünkü eğitim-öğretim isinin doğrudan sorumlusu olan öğretmenler de sonuçta bir eğitimden geçmektedirler (Özer ve Gelen, 2008). Verilen bu eğitimin niteliği ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ile doğrudan ilgilidir.

Her meslek dalında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de kendine özgü belli özelliklere ve niteliklere sahip olunmasını gerektirmesi toplum içerisinde diğer mesleklerden ayrılmasını sağlamaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlik mesleği herkesin yapabileceği bir meslek değildir, yeterlik ve nitelikler dikkate alınmalıdır. Bunun sonucu olarak meslek olarak öğretmenliği seçecek, yapacak olanların seçilmesi ve uygun olanların mesleğe alınmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerle göre kendi özelliklerinin olması eylem ve işlemlerin sonuçlarının tam olarak denetlenmesi hata yapıldığında düzeltilmesi olanağının olmaması meslekte görev alacak bireylerin seçimi işlemine özel bir önem gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının seçiminde iki boyut düşünülmektedir. Bunlardan birincisi öğretmen yetiştiren kurumlara girişte uygulanan seçme işlemi diğeri ise öğretmeni istihdam edecek kurumlar tarafından seçme işlemidir (Celep, 2004). Dolayısıyla eğitim sistemi bu meslek elemanlarını yetiştirirken toplumun yetenek havuzundan seçme- eleme yaparak bireyleri eğitim sistemi içerisindeki performansına göre toplumsal yapıdaki yerlerine ulaşmalarında bir filtre görevi de yapar (Gündüz, 2004). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, İlköğretim ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açılarını belirlemektir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni, konu hakkında ilgili öğretmen adaylarının birinci kaynak olarak dinlenmesiyle bilgi toplamaya çalışmaktır. Bu çalışmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile hazırlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006) nitel durum çalışmasının en temel özelliğinin bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılması olduğunu belirtmektedirler. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin 1.ve 4. sınıflarında okuyan öğretmen adayları (n=211) oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından uygulamanın yapıldığı süre içerisinde derslere devam eden ve görüşmeyi kabul eden tüm öğrencilerle görüşülmüştür. Bu bağlam içerisinde uygulama süresi içerisinde uygulamaya katılan öğrencilerin sayıları, bölümlerine göre dağılımları şu şekildedir. Resim I (n= 12), Resim IV (n=19), Müzik I (n=21), Müzik IV (n=19), Sınıf Öğretmenliği I (n=70), Sınıf Öğretmenliği IV (n=60).

Veri Toplama Aracı

Araştırma ile ilgili nitel verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sırasında araştırmacılar tarafından konu alanı ile ilgili literatür incelenmiş, geliştirilen görüşme formu Eğitim Bilimleri alanında uzman 6 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş, öğretim üyelerinden alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlemiş ve oluşturulan nihai form öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması olarak araştırmacılar verilen cevapların birbiri ile tutarlı olup olmadığına ilgili

literatürle karşılaştırmışlar ve verilen cevapların ilgili literatürle tutarlılık gösterdiği görüşüne varmışlardır. Ayrıca verilerin analizi sırasında veriler iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve yapılan analizlerin sonrasında elde edilen bulguların birbirleri ile tutarlılık gösterdiği gözlemlenmiştir (bakınız Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Bölümünüzü seçme nedeniniz?
2. Mezun olduğunuzda ne iş yapmayı planlamaktasınız?
3. Size verilen eğitimin öğretmenlik yapmanızdaki yeterliliğinize ilişkin görüşleriniz nedir?
4. Öğretmenlik mesleği size neyi çağırıyor?

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde içerik analizi ve sürekli karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu bağlamda bu çalışma sırasında birbirine benzeyen veriler araştırmacılar tarafından belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizi sırasında iki araştırmacı verileri ayrı ayrı temalaştırmış, temalar karşılaştırılmış, benzer olan temalar kabul edilmiş ve daha sonra temaların altındaki ifadelerin frekans değerleri verilerek tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca verilerin çözümlemesi sırasında önemli bulunan ifadeler aşağıdaki kodlar kullanılarak ifadelendirilmiştir. Resim Öğretmenliği I için RÖI, Resim Öğretmenliği IV için RÖIV, Müzik Öğretmenliği I için MÖI, Müzik Öğretmenliği IV için MÖIV, Sınıf Öğretmenliği I için SÖI ve Sınıf Öğretmenliği IV için SÖIV kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve bulguların konu alanı ile ilgili literatürle tartışılması yer almaktadır.

1. Bölümünüzü seçme nedeniniz?

Katılımcıların bölümlerini seçme nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 1 de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde Resim I. ve IV. sınıf öğrencilerinin bölümlerini seçme nedenleri olarak resim alanında yetenekli olmalarını ve kendilerini geliştirmek istemelerini (RI, n=10;RIV, n=8) belirttikleri görülmektedir. Müzik I. ve IV. sınıf öğrencilerinin ise, tablo 1 de görüldüğü gibi, bölümlerini seçme nedenleri olarak müzikle yapılan uğraşların keyif vermesi (MI, n=8), müziğe karşı yeteneğe sahip olunması (MI, n=6; MIV, n=7), küçük yaştan itibaren müziğe yönlendirilme (MI, n=6) ve müzikle ilgili bir iş yapma isteği (MIV, n=9) olarak belirttikleri görülmektedir. Resim ve müzik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin aksine, sınıf öğretmenliği I. ve IV. sınıf öğrencilerinin bölümlerini seçme nedenleri olarak (bakınız Tablo1) ÖSS’de hedeflerine yetecek puan alamamış olmak ve açıkta kalmak istememeleri (SÖI, n=23; SÖIV, n=29), öğretmenlik mesleğinin aktif olmayı gerektirmesi ve çocuklarla mutlu olabilecekleri bir meslek olması (SÖI, n=20), öğrenmeyi-öğretmeyi sevdikleri için (SÖIV, n=8), ailelerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmesini ve öğretmenlik mesleğine karşı ilgilerinin olmasını (SÖIV, n=7) belirttikleri görülmektedir.

Toplumda meydana gelen değişim ve gelişim insanların hem toplum içindeki hem de aile içindeki özelliklerinin yok olması kaygısını gündeme getirmektedir. Bu durum meslek seçimi kaygısında olan bireye doğrudan ya da dolaylı bir biçimde hissettirilmektedir (Ural, 2004). Konu alanı ile ilgili literatür öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedeni olarak farklı nedenlerin olduğunu göstermektedir. Boz ve Boz’un (2008) araştırmasına katılan öğretmen adayları mesleği seçme nedenleri olarak mesleği sevmek, aile mesleği olması, bir şeyler öğretmeyi sevmek gibi nedenlerle açıklamışlardır. Karamustafaoğlu ve Özmen (2004) araştırma sonuçlarında da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da öncelikle eczacılık, tıp, mühendislik gibi alanları tercih ettikleri ancak puanları yetmediği ya da anne babalarının öğretmen olması sebebiyle öğretmenlik mesleğine yöneldikleri görülmektedir. Bu bağlam içerisinde sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin

öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile ilgili görüşlerinin konu alanı ile ilgili araştırmaları (Boz ve Boz,2008; Karamustafaoğlu ve Özmen,2004) destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 1: Katılımcıların bölümlerini seçme nedenlerine ilişkin görüşleri

Bölüm	Sınıf	Örnek İfadeler	f
Resim	I	✚ Güzel sanatlar lisesi mezunu olmak	1
		✚ Resim alanında yetenekli olma	10
		✚ Küçük yaştan itibaren sanatla ilgili olma	1
		✚ Sanatı ve öğretmenlik mesleğini sevmek	4
		✚ Çevre etkisi	1
	IV	✚ Duyguları daha açık ifade edebilme	1
		✚ Yapılan uğraşların keyif vermesi	5
		✚ Aileden gelen sanat sevgisi	1
		✚ Resim alanında yetenekli olma ve kendini geliştirme isteği	8
		✚ Küçük yaştan itibaren sanatla ilgili olma	2
Müzik	I	✚ Öğretmen olmak için	1
		✚ Güzel sanatlar lisesi mezunu olmak	2
	IV	✚ Müzikle yapılan uğraşların keyif vermesi	8
		✚ Müzik alanında ilerleme isteği	3
		✚ Müziğe karşı yeteneğe sahip olunması	6
Sınıf Öğretmenliği	I	✚ Küçük yaştan itibaren müziğe yönlendirilme	6
		✚ Öğretmenlik mesleğini sevmek ve müziğe yetenekli olma	1
		✚ Aileden herkesin müzikle ilgili olması	1
		✚ Güzel sanatlar lisesinde alınan eğitimi devam ettirme isteği	3
		✚ Müziğe karşı yeteneğe sahip olunması	7
	IV	✚ Müzikle ilgili bir iş yapma isteği	9
		✚ Küçük yaştan itibaren müziğe yönlendirilme	1
	I	✚ Aktif ve çocuklarla mutlu olabileceğim bir meslek	20
		✚ Ortaöğretimdeki öğretmenimin ve ailemin yönlendirmesi	6
		✚ ÖSS’de hedeflerine yetecek puan alamamış olmak ve açıkta kalmak istememek	23
		✚ İnsanlara yeni bir şeyler öğretmek	4
		✚ İş olanaklarının fazla olması	1
		✚ Ailenin öğretmenlik mesleğini tercih etmesi	5
		✚ Öğretmenliği yaşıntıya ve kişiliğe uygun olması	9
		✚ Çalışma saatlerinin uygun olması	2
		✚ Mesleğin kutsal ve saygın olması	2
		✚ Öğretmen lisesi çıkışlı olmak	1
	IV	✚ ÖSS’de hedeflerine yetecek puan alamamış olmak ve açıkta kalmak istememek	29
		✚ Ailenin öğretmenlik mesleğini tercih etmesi	7
		✚ Öğrenmeyi-öğretmeyi sevdiğim için	8
		✚ Mesleğe karşı ilginin olması	7
		✚ Bu meslekle kendimi ifade edebilme	2
		✚ Çocukları sevmek	6
		✚ İlkokul öğretmenim gibi olmamak için	2
		✚ İşsiz kalmamak için	2
		✚ Öğretmen lisesi mezunu olma	1

Sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile ilgili görüşlerinin şu şekilde ifadelendirmektedirler.

SÖİ “Bölümümde bulunan meslek grupları içerisinde en çok istediğim ikinci meslekti. Birinci olmadı dolayısıyla bu bölümü seçtim”

SÖİ “Hukuk fakültesine puanım yetmediği için bu bölümü seçtim”.

SÖİ “İstediğim bölüm psikoloji idi puanım yetmedi, ikinci tercihim sınıf öğretmenliği idi”

SÖİ “Yolunda gitmeyen yaşam tarzımızın düzenimizin hayat şartlarımızın düzelmesi için bir şey yapmak ve bunun yolunun da eğitimden geçtiğini düşündüğüm için seçtim”

2. Mezun olduğunuzda ne iş yapmayı planlamaktasınız?

Katılımcıların mezun olduklarında yapmayı istedikleri işe ilişkin görüşleri incelendiğinde (bakınız Tablo 2) Resim I. ve IV. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik yapmak istediklerini (RI, n=10; RIV, n=11) belirttikleri görülmektedir. Müzik I. ve IV. sınıf öğrencilerinin ise müzik öğretmeliği (MI, n=18; MIV, n=12) ve akademik kariyer (MI, n=7; MIV, n=7) yapmak istedikleri görülmektedir (Tablo 2). Sınıf öğretmenliği I. ve IV. sınıf öğrencilerinin mezun olduklarında yapmayı istedikleri işe ilişkin görüşleri incelendiğinde (Tablo 2), sınıf öğretmenliğinde okuyan hem birinci sınıf öğrencilerinin hem de dördüncü sınıf öğrencilerinin resim ve müzik bölümlerinde okuyan birinci ve

dördüncü sınıf öğrencileri gibi öğretmenlik yapmak istediklerini belirttikleri (SÖI, n=63; SÖ IV, n=57) görülmektedir.

Tablo2: Katılımcıların mezun olduklarında yapmayı istedikleri işe ilişkin görüşleri

Bölüm	Sınıf	Örnek İfadeler	f
Resim	I	İç mimarlık ya da reklam ajansında çalışmak	1
		Özel kurslarda öğretmenlik yapma	1
		Öğretmenlik yapma	10
		Grafikerlik	1
	IV	Fotoğraf sanatını içeren bir alanda çalışmak	1
		Öğretmenlik yapma	11
		Turizm rehberi	1
		Akademik kariyer	4
		Grafik tasarımı ajansı	1
		Tiyatro eğitimi almak	1
	Özel kolejlerde öğretmenlik	1	
Müzik	I	Müzik öğretmeliği	18
		Müzisyenlik	1
		Akademik kariyer	7
		Özel dersane öğretmenliği	3
	IV	Müzik öğretmeliği	12
		Müzisyenlik	1
		Akademik kariyer	7
		Özel dersane öğretmenliği	2
Sınıf Öğretmenliği	I	Öğretmenlik	63
		Emin değilim	3
		Özel bir kurum ya da kuruluşta ders vermek	2
		Akademik kariyer	2
	IV	Öğretmenlik	57
		Bilgisayar tamircisi	1
		Tekrar üniversite sınavına girip psikoloji okumak	1
		Ticaret	1

Öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra yapmayı planladıkları işle ilgili olarak verdikleri cevaplar incelendiğinde katılımcıların öğretmenlik yapmak istedikleri ancak KPSS’den yeterli puan alamayacakları kaygısının onları başka mesleklere özellikle akademik kariyer yapmaya yönlendirdiği görülmektedir. Bu çerçevede içerisinde Karkın, Kodak ve Gençel’in (2006) bulgularının öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak belirttikleri ile paralel olduğunu söylemek mümkündür. Karkın, Kodak ve Gençel (2006) müzik bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğunun akademik kariyer yapmak istediklerini belirterek öğretmen adaylarının görüşlerini desteklemektedirler.

MÖIV “ Müzikle ilgili olmayabilir. Bu eğitimi alırken amacım ilk olarak meslek değil, bu alanda bilgilenip beceri sahibi olmaktır.”

3. Size verilen eğitimin öğretmenlik yapmanızdaki yeterliliğinize ilişkin görüşleriniz nedir?

Katılımcıların aldıkları eğitimin, öğretmenlik mesleğini yaparken ki yeterliliklerine etkisine hakkında görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde resim birinci sınıf öğrencilerinin alan ve formasyon derslerinin yeterli olduğunu ve eğitimleri sırasında yeterli bir eğitim aldıklarını önemli olanın öğrencinin de çok çalışarak kendini geliştirmesi olduğunu belirttikleri görülürken (RI, n=5), resim dördüncü sınıf öğrencilerinin yeterli bilgi verilmediği (RIV, n=8) yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Aynı konu ile ilgili olarak müzik bölümü öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde Müzik I. sınıf öğrencilerinin yeterli bir eğitim verildiğini önemli olanın öğrencinin de çok çalışarak kendini geliştirmesi olduğunu (MI, n=18) belirtmelerine karşılık müzik IV. sınıf öğrencilerinin çok dersin olduğunu bu nedenle verilen eğitimin yüzeysel ve yetersiz olduğunu (MIV, n=10) belirttikleri görülmektedir.

Tablo3: Katılımcıların aldıkları eğitimin, öğretmenlik mesleğini yaparken ki yeterliliklerine etkisine hakkında görüşleri

Bölüm	Sınıf	Örnek İfadeler	f
Resim	I	Alan ve formasyon dersleri yeterlidir	5
		Yeterli bir eğitim veriliyor önemli olan öğrencinin de çok çalışarak kendini geliştirmesi	5
		Yetersiz, uygulamalı olmalı	2

Müzik	IV	Alan bilgisi yeterli ancak bu atanmak için yeterli değil	2
		Yeterli bilgi verilmiyor	8
		İlköğretim programıyla burada gördüğümüz dersler örtüşmüyor	1
		Uygulama boyutunda bazı eksikliklerimin olduğunu düşünüyorum	2
		Yeterli olduğunu düşünüyorum	6
	I	Alan derslerinin formasyon derslerine göre daha ağırlıklı olmalı	2
		Yeterli bir eğitim veriliyor önemli olan öğrencinin de çok çalışarak kendini geliştirmesi	18
	IV	Güzel sanatlar lisesinde öğretmen olabilmek için daha fazla alan eğitimine ihtiyaç var	1
		Formasyon derslerinin uygulama kısmının geliştirilmesi gerekmektedir.	1
		Yeterli bir eğitim veriliyor önemli olan öğrencinin de çok çalışarak kendini geliştirmesi	4
		Formasyon derslerinin uygulama kısmının geliştirilmesi gerekmektedir.	3
		Çok ders var bu nedenle verilen eğitim yüzeysel ve yetersiz	10
		Verilen eğitim tam olarak yeterli değil fakat öğretmenlik mesleği için yeterli bilgi ve becerileri kazandırmakta	3
Sınıf Öğretmenliği	I	Yeterli bir eğitim veriliyor önemli olan öğrencinin de çok çalışarak bilgi ve becerilerimizi kendimizin de geliştirmesi gerekmektedir	22
		Yetersiz, sanki lisede gibi ezbere dayalı, gereksiz birçok konuyu öğreniyoruz.	10
		Alan ve formasyon derslerinin uygulama kısmının geliştirilmesi gerekmektedir.	9
		Formasyon dersleri yeterli fakat kendimizin de çaba göstermesi gerekir	7
		Şu ana kadar bazı eksiklikler nedeniyle kendimi öğretmenlik için hazır hissetmiyorum	3
		Şu anda 1.sınıf öğrencisi olduğum için öğretmenlik ile ilgili bilgilerimin ve düşüncelerimin zamanla değişeceğine inanıyorum	10
		Verilen eğitimin sınıf öğretmeni için gereğinden fazla olduğuna inanıyorum	5
	IV	Okulmdan memnunum ve verilen eğitimin yeterli olduğuna inanıyorum	3
		Teoride yeterli ama uygulamada yetersiz	27
		Verilen eğitimde eksiklikler var, yeterli donanımı olmayan öğretim elemanlarının olması eğitimin yeterliliğini engelliyor	15
		Yeterli değil	5
		Yeterli bir eğitim veriliyor	2
		Bazı dersler gereksiz	3
		Gerçek hayatla öğrenilen arasında fark var	2
		Kısmen yeterli	2
		Öğrencilerin de daha fazla çalışması gerekiyor	4

Sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri yeterli bir eğitimin verildiğini önemli olanın öğrencinin de çok çalışarak bilgi ve becerilerini kendisinin de geliştirmesinin gerektiği (SÖI, n=22), verilen eğitimin yetersiz olduğu, sanki lisede gibi ezbere dayalı, gereksiz birçok konuyu öğrendiklerini ve şu anda 1.sınıf öğrencisi oldukları için öğretmenlik ile ilgili bilgilerinin ve düşüncelerinin zamanla değişeceğine inandıklarını (SÖI, n=10), alan ve formasyon derslerinin uygulama kısmının geliştirilmesi gerekmekte olduğunu (SÖI, n=9) belirttikleri görülmektedir (bakınız Tablo 3). Sınıf öğretmenliği I. sınıf öğrencilerinin görüşlerine karşılık olarak sınıf öğretmenliği IV. sınıf öğrencileri aldıkları eğitimin teoride yeterli ama uygulamada yetersiz olduğunu (SÖIV, n=27) ve verilen eğitimde eksikliklerin olduğu, yeterli donanımı olmayan öğretim elemanlarının olmasının eğitimin yeterliliğini engellediğini (SÖIV, n=15) belirttikleri görülmektedir (Tablo 3). Gündüz (2004) bireylerin toplumsal rollere ulaşmalarında yetenek havuzunun etkin ve verimli bir biçimde kullanılmasını sağlamak hem bireysel hem de toplumsal açıdan büyük önem taşımaktadır. Bireyler arasında görülen farklılaşma çok çalışma ve yetenek temeline dayalı olarak gerçekleşmelidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının görüşlerinin Gündüz'ün (2004) görüşlerini desteklediği söylenebilir çünkü öğretmen adayları da verilen eğitimi her ne kadar yeterli bulsalar da kendilerinin de çok çalışmalarının gerekli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, Eraslan'ın (2009) araştırmasına katılan öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamındaki uygulamaların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgunun öğretmen adaylarının görüşleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bütün bu düşüncelerin ve konu alanında yapılan çalışmaların sonuçlarının aksine Şişman ve Acat'ın (2003) yaptığı çalışmada öğretmenler öğretmen adaylarını beklediklerinden daha fazla donanımlı ve alan bilgisine sahip buldıkları görülmektedir.

4. Öğretmenlik mesleği size neyi çağırıyor?

Tablo 4'de öğretmenlik mesleği kavramının katılımcılara çağrıştırdıklarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin resim bölümü birinci sınıf öğrencileri için gelecekte yeni nesiller yetiştirmeyi (RÖI, n=3), resim bölümü dördüncü sınıf öğrencileri için öğretmenliğin yüce bir mesleği ve fedakârlığı (RÖIV; n=4) ve eğitim sisteminin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusundaki uygulamaları (RÖIV, n=3) çağrıştırdığı görülmektedir. Müzik öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri için öğretmenlik mesleğinin gelecek için yeni nesiller

yetiştirmeyi, bilginin aktarıcısı ve iyi bir eğiticiyi (MI, n=4) çağrıştırırken, müzik öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri için gelecekte için Atatürk ilkelerine uygun yeni nesilleri yetiştirmeği (MIV, n=5) ve sorumluluk duygusunu (MIV, n=4) çağrıştırdığı görülmektedir (bakınız Tablo4).

Ayrıca Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin sınıf öğretmenliği I. sınıf öğrencilerine gelecekte yeni nesiller yetiştirmeyi (SÖI, n=16), ülkemizi çağdaş uygarlık düzeyine ulaştıracak bir mesleği (SÖI, n=8), azimli, sabırlı olmayı ve kutsal mesleği (SÖI, n=7) çağrıştırırken sınıf öğretmenliği IV. sınıf öğrencilerine ise çocuklara uygun öğrenme-öğretme ortamının hazırlanmasını (SÖIV, n=13), özveriyi, sabrı, kişisel gelişimi (SÖIV, n=10) çağrıştırdığı görülmektedir.

RÖ I “ Öğretmenliği yol gösterici bir harita ya da yönünü kaybetmiş bireylere yön bulduran bir pusulaya benzetiyorum.”

RÖI “Heykeltıraşlığı çağrıştırıyor. Önümüzdeki malzemeye şekil vereceğim için”

RÖI “Tatili bol, yaptığı işler az ve her zaman dinamik insanlar arasında güzel bir yaşam”

SÖBI “Küçük bir çocuğu alıp birey haline getirebilen bir meslek”

SÖBI “Toplumu aydınlatan hiç sönmeyecek olan bir fener”

SÖBIV “Fidan yetiştirmeyi çağrıştırıyor. Bireyleri biz yetiştiriyoruz. Fidanı sulamazsan çabalamazsan ve emek vermezsen kurur gider yok olur. Ama emek verirsen köklü sağlam ağaçlar meydana gelebilir”.

Bu bağlam içerisinde Kagan (1992) öğretmen adaylarının sahip oldukları inançların ve düşüncelerin onların mesleki gelişimlerinde önemli olduğunu, öğretmen adaylarının bunları mesleki gelişimlerinde öğrendiklerini uygulamalar olarak yansıtma ve onların meslekleri ve kendileri ile ilgili gelişimlerinde, inançlarında, düşüncelerinde ve sınıf içi öğretim etkinliklerinde daha yaratıcı olmaları gibi olumlu gelişmelere yol açabileceğini belirtmektedir.

Gündüz (2004) konu ile ilgili kaynaklarda öğretmenin okuldaki rolleri içinde liderliğin, rehberlik/sırdışlığın, eğiticiliğin, yargıçlığın, bilginin yayıcılığının, danışmanlığın, uzlaştırmacılığın yer almakta olduğunu ve öğretmen nitelikleri içerisinde sevgi, sabır ve hoşgörü, geleceğe ümitle bakma, başkalarının yetişmesine katkıda bulunma gibi niteliklere vurgu yapılmakta olduğunu belirtmektedir. Gündüz’ün (2004) bulgusunun bir benzeri olarak Teachout (1997) çalışmasının sonucunda hem müzik öğretmeni adaylarının hemde tecrübeli müzik öğretmenlerinin başarılı müzik öğretimi için sıraladıklarında en önemli on beceri ve davranıştan yedisinin her iki grup tarafından ortak olarak belirtildiğini vurgulayarak bunları olgun olma ve kendini kontrol etme, öğrencileri motive edebilme, güçlü liderlik becerilerine sahip olma, öğrencilerin derse katılımını sağlama, güven verme ve olumlu yaklaşma olarak sıralamaktadır. Ayrıca Teachout (1997) elde edilen bu sonucun lisans eğitiminin öğretmenliğin başarısı için ihtiyaç duyulan çok önemli becerilerin ve davranışların kazanılması açısından önemli ve etkili bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Konu alanı ile ilgili literatür (Ocak ve Gürbüz ,2006; Özbek,2007; Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen,,2007; Saban, Koçbeker ve Saban,2006) incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili farklı tanımları yaptıkları görülmektedir. Ocak ve Gürbüz’ün (2006) çalışmasına göre öğretmen rehber, fedakâr, aydınlatıcı, bilgi kaynağı, model, şekil verici olarak tanımlanmıştır. Özbek’in (2007) araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları öğretmenliği “ideal, kutsal, statüsü yüksek, çocukları sevmek” şeklinde tanımlamışlardır. Ocak ve Gürbüz’ün (2006) ve Özbek’in (2007) araştırma sonuçlarına ilave olarak, Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007) araştırmalarının sonuçlarına göre öğretmen adayları öğretmenlik sorumluluk, fedakârlık, ideal meslek şeklinde tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Ayrıca, Saban, Koçbeker ve Saban’ın (2006) araştırmasına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik ile ilgili olarak heykeltıraşlık, güneş, ressam tanımlamalarını yaptıklarını belirtmişlerdir. Konu alanı ile ilgili literatüre ilave olarak, resim öğretmenliği birinci sınıf, sınıf öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak aşağıda verilen benzetmelerinin de ilgili literatürle benzerlik taşıdığını söylemek mümkündür.

Tablo5: Öğretmenlik mesleği kavramının katılımcılara çağrıştırdıklarına ilişkin görüşleri

Bölüm	Sınıf	Örnek İfadeler	f

Resim	I	Öğrencilerle kurulan iyi ilişkiler	1
		Otoriter eğitim	1
		Gelecekte için yeni nesiller yetiştirmek	3
		Kutsal bir meslek	1
		Bilgiyi öğretmek	2
	IV	Toplumsal temel yapı taşı	1
		Fedakârlık	3
		Atatürkçü çağdaş gençler yetiştirmek	2
		Eğitim sisteminin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusundaki uygulamaları	3
		Alan konusundaki yeterlilik	2
		Yüce bir meslek	4
		Emek, saygı, diyalog ve empati	2
		Farklılık	1
		Edindiği bilgileri öğrencilerine en iyi şekilde aktarabilmek	1
Müzik	I	Gelecekte için yeni nesiller yetiştirmek	4
		Bilginin aktarıcısı	4
		İyi bir eğitici	4
		İnsanlara faydalı olma	3
		Özveri gerektiren kutsal bir meslek	3
		Orkestrayı yöneten bir şef	1
		Atatürk	1
	IV	Kişinin yolunun belirlenmesi	2
		En kutsal meslek	3
		Bilgiyi öğretmek	2
		Sorumluluk duygusu	4
		Öğrenmeyi öğretme sanatı	1
		Sabır ve özveri isteyen bir meslek	1
		Gelecekte için Atatürk ilkelerine uygun yeni nesiller yetiştirmek	5
Sınıf Öğretmenliği	I	Rehber olma, hayata hazırlama	2
		Atatürk	1
		Öğretme ve öğrenme	6
		Adanmışlık ve fedakârlık	5
		Yardıma ihtiyacı olan insanlara rehberlik	3
		Gelecekte yeni nesiller yetiştirme	16
		Yönlendirme	1
		Ülkemizi çağdaş uygarlık düzeyine ulaştıracak bir meslek	8
		Saflığım, masumlüğüm ve çocukluk yıllarım	5
		Bilginin aktarıcısı	2
		Azimli, sabırlı olmak	7
		Heykeltıraşlık	1
		Vicdan	1
		Değerli bir meslek	1
		Toplumsal kalkınması	1
	IV	Kutsal meslek	7
		Hayatın tam kendisi	3
		Aydınlanma ışığı	1
		Disiplin	1
		Az maaş çok iş	3
		Zorlu bir meslek, emek	4
		Bir fabrika	1
		Özveri, sabır, kişisel gelişim	10
		Model veya Kılavuz	4
		İlerleme, yenilik, değişim	4
		Ulvi bir görev	4
		Kendine güven	1
		Çocuklara uygun öğrenme-öğretme ortamının hazırlanması	13
		Mutluluk	1
		Vicdan	1
		Geleceğe yatırım	4
		Nefret, korku, çekingenlik, gardiyan	2
		Doğruluk, dürüstlük	1
		Yeni nesiller yetiştirme	3
		Öğrenci, sınıf, okul	2

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin bölümlere göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılıklar Resim I. ve IV. sınıf öğrencilerinin bölümlerini seçme nedenleri olarak resim alanında yetenekli olmalarını ve kendilerini geliştirmek istemelerini şeklinde bulunurken, Müzik I. ve IV. sınıf

öğrencilerinin ise, bölümlerini seçme nedenleri olarak müzikle yapılan uğraşların keyif vermesi, müziğe karşı yeteneklerinin olması bulunmuştur. Güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin aksine, sınıf öğretmenliği I. ve IV. sınıf öğrencilerinin bölümlerini seçme nedenleri olarak ÖSS’de hedeflerine yetecek puan alamamış olmak ve açıkta kalmak istememeleri, öğretmenlik mesleğinin aktif olmayı gerektirmesi ve çocuklarla mutlu olabilecekleri bir meslek olması, öğrenmeyi-öğretmeyi sevdikleri için, ailelerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmesi ve öğretmenlik mesleğine karşı ilgilerinin olması bulunmuştur.

Katılımcıların mezun olduklarında yapmayı istedikleri işe ilişkin görüşlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde hem Resim I. ve IV. sınıf öğrencilerinin hem de sınıf öğretmenliği I. ve IV. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik yapmak istedikleri bulunmuştur. Diğer yandan Müzik I. ve IV. sınıf öğrencilerinin ise müzik öğretmenliği ve akademik kariyer yapmak istedikleri ifade etmişlerdir.

Katılımcıların aldıkları eğitimin, öğretmenlik mesleğini yaparken ki yeterliliklerine etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde resim, müzik ve sınıf öğretmenliği I. sınıf öğrencilerinin alan ve formasyon derslerinin yeterli olduğunu ve eğitimleri sırasında yeterli bir eğitim aldıklarını önemli olanın öğrencinin de çok çalışarak kendini geliştirmesi olduğunu belirttikleri görülürken, Sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin ayrıca verilen eğitimin yetersiz olduğu, sanki lisede gibi ezbere dayalı, gereksiz birçok konuyu öğrendiklerini ve şu anda I.sınıf öğrencisi oldukları için öğretmenlik ile ilgili bilgilerinin ve düşüncelerinin zamanla değişeceğine inandıklarını, alan ve formasyon derslerinin uygulama kısmının geliştirilmesi gerekmekte olduğunu da belirttikleri görülmektedir. Resim IV. sınıf öğrencilerinin lisans eğitimi süresince yeterli bilgi verilmediği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Aynı konu ile ilgili müzik IV. sınıf öğrencilerinin çok dersin olduğunu bu nedenle verilen eğitimin yüzeysel ve yetersiz olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenliği IV. sınıf öğrencileri de müzik öğrencileri ile benzer görüşlere sahip olmakla birlikte verilen eğitimde eksikliklerin olduğu, yeterli donanımı olmayan öğretim elemanlarının olmasının eğitimin yeterliliğini engellediğini belirttikleri bulunmuştur.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini kendilerine ne kadar uygun bir meslek olarak gördüklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, resim, müzik ve sınıf öğretmenliği I. ve IV. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğinin kendileri için uygun bir meslek olarak, öğretmeyi sevdikleri için yapmak istenilen bir meslek olarak gördükleri bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği I.sınıf öğrencileri ayrıca öğretmenlik mesleğinde sürekli aktif olabilecekleri, öğretmeyi, çocukları, araştırmayı sevdikleri ve bu mesleği kendilerine ve kişiliklerine uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik mesleği kavramının katılımcılara çağrıştırdıkları ile ilgili olarak Resim bölümü I. sınıf öğrencileri için gelecekte yeni nesiller yetiştirmeyi, resim bölümü IV. sınıf öğrencileri için öğretmenliğin yüce bir mesleği ve fedakârlığı ve eğitim sisteminin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusundaki uygulamaları çağrıştırdığı görülmektedir. Müzik öğretmenliği I. sınıf öğrencileri için öğretmenlik mesleğinin gelecek için yeni nesiller yetiştirmeyi, bilginin aktarıcısı ve iyi bir eğiticiyi çağrıştırdıkları, müzik öğretmenliği IV. sınıf öğrencileri için Atatürk ilkelerine uygun yeni nesilleri yetiştirmeyi ve sorumluluk duygusunu çağrıştırdığı görülmektedir. Sınıf öğretmenliği I. sınıf öğrencilerine gelecekte yeni nesiller yetiştirmeyi, ülkemizi çağdaş uygarlık düzeyine ulaştıracak bir mesleği, azimli, sabırlı olmayı ve kutsal mesleği çağrıştırdıkları sınıf öğretmenliği IV. sınıf öğrencilerine ise çocuklara uygun öğrenme-öğretme ortamının hazırlanmasını, özveriyi, sabrı, kişisel gelişimi çağrıştırdığı şeklinde bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Öğretmenlik mesleği herkes tarafından yapılacak bir meslek olmak durumundan çıkarılıp seçme kriterleri yeniden gözden geçirilmelidir.

Eğitim fakültelerinin ders programları yeniden gözden geçirilip uygulama saatleri ve olanakları artırılarak düzenlenmelidir.

Sınıf öğretmenliği bölümlerini tercih eden öğrencilerin açıkta kalmamak için değil öğretmen olmak için tercih ettikleri bir bölüm haline getirilmesi çalışmaları yapılmalıdır. Bu kapsamda ortaöğretim kurumlarından yükseköğretim kurumlarına geçişte doğru yönlendirilme yapılması için rehberlik hizmetleri geliştirilmelidir.

4. KAYNAKLAR

- Arslan, M. (1996). Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda yeni arayışlar. Modern Öğretmen Yetiştirme Gelişme ve İlerlemeler Sempozyum 96’ Ankara Programı 30.Eylül–4.Ekim1996. Ankara Başkent Öğretmenevi. 328-334.
- Boz, Y.ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 6(1),137–144.
- Celep, C. (2004). Meslek olarak öğretmenlik. Meslek olarak öğretmenlik. Cevat Celep (Ed.) Ankara. : Anı yayıncılık. (Ss:23-49).
- Gündüz, H. B. (2004). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. D. Karşı (Ed.) Öğretmenlik mesleğine giriş Alternatif yaklaşım (2. Baskı). Ankara: Öğreti, PegemA Yayıncılık. 29-55.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının ‘öğretmenlik uygulaması’ üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. 3 (1), 207-221.
- Kagan,D.M.(1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1),65-90.
- Karamustafaoğlu, O. ve Özmen, Haluk (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 35–49.
- Karkın, A. M., Kodak, E. Ve Gençel, Ö. (2006). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin mezuniyet öncesi motivasyonları ve kariyer hedefleri üzerine bir araştırma. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Denizli, 92-107.
- Ocak, G. ve Gürbüz, M. (2006) Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 293- 310.
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Fırat University Journal of Social Science)*. 17(1), 145–159.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. Ve Özgen, N. (2007).Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221–232.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39- 55.
- Saban, A. Koçbeker, B. N. Ve Saban, A. (2006) Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 6 (2), 461–522.
- Şişman, M ve Acat, M. B. (2003).Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1),235–250.
- Teachout, D.J. (Spring, 1997). Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*,45(1), 41–50.
- Ural, A. (2004). Öğretmenlik Paradoksu. M. D. Karşı (Ed.). Öğretmenlik mesleğine giriş: Alternatif yaklaşım. (2. Baskı). Ankara: Öğreti, PegemA Yayıncılık. 57-79.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.Güncelleştirilmiş ve Genişletilmiş Baskı- 7.Baskı-Tıpkı Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

MÜƏLLİM KADRLARININ HAZIRLANMASI MƏSƏLƏSİNƏ MÜASİR BAXIŞLAR

Ş.A.Qasımlı, Ə.A.İsmayılov
AMİ-nin tədris işləri üzrə prorektoru, fəlsəfə elmləri doktoru, professor
AMİ-nin aparıcı elmi işçisi, fəlsəfə elmləri namizədi

Müəllim kadrlarının hazırlanmasına nəzəri - metodoloji yanaşma problemi son dərəcə çoxşaxəli, çoxaspektli və ən başlıcası isə daim müzakirə obyektində olan problemlərdən biridir. Dövlətin təhsil sahəsi üzrə siyasətinin öncül istiqamətlərindən biri olan bu problem eyni dərəcədə nəzəriyyəçiləri də və praktikləri də daim düşündürməkdədir. İbtidai, orta, orta ixtisas və ali təhsili özündə cəmləşdirən təhsil sistemi iki aparıcı konstruksiyalar üzərində bərqərar olur. Öyrəndənlərin və öyrənənlərin, başqa sözlə - müəllimlərin və şagirdlərin. Bunlar bütöv bir vəhdətin, eyni sistemin iki qarşılıqlı əlaqədə olan tərəfləridir. Bir tərəfin çatışmazlıqları dərhal digər tərəfin fəaliyyətində də özünü biruzə verir. Əgər müəllim kəmsavaddırsa, səriştəsizdirsə, heç şübhəsiz ki, onun şagirdləri də kəmsavad və hətta bisavad yetişəcəklər. Əgər öyrənənlərin (şagird və tələbələrin) səviyyəsi son dərəcə aşağıdırsa, onda müəllimin işi bir qədər də mürəkkəbləşir və onun qarşısına həllini tələb edən problemlər çıxır. Vəziyyətin bir qədər də mürəkkəbləşməsi onunla izah olunur ki, məlum səbəblərə görə postsovet məkanındakı dövlətlərdə təhsilin nüfuzu xeyli zəifləmişdir: sovet dövründə nisbətən tələbələr təhsil almağa az maraq göstərir, müəllimlər isə yeniləşmə prosesini yaşayan təhsil sisteminə qoşula və uyğunlaşa bilmir. Bu isə bir neçə səbəblərlə izah olunur: Əvvəla, onlara ötən dövrün ağır yükü güclü təsir göstərir; ikincisi, yeni təhsil sisteminin bəzi prinsipləri onlar üçün qəbul edilməzdir; üçüncüsü, müəllim, pedaqoq adlanan bu peşəkar qrup sənətinin özünəməxsus xüsusiyyətləri ilə bağlı on illərlə şagirdlərin şüuruna eyni şeyləri yeridir və buna görə də cəmiyyətin ən konservativ təbəqəsi sırasında durur (bu sosiologiyada artıq qəbul olunmuş bir faktdır). Məhz buna görə də müəllim köhnə tərəkükdən yaxa qurtarıb yeniləşmə məsələsində ciddi ziddiyyətlərlə, çətinliklərlə üzləşməli olur. Bununla bağlı iki problem daha da aktuallaşmaqdadır: a) qocaman və təcrübəli müəllim kadrlarının daxilən, psixoloji və mənəvi cəhətdən yeniləşməsi; b) yeni tərəkükürə, təhkimlikdən azad olunmuş şüura malik, bu günün reallıqlarını olduğu kimi görən və qarşıdakı vəzifələri dərindən dərk edən bilən müəllim kadrlarının hazırlanması; dördüncüsü, informasiya bumu, sürətli elmi-texniki tərəqqi və informasiyaların mənimsənilməsinin, həzm edilməsinin və ötürülməsinin yeni, təxirəsalınmaz və son dərəcə mürəkkəb vəzifələri ali və orta məktəb müəllimlərinin əksər hissəsi üçün əlçatmazdır. Məhz buna görə də XXI əsrin əvvəllərində müəllimlər korpusunun əksər hissəsinin fiziki qocalma amilinin üstünə mənəvi qocalma amili də gəldi. Deməli, müəllim kadrlarının hazırlanmasına nəzəri - metodoloji yanaşmalarda ali və orta məktəb müəllim tərkibinin fiziki və mənəvi qocalma prosesinin real vəziyyətindən irəli gələn başlıca vəzifələr və onların həlli yolları müəyyənəldirilməlidir. Belə hallarda nəzərə alınmalıdır ki, müxtəlif elmi fənn müəllimlərinə eyni yanaşma məqbul sayıla bilməz. Məsələn, texniki fənlər sahəsində əksər hallarda müəllimlərin peşəkarlıq səviyyəsinin yararsız olduğu üzə çıxır.

Hələ ötən əsrin 80-ci illərində sosioloqlar belə qənaətə gəlmişlər ki, elmi-texniki inqilabın durmadan inkişaf etdiyi və böyük həcmli informasiyaların operativ mənimsənilməsinin tələb olunduğu bir dövrdə hər beş ildən bir texniki ali məktəblərinin müəllim heyətinin 20-25 %-i peşəkarlıq baxımından yararsız səviyyəyə düşür. Biz artıq «sıxılmış» tarixi zamanda yaşayırıq. İndi zaman bizi, bizim gələcəyə, yeniliyə və orijinallığa yönəlmiş niyyətlərimizi qabaqlayır. Bu isə texniki fənlər üzrə müəllim korpusunun müəyyən hissəsinin hər 5-6 ildən bir yararsız hala düşməsi ilə nəticələnir.

Təqribən belə hallar tədrisin digər sferalarında, məsələn, kimya, biologiya, psixologiya və s. sahələrdə də müşahidə olunur.

Bununla yanaşı elə sahələr də mövcuddur ki, burada zəngin həyat təcrübəsi və on illərlə əldə olunmuş biliklər müəllimin köməyinə gəlir və ona xidmət edir. Bunların hər ikisi müəllimin imkanlarını genişləndirir və əgər müəllim öz üzərində çalışaraq biliklərini daha da yeniləşdirib

dərinləşdirirsə, onu daha da fəallaşdırır. Bu kateqoriya müəllimlər sırasına filosofları, tarixçiləri, sosioloqları, ədəbiyyatşünasları, arxeoloqları, coğrafları və s. daxil etmək olar. Odur ki, müəllimin fəaliyyətinin bu sferalarında müəllim kadrlarının hazırlanması işində söhbət qocaman müəllimlərin bütün tərkibinin cavan müəllimlərlə əvəz olunmasından deyil, həmin müəllimlərə zəruri şəraitin yaradılmasından, onlara qarşı tələbkarlığın artırılmasından gedir. Unutmayaq ki, görkəmli alman filosofu Lüdviq Feyerbax fəlsəfi tədqiqatlarına 50 yaşında başlamışdır. Lakin, o, bu fəaliyyətə məqsədyönlü və məhsuldar, dünya fəlsəfi ədəbiyyatını dərinlən və hərtərəfli öyrənməklə başlamışdır. Məhz bu səbəbə görə nəticə etibarı ilə o dünyanın ən görkəmli filosofuna çevrilmişdir. Təsədüfi deyildir ki, onu kafedranın Məhəmmədi adlandırmışlar.

Bu tarixi fakta biz təsadüfən müraciət etmirik. Məsələ burasındadır ki, təhsil sahəsində nə kadr siyasəti, nə də ki müəllim kadrlarının hazırlanması müəyyən «standartlara» uyğun, formal və stereotip şəkildə aparılmamalıdır. Müasir dövrdə, bəzi hallarda, belə bir fikirlə də rastlaşırıq ki, ali məktəblərimizin müəllim tərkibi kökündən dəyişdirilməlidir. Unutmaq olmaz ki, müəllimlər korpusunun yaşlı nəslinin əksər hissəsi millətin intellektual potensialının əsasını təşkil edir və yenidən hazırlanmış orta səviyyəli gənc mütəxəssislər bu potensialı tam əvəz etmək imkanlarına malik deyillər.

Deməli, bu məsələdə təhsil sistemi qarşısında iki vəzifə durur: 1) Kimlər əvəz olunmalıdır və bu prosesdə hansı meyarları əldə rəhbər tutmaq lazımdır? 2) Kimi kimlə əvəz etmək lazımdır?

Bu gün bu problemlərin həlli yollarına müxtəlif yanaşmalar mövcuddur. Bu yanaşmalardan asılı olmayaraq müəllim kadrlarının hazırlanması problemi bu gün də öz aktuallığını saxlamaqdadır. Bunu bugünkü konfransın müzakirəsinə çıxarılan problemlər də təsdiq edir. Bununla əlaqədar müəllim kadrlarının hazırlanması məsələsinin bəzi aspektlərinə toxunmaq istərdik.

İlk növbədə qeyd edək ki, fikrimizcə «pedaqoji kadrlar» və «müəllim kadrları» anlayışlarının eyniləşdirilməsi düzgün deyildir. Məsələ burasındadır ki, müasir Azərbaycan cəmiyyətində çox zamanlar «pedaqoji kadrlar» anlayışını pedaqoji ixtisaslar, yəni pedaqoji elmlər doktorları və yaxud namizədləri ilə, eyniləşdirilir. Lakin, unutmaq olmaz ki, pedaqogika üzrə ixtisaslar müxtəlif elmi fənlər üzrə böyük müəllimlər ordusunun kiçik bir hissəsidir. Fizik-fizika üzrə, bioloq-biologiya üzrə, filosof-fəlsəfə üzrə, tarixçi-tarix üzrə və s. elmi fənlər üzrə mühazirə oxuyarkən, heç də özünü pedaqogika üzrə mütəxəssis hesab etmir. Burada əsas pedaqogika elmini bilməsi deyil rolu müəllimin öz predmetini dərinlən mənimsəməsi, təmsil etdiyi elmə yiyələnəməsi oynayır. Məhz bunu nəzərə alaraq biz əsas diqqəti ali və orta məktəblərdə tədris olunan bütün elmi fənlərin müvəkkili olan müəllim kadrlarının hazırlanması məsələlərinə yönəltmək istərdik. Bu kontekstdə öz müzakirəsini tələb edən və gələcək həllini gözləyən bəzi məsələlərə toxunmaq istərdik.

Birincisi - müasir müəllim yüksək ixtisaslı, mükəmməl savadlı, mənəviyyatca zəngin və pak, öz peşəsini qəlbən sevən, öz sahəsində novator, millətin və bütövlükdə ölkənin gələcəyi naminə çalışan insan olmalıdır. Bunun üçün ilk növbədə cəmiyyətin özü dəyişməli və təkmilləşməli, millətin öz gələcəyinə baxışlarında köklü dəyişikliklər aparılmalı, hər şeyin müqəddaratı həll olunub, hər şey «yuxarının» iradəsindən asılıdır, gələcəyin taleyi «bizdən asılı deyil» kimi yanlış və təhlükəli baxışlardan yaxa qurtarmaq lazımdır.

Cəmiyyətin bütün üzvləri insanın vəzifəsi yalnız pul əldə etməkdən ibarətdir, biliklər isə ola da bilər, olmaya da bilər kimi millətin gələcəyi üçün son dərəcə təhlükəli olan xürafatlardan dərhal imtina etməlidirlər. Bir sözlə, prinsip etibarı ilə nöqteyi-nəzər dəyişməli, ictimai fikir özünüdərk və özünüdərk məsələlərinə yönəldilməlidir. Belə bir fakta xüsusi diqqət yetirilməlidir ki, hər bir millətin gücü onun intellektual potensialında, elmində, təhsil sistemində və mədəniyyətindədir. Məhz buna görə də intellektual, əxlaqi və mənəvi baxımdan güclü millətin formalaşmasında öz peşəsi ilə bilavasitə iştirak edən müəllim ümumxalq məhəbbəti ilə əhatə olunmalı və cəmiyyətdə yüksək nüfuza malik olmalıdır. Bir sözlə, cəmiyyətin və millətin gələcəyi naminə fədakarcasına çalışan müəllimə münasibəti dəyişməlidir. Lakin, unutmaq olmaz ki, müəllimə qarşı münasibətin yaxşı mənada dəyişməsi, eyni zamanda ona qarşı tələbkarlığın artmasını, valideyn və bütövlükdə ictimaiyyət tərəfindən yaxşı müəllimin pis müəllimdən fərqləndirilməsini və onun layiqincə qiymətləndirilməsini də nəzərdə tutur. Bu baş vermədikdə ali və orta məktəb müəllimlərinin müasir tələblərə uyğun hazırlanması imkanları məhdudlaşır. Cəmiyyət,

dövlət, millət təhsilə xüsusi diqqət yetirməli, zəngin intellektual potensiala, beynəlxalq nüfuza malik Azərbaycan millətinin varlığını təmin edən problemlərin həllinə xüsusi qayğı göstərməlidir.

İkincisi - Ümummilli və Ümumdövlət əhəmiyyəti olan və müasir dövrün tələblərinə cavab verən müasir düşüncəli müəllim kadrlarının hazırlanması. Lakin, bu vəzifəni praktiki həll etməzdən öncə müvafiq dövlət qurumları dəqiq müəyyənləşdirməlidirlər ki, üzərinə insanları təlimləndirmək, böyüməkdə olan nəsili savadlandırmaq vəzifəsi düşən ali məktəb məzunları hansı keyfiyyətlərə (peşəkarlıq və şəxsiyyət) malik olmalıdırlar?

Təhsil - mütəxəssislərin, fəaliyyətin müxtəlif sferaları üçün subyektlərin istehsalı prosesidir. Məhz buna görə də bu sahədə istehsalın son nəticəsi dəqiq proqramlaşdırılmalıdır, biz bilməliyik ki, istehsal prosesinin sonunda konkret olaraq biz nəyi əldə edəcəyik.

Doğrudur, ümumiyyətlə kadr hazırlanması, xüsusən də pedaqoji kadrlar hazırlanması məsələlərinə dair bəyənət və çağırışlarda bu sahədə çatışmazlıqların mövcudluğu hiss olunmur. Lakin, bu da bir faktdır ki, bu sahədə aydın və dəqiq məqsəd hələ də müəyyənləşdirilməmişdir. Bu məsələnin həllində çətinlik ondan ibarətdir ki, son 20 il ərzində biz təhsilin «Avropa standartları»na uyğunlaşdırılması istiqamətini əsas götürmüşük. Lakin, hələ də aydın deyil ki, milli təcrübəni, habelə qabaqcıl sovet təcrübəsini necə, hansı yollarla «Avropa standartları»na necə uyğunlaşdırmaq olar.

Bundan əlavə, bu danılmaz bir faktdır ki, təlim, tədris, müəllimlik peşəsi - bütün bunlar stereotipləri və şablonları qəbul etməyən yaradıcı prosesdir. Belə olduqda təlim-tədris prosesində «standartlar»ın tətbiqi, ilk növbədə metodoloji baxımdan, nə dərəcədə məqsədəuyğundur? Bu məsələyə dəqiq aydınlıq gətirilməlidir.

Üçüncüsü - öz məqsədinə görə müasir dövrdə müəllim kadrlarının hazırlanmasında tələbə və şagirdlərin kompüter təliminin müxtəlif forma və vasitələrindən istifadə dünya təcrübəsinə uyğun gəlməlidir. Artıq bu gün cəmiyyət hazır olmalıdır ki, yaxın gələcəkdə obyektiv səbəblərdən müəllim öz funksiyalarının müəyyən qismini kompüterə və digər elektron vasitələrinə verməli olacaq. Bununla bağlı sual çıxır meydana - belə olduqda müəllim təhsil sistemində yenə də əsas fiqura rolunu özündə saxlayacaqmı? Əgər saxlayacaqsə, onda bu necə həyata keçiriləcək? Əlbəttə ki, bu məsələ ali məktəb təhsil sistemində köklü dəyişikliklər tələb edəcək.

Dördüncüsü - nəhayət, bir məsələyə də toxunmaq istərdik. Təhsilin hansı mərhələsində gənc alim və yaxud magistr sözün əsl mənasında müəllimlik vəzifəsini icra edə bilər? Ali məktəbdə gəncin əldə etdiyi biliklər müəllim olmaq üçün kifayətdirmi? Və yaxud aspiranturada təhsilini başa vurub namizədlik dissertasiyasını müdafiə edən gəncin ali məktəbdə dərhal müəllimlik fəaliyyətinə başlaması faktı nə dərəcədə özünü doğruldur? Məsələn, Rusiyanın qabaqcıl ali məktəblərində gənc elmlər namizədlərini baş müəllim və yaxud dosent kimi işə qəbul edirlər. Lakin, həmin şəxsə bir il müddətində tədris edəcəyi fənn üzrə mühazirə mətnlərinin hazırlanması tapşırıqlı. Həmin mətnlər kafedranın müzakirəsindən keçərək qənaətbəxş hesab edildikdə, həmin şəxsə müəllim kimi sinifə girmək hüququ verilir. Bəlkə müasir şəraitdə, təhsil sisteminin transformasiyaya uğradığı, keçid dövrünün başa çatdığı bir dövrdə bu metoddan istifadə daha məqsədəuyğundur?

Fikrimizcə bu qəbildən olan bütün məsələlər öz müzakirəsini və həllini gözləyir. Əminik ki, bu konfransda sözü gedən məsələlərə aydınlıq gətiriləcək və müəllim kadrlarının hazırlanması işində köklü dəyişiklər aparılması məsələsinə konfrans öz layiqli töhfələrini verə biləcəkdir.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı

Heydər Əliyev. Təhsil millətin gələcəyidir. «Təhsil» nəşriyyatı. Bakı, 2002.

Ə.Əlizadə. Müəllim-şagird münasibətləri müasir dərsin qlobal problemi kimi. «Azərbaycan məktəbi», 1998, №4.

Yeni pedaqoji təfəkkürün inkişafı: Müəllimin fəaliyyətinin əsas istiqamətləri. «Nərgiz» nəşriyyatı. Bakı, 2001.

N.Tusi. «Əxlaqi – Nasiri». «Elm» nəşriyyatı. Bakı, 1989.

Təhsilin humanistləşdirilməsi yolu ilə yeni pedaqoji təfəkkürün inkişafı (Respublika Təhsil Nazirliyinin xüsusi buraxılışı). Bakı, 1999.

F.N.Qonobolin. Kniqa ob učitele. M., 1985.

TÜRK HALKLARI EDEBİYYATI PROBLEMLERİNİN EĞİTİMİ VƏ ÖĞRETİMİ MESELELERİ

TÜRK XALQLARI ƏDƏBİYYATI PROBLEMLƏRİNİN TƏDRİSİ VƏ ÖYRƏDİLMƏSİ MƏSƏLƏLƏRİ

THE TEACHING AND LEARNING PROBLEMS OF TURKS' LITERATURE

Elman Hilal oğlu Quliyev

ADPU-nun "Türk araştırmaları" ETM-in müdürü,
filologiya elmləri doktoru, professor

Özet

Makalede Türk halkları edebiyatının eğitimi və öğretimi meseleleri ilmi-metodik yönden araştırılıyor. Konkret olarak ayrı-ayrı halkların edebiyat örnekleri esasında adı geçen edebiyatın dövrleşme, merhale tesnifatı gösteriliyor ve bununla ilgili meseleler metodik yönden araştırmaya yöneltiliyor.

Abstract

This article deals with the teaching and learning problems of Turks' literature. Here is given period classification of this literature on the basis of different people's literature and these problems analyse methodical approach.

XÜLASƏ

Məqalədə Türk xalqları ədəbiyyatının tədrisi və öyrədilməsi məsələləri elmi-metodik baxımdan təhlil olunur. Konkret olaraq ayrı-ayrı xalqların ədəbiyyat nümunələri əsasında həmin ədəbiyyatın dövrləşmə, mərhələ təsnifatı göstərilir və buna uyğun məsələlər metodik yanaşmada təhlilə cəlb olunur.

Dünyanın ən qədim sakinlərindən olan türklər zəngin mədəniyyətləri ilə bəşər sivilizasiyasının inkişafında, dünya ictimai-siyasi modelinin, ədəbi-bədii fikrinin formalaşmasında mühüm rol oynamış və öz şərəfli adlarını tarix kitablarına qızıl hərflərlə yazı bilməmişlər. 2800 ildən çox siyasi təşkilatlanma, 2700 ildən çox ədəbiyyat və 2500 ildən çox yazı tarixinə malik olan türklər minillər boyu milli və bəşəri dəyərləri qorumuş, ona hörmətlə yanaşmış, ədalətli tarixi-siyasi hökmlər vermiş və yaratmış olduğu mədəni-mənəvi dəyərləri ilə dünyanı heyran qoymuşlar. Koreyadan Avropaya, Sibir buzlaqlarından Hindistanın içlərinə qədər böyük bir ərazidə öz siyasi qüdrətini nümayiş etdirməklə yanaşı, paralel olaraq ədəbi-bədii, milli-mənəvi dəyərlərini yaradan türklərin ilk növbədə ədəbi-bədii model və düşüncə sisteminin əlamət və izləri bu günə qədər həmin ərazilərdə özünü mühafizə edib saxlaya bilməmişdir. Bu, ilk növbədə ondan irəli gəlir ki, türk xalqlarının ədəbiyyatı və mədəniyyəti həm formasına, həm də əxlaqi-dini, fəlsəfi məzmun keyfiyyətinə görə fərqlənmiş, daim yeniləşməyə doğru getmişdir. Tarix boyu türklərin yetişdirdiyi ədəbi şəxsiyyətlər dünya ədəbiyyatı inkişafının iştirakçısı olmuş, zaman-zaman bu sahəyə layiqli töhfələr vermişlər. Bu mənada türk epos təfəkkürünün məhsulu olan əsatir, əfsanə, nağıl, dastan və s. nümunələrin dünya dastançılıq düşüncə sisteminə təsirini danmaq qeyri-mümkündür. O cümlədən, Volter, Didro, Russo, Gete, Puşkin və s. kimi dünyanı heyran qoymuş qərb sənətkarlarının türk-müsəlman klassik ədəbiyyatına, onun divan nümunələrinə maraqları türk klassik ənənələrinin forma və məzmun üstünlüyü kimi təsdiqlənməlidir. Bir sözlə, göyü özlərinə çadır, günəşi bayraq hesab edən, dünyanın böyük bir hissəsinə sahib olan

türklər təkcə qəhrəmanlıq şücaəti göstərərək siyasi idarəçilik mədəniyyəti nümayiş etdirmədilər. Eyni zamanda ideya-məzmun baxımından zəngin, sənətkarlıq nöqteyi-nəzərindən möhtəşəm ədəbiyyat nümunələri yaratdılar. Elə bir nümunələr ki, bu nümunələr insanlara təsir gücünə, onları mənən zənginləşdirdiyinə, digər dünya xalqlarında alternativli olmayan şeir təbinə, rəvan və axıcı dilinə görə həmişə seçilmişdir. Ümummilli lider Heydər Əliyevin aşağıdakı fikirlərini xatırlamaq daha dürüst olar: “Qədim dövrlərdə “Dədə Qorqud”, “Manas”, “Alpamiş”, “Koroğlu” dastanları, xalqlarımızın hamısına mənsub olan dahi şairlərimiz, yazıçılarımız – Nizami, Yunis İmrə, Əlişir Nəvai, Füzuli, Nəsimi, Məxtumqulu, Abay və digərləri xalqlarımızın tarixini, mənəvi dəyərlərini əks etdirən, xalqlarımızı dünyaya tanıdan ölməz əsərlər yaratmışlar və bunlar nəsillərdən-nəsillərə xalqlarımızı özünəməxsus milli-mənəvi dəyərlər, o cümlədən ümumbəşəri dəyərlər əsasında tərbiyə etmiş, hazırlamış, vətənpərvərlik, vətənə sədaqət hisslərini daim gücləndirmişdir”.

Lakin təəssüflə qeyd etməliyəm ki, Azərbaycanın Çar Rusiyası tərəfindən işğal edilməsindən sonra, xüsusilə asılılığında yaşadığımız Sovetlər Birliyinin ideoloji basqıları zamanında türk mənəvi dəyərlərinin təbliği və öyrənilməsi sərt qadağalara tuş gəlmişdir. Nəticə etibarilə eyni tarixi kök və ortaq mədəniyyətə malik olan türk xalqları nəinki tarixi-mənəvi dəyərlərindən uzaqlaşmış, həm də yad ideoloji təsirlər altına düşmüşlər. Şükürlər olsun ki, Sovetlər Birliyinin çökməsi ilə tarixi ətalət bərpa oldu və Azərbaycan öz müstəqilliyinə qovuşdu. Milli müstəqillik əldə olunduqdan sonra Azərbaycanda bütün siyasi-iqtisadi sahələrdə olduğu kimi, təhsil sahəsində də islahatlar aparıldı. Təhsildə milli konsepsiyanın tətbiqi nəticəsində azərbaycançılıq və türkçülük ideologiyasına uyğun türk xalqları ədəbiyyatı, dili, tarixi, geniş mənada isə mədəniyyətinin öyrənilməsi əsas yerlərdən birini tutur. Milli müstəqilliyimizə qovuşduqdan sonra ali məktəblərimizdə türk xalqları ədəbiyyatının öyrədilməsi istiqamətində görülən işlər türkün ədəbi-bədii, tarixi-mənəvi dəyərlərinin, xüsusi olaraq türkçülük ideyalarının təbliğinə dövlət səviyyəsində marağın güclü olduğunu təsdiqləyir.

Görülən işlər Azərbaycanın universitetlərində eyni məqsədə xidmət etsə də, hər bir universitet özünəməxsus tədris proqramı və kadr hazırlığı amillərinə görə fərqlənir.

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində türk xalqları ədəbiyyatı həm bakalavr, həm də magistratura ixtisaslarında öyrədilir. Həmin ixtisaslarda bu ədəbiyyatın tədrisi “Türk xalqları ədəbiyyatı”, “Ümumtürk ədəbiyyatı”, “Türkiyə türk ədəbiyyatı (XIX-XX əsrlər)”, “Qədim Türk ədəbiyyatı” adlı 4 fənn üzrə həyata keçirilir. Bütün fənlərin tədrisi Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin təsdiqlədiyi tədris proqramına uyğun aparılır. Qeyd edək ki, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində Türk xalqları ədəbiyyatı üzrə magistratura ixtisasının yaradılmasında universitetin rektoru prof. Y.Ə.Məmmədovun böyük köməyi olmuşdur. ADPU-nun filologiya fakültəsinin bakalavr pilləsi üçün tədris olunan “Türk xalqları ədəbiyyatı” fənni 1998-ci ildə tərəfimizdən hazırlanmış, Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin Elmi-Metodik Şurasının “Filologiya və dilşünaslıq” bölməsinin 17 mart 1998-ci il tarixli qərarı ilə təsdiqlənən proqram əsasında tədris olunur. Bu fənnin Azərbaycan ali təhsil sistemində ilk dəfə 14 il bundan əvvəl, yəni 1996-cı ildən etibarən tədris olunmasına baxmayaraq, qısa zaman ərzində tərəfimizdən türk ədəbiyyatının yaradıcılıq problemlərini özündə əks etdirən “Müasir özbək ədəbiyyatı tarixi” (Bakı, 1999), “Türkiyə türk ədəbiyyatı” (Bakı, 2003), “Özbək ədəbiyyatı”(Bakı, 2007), “Türk xalqları ədəbiyyatı” (Bakı 2009; 2010) dərslik və dərs vəsaitləri yazılmışdır. Həmin kitablarda Türkiyə, qazax, türkmən, özbək, qırğız, tatar xalqlarının klassik və müasir dövr ədəbiyyatları konkret mərhələlər üzrə ayrı-ayrı sənətkarların yaradıcılığı əsasında araşdırılmış və təhlilə cəlb olunmuşdur. Sovet dövründə türk ədəbiyyatı və mənəvi dəyərlərinin araşdırılması və öyrənilməsi üzərində qoyulan qadağaların nəticəsində demək olar ki, türk bədii mətnlərinin çap olunmamasını və tədqiqat işlərinin aparılmamasını nəzərə alsaq, yuxarıda adı çəkilən kitabların türk xalqları ədəbiyyatı problemlərinin öyrənilməsi istiqamətində əhəmiyyət dərəcəsini təsəvvür etmək çətin olmaz. Onu da qeyd edək ki, ADPU-da fəaliyyət göstərən “Türk araşdırmaları” elmi-tədqiqat mərkəzində qısa vaxt ərzində Türk xalqları ədəbiyyatının tədqiqi ilə bağlı xeyli işlər görülmüş və tədris prosesində həmin tədqiqatların nəticələrindən lazımi səviyyədə istifadə olunur.

Universitetimizin bakalavr təhsili üzrə “Türk xalqları ədəbiyyatı” fənninin ilkin olaraq tədrisində ümumi şəkildə türkün qədim yaşayış məskənləri, dövlətçilik tarixi, dastan yaradıcılığı və.s haqqında məlumat verilir. Ortaq türk abidələri sırasında bu qrupa daxil olan dastanlar (“Şu”, “Ərqənəkən”, “Oğuz kağan” və.s) və yazılı nümunələrlə (“Qutadqu bilik”, “Divani lüğət it-türk”,

“Hibbətül həqayiq”, “Divani-hikmət”) bağlı verilən bilgilərdə türkün bədii düşüncə və təfəkkür sistemindəki oxşar və fərqli cəhətlərə aydınlıq gətirilir, dastan və ümumtürk yazılı ədəbiyyatı nümunələrinin mətnləri əsasında təhlilə aparılır, hər bir əsərin mövzu, məzmun, ideyası konkret şəkildə tələbələr üçün açıqlanır. Ardıcıl olaraq bakalavr təhsil sistemində uyğun Türk xalqları ədəbiyyatının orta əsrlər (XII-XVII əsrlər), yeni (XVIII-XX əsrlər), ən yeni dövr (çağdaş mərhələ) ədəbiyyatlarının özünəməxsus xüsusiyyətləri, mövzu dairəsi, forma və janr xüsusiyyətləri haqqında məlumat verilir, eyni zamanda tələbələrin maraq dairəsinə uyğun suallar cavablandırılır. Daha doğrusu, C.Rumi, Y.İmrə, M.Füzuli, Ə.Nəvai, M.Fəraqi, M.P.Vaqif, A.Kunanbayev, İ.Qaspiralı, T.Fikrət, O.Süleymanov, Ç.Aytmatov və onlarla sənət korifeylərinin dünya oxucusunu heyratə gətirən əsərlərində türk bədii düşüncəsinin hansı səviyyədə olması nöqtəyi-nəzərindən təhlilə cəlb olunur. Tələbəyə ilk növbədə hər bir sənətkarın dövrü, mühiti, həyatı, əsərlərinin mövzu dairəsi haqqında geniş məlumat verilir. Onu qeyd etmək ki, tədris prosesində bütün məsələlərə ümumtürk kontekstində yanaşılır. “Türk xalqları ədəbiyyatı” fəninin seminar məşğələləri yazıçı və şairlərin konkret əsərləri üzərində qurulur. Burada hər bir əsərin mövzu, məzmun, ideya, forma, dil-üslub və s. cəhətdən təhlili tələbələrin konkret əsəri dərindən mənimsəməsinə təmin edir, onların biliklərini möhkəmləndirməyə xidmət göstərir. Məs., XI əsr ümumtürk yazılı ədəbiyyatının öncül nümayəndəsi Y.Balasaqunlunun “Qutadqu bilik” əsərinin tədrisi zamanı ümumtürk ədəbi dilinin mərhələləri, əsərin vəzini əsərin yazıldığı tarixi şərait, əsərin Xaqaniyyə ləhcəsində yazılması, bu ləhcənin xüsusiyyətləri, əsərin türk dünyası və ətraf ölkələrdə doğurduğu əks səda və s. barədə izahatlar tələbələrin nəzərinə çatdırılır. Daha sonra bütün diqqət əsərin üzərinə yönəldilir. Əsərdə məsələlərin 4 əbədi təməl – ədalət, səadət, ağıl və tale-aqibət üzərində qurulduğundan Gündoğdu, Aydoğdu, Öydülmüş, Odqurmuş obrazlarının bu təməlin rəmzi kimi əsərə daxil edilməsindən söhbət açılır. Əsərin adından da göründüyü kimi “xoşbəxtliyə aparan” yolların-insanın mənəvi kamilləşmə yollarının nədən ibarət olması və bu yola qoşulmağın şərtləri təhlil yolu ilə tələbələrə çatdırılır. İzahatlar zamanı “Qutadqu biliyin” ədəbi təsvir dairəsi də diqqət mərkəzində saxlanılır və s. Onu da qeyd etmək ki, seminar məşğələsində tələbələrlə fərdi iş məhz bu istiqamətdə qurulur. Tələbələrə əsərlə bağlı elmi mənbələrlə yanaşı əsərin Azərbaycan dilində olan sətiri və poetik tərcüməsindən istifadə etmək tövsiyə olunur. Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində magistraturanın Türk xalqları ədəbiyyatı ixtisasında tədris olunan “Qədim Türk ədəbiyyatı”, “Ümumtürk ədəbiyyatı” və “Türkiyə türk ədəbiyyatı” (XIX-XX əsrlər) fənləri problemin daha geniş, daha elmi mənimsənilməsinə xidmət göstərir. Burada da bakalavr təhsilində olduğu kimi hər hansı bir fənnin saatları mühazirə və seminarlar arasında bölünüb. Lakin saatların bölgüsü zamanı daha çox mühazirələrə pay düşür. Bu hər şeydən əvvəl mütəxəssisin tələbəyə daha çox istiqamət verməsinə, məsələləri elmi-nəzəri baxımdan təhlil etməsinə hesablanır. Məsələn, “Qədim türk ədəbiyyatı” türk xalqları ədəbiyyatının I mərhələsi olan qədim dövrün (e.ə. I minilliyin əvvəlindən eramızın I minilliyinin sonu, II minilliyin əvvələri) tədrisinə xidmət göstərir. Artıq burada türk xalqları ədəbiyyatının qədim dövrü ilə bağlı məsələlərinə bakalavr pilləsindən fərqli olaraq daha geniş və əhatəli, daha elmi müstəvidə yanaşılır. Əgər bakalavr təhsilində qədim türk ədəbiyyatı nümunəsi kimi əsatir, əfsanə və dastanların mövzu və ideyası ətrafında söz gedirsə, magistratura ixtisasında bu problem elmi-nəzəri müstəvidə, daha doğrusu, janr-poetika istiqamətində təhlil olunur, tələbələrin diqqəti daha çox bu əsərlərin ideya-estetik, ifadə-janr xüsusiyyətlərinə cəlb olunur.

Biz burada mifik təsəvvürlərin dini təsəvvürlərə keçidinin formaları üzərində dayanır, məsələni etnosun (türkün) öz genezisində (etnik mənşəyinə, Qurddan və s. törəməsinə) münasibətində qədim türk insanın idrak, düşünmə, yaşama imkanlarının çevik və genişliyini önə çəkirik. Və yaxud qədim türk mifologiyasında Göy-Yer-Su obrazlarının mövcudluğunda məsələlərə türkün Vətən hissinin ilahiliyi, müqəddəsliyi aspektində yanaşılır və bunlar yeni ideya keyfiyyəti kimi nəzərə çatdırılır.

Məsələn, türk dastanlar dövrü ədəbiyyatı məsələlərindən danışarkən problem ümumi-nəzəri və konkret-faktik yanaşmada həllini tapır, izahatlar aşağıdakı sxem üzrə aparılır:

- dastanlar türk millətinin inanc (din), təriqət görüşləri və qəhrəmanlıq macəralarının məcmusu kimi;
- islamiyyətdən öncə və islamiyyətdən sonrakı dövrlər türk dastanları;
- müxtəlif dövrlərdə yaranan dastanların oxşar və fərqli cəhətləri;

- e.ə. XII əsrdən başlayaraq e. IX əsrinə qədər hakimiyyətdə olmuş Saka, Şu, Hun, Göytürk və Uyğur tarixinin dastanları islamıyyətdən öncə yaranan türk dastanları kimi;

- “Alp Ər Tonqa”, “Şu”, Hun-Oğuz, Göytürk, Doqquz Oğuz-On Uyğur dastanları qrupu.

Ona görə də “Alp Ər Tonqa” dastanını biz islamıyyətdən öncə türk dastanlarının tarixi şəxsiyyətlə bağlı yaranan ən mükəmməl dastanlarından biri kimi xarakterizə edirik. Təhlil prosesində Alp Ər Tonqanın e.ə. VII əsrdə yaşaması ilə, onun böyük bir Türk-Turan hökmdarı olması, Turan-İran müharibələrində iştirakı ilə bağlı elmi mənbələrdə olan fikirlərə xüsusi diqqət yetirilir. O cümlədən, M.Kaşqarının “Divan”ında, Ə.Firdovsinin “Şahnamə”sində dastan haqqında, Y.Balasaqunlunun “Qutadqu bilik” əsərində Alp Ər Tonqa haqqında məlumatlar qarşılıqlı müqayisədə təhlil olunur. Eyni zamanda son dövr tədqiqatlarında Astiaqın məhz Alp Ər Tonqa olması barədə fikirlərə də elmi yanaşılır, məsələnin bu cür qoyuluşu diqqətdən kənarda saxlanılmır.

Qədim türk şeiri ilə bağlı mühazirə və seminar məşğələləri də praktik, elmi və metodiki formada tədris olunur. Burada ilk şeirin qaynağı, söz və musiqi, din (inanc) və şeir, şölən və yüg mərasimləri, Çin qaynaqlarında mühafizə olunan ilk türk şeir nümunələri, M.Kaşqarının “Divanı”da rast gəlinən əski türk şair adları və əski şeir nümunələri, qədim şeirin ölçüsü, vəznı, ideyası və s. cəhətlər praktik və elmi təhlil olunur. “Qədim türk ədəbiyyatı” kimi magistratura ixtisası üzrə 2009-cu ilin sentyabrında tədrisinə ilk dəfə başladığımız “Ümumtürk ədəbiyyatı” və “Türkiyə türk ədəbiyyatı” adlı iki fənnin də predmeti, problematikası müəyyənləşdirilmişdir. Burada da tədris elmi-metodiki normalara uyğun aparılır və problem daha çox elmi-nəzəri metodoloji aspektdə həllini tapır.

Ümumiyyətlə, türk xalqlarının mənəvi dəyərlərini gənc nəsrlə öyrətmək həm elmi, həm də tərbiyəvi baxımdan olduqca əhəmiyyətlidir. Bu bir tərəfdən xalqlarımızın tarixini, mənəvi dəyərlərini elmi-nəzəri müstəvidə öyrənməyə xidmət edir, digər tərəfdən isə xalqlarımızın özünüdərk və özünüdərsdiqini, onların milli-mənəvi dəyərlər əsasında tərbiyə almasını və hər bir türkdə vətənpərvərlik, vətənə sədaqət hissinin gücləndirilməsini təmin edir.

Истифадя олунмуш ядбийһат:

- 1) Abiyev Aydın. Türkiyə ədəbiyyatı tarixi, II cild. Bakı, 2007.
- 2) Ağah Sırrı Ləvənd. Türk ədəbiyyatı tarixi. Ankara, 1973.
- 3) Arat R.R. Əski türk şeiri. Ankara, 1986.
- 4) Atsız. Türk ədəbiyyatı tarixi. İstanbul, 1943.
- 5) Bahaəddin Ögəl. Böyük Hun imperiyası, I və II kitablar. Bakı, 1992.
- 6) Cəlaləddin Rumi. «Məsnəvi»dən seçmələr. Bakı, 2007.
- 7) Cəfərov N. Qədim türk ədəbiyyatı. Bakı, 2007.
- 8) Ergin M. Orxon abidələri. İstanbul, 1970.
- 9) Əhməd Kabaklı. Türk ədəbiyyatı, 3 cildə. İstanbul, 1997.
- 10) Əski türk yazılı abidələri müntəxəbatı. Bakı, 1992.
- 11) İsrailov H. Alp Ər Tonqa (Astiaq, Əfrasiyab...) tarixdə və bədii ədəbiyyatda. Bakı, 2007
- 12) Fuad Köprülü. Türk ədəbiyyatı tarixi. İstanbul, 1973.
- 13) Kafesoğlu İ. Türk milli kulturu. İstanbul, 1986.
- 14) Kaşğari M. Divani-Lüğət-it türk. I-III cildlər, İstanbul, 1992.
- 15) Qaspiralı İ. Dildə, fikirdə, işdə birlik. Bakı, 2002.
- 16) Quliyev E. Türkiyə türk ədəbiyyatı. Bakı, 2003.
- 17) Quliyev E. Türk xalqları ədəbiyyatı. Bakı, 2009.
- 18) Mövlanə Cəlaləddin Rumi. Mənəviyyat məsələləri I və II kitab, Bakı, 2007.
- 19) Nihad Sami Banarlı. Türk ədəbiyyatı tarixi, 2 cildə, İstanbul, 1998.

- 20) Nəvai. «Xəmsə». Daşkənd, 1966.
- 21) Oğuznamə. Bakı, 1987.
- 22) Özbək ədəbiyyatı antologiyası, Bakı, 1958.
- 23) Rəfiq Özdək. Türkün qızıl kitabı, I kitab, Bakı, 1992.
- 24) Süleymenov O. Az-Ya. Bakı, 1993.
- 25) Türk xalqları ədəbiyyatının yaradıcılıq problemləri. (“Türk araşdırmaları” ETM əməkdaşlarının nəşr etdirdiyi dərs vəsaiti) Bakı, 2010.
- 26) Talıbzadə Abdulla Şaiq. Türk çələngi, Bakı, 1919.
- 27) Tatar ədəbiyyatı antologiyası. Bakı, 1972.
- 28) Yusif Balasaqunlu. Qutadqu bilik, Bakı, 1998.
- 29) Ziya Göyöl. Türkçülüyn əsasları, Bakı, 1991.

ANA DİLİ TƏDRİSİNİN PROBLEM MƏSƏLƏLƏRİ

Şahəliyeva Mətanət Qurban qızı
Azərbaycan Müəllimlər İnstitutu

Çoxillik təcrübə göstərir ki, dili sevdirmədən onu öyrətmək qeyri-mümkündür. Dili öyrətmək, öyrənmək, qorumaq ona məhəbbətdən başlayır. Təlim prosesində sözsüz, bu cəhət xüsusi olaraq nəzərə alınmalı, ilk növbədə, dilin gözəlliklərini yaradan daxili zənginliklər, onun musiqiliyinin əsası olan danışiq səs sisteminin orijinal leksikası, mükəmməl qrammatikası, üslubi çalarlar ön plana çəkilməlidir. Xalqın böyük mədəniyyəti olan dil xüsusi olaraq diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır. Bu gün informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının rolunun artdığı, rəqabətin gücləndiyi müasir dövrdə hər bir şəxsin istedad və qabiliyyətinin müstəsna əhəmiyyət kəsb etdiyi nəzərə alınaraq, cəmiyyətin inkişafının əsas hərəkətverici qüvvəsi olan insanın formalaşdırılması, problemlərin həlli və müstəqil qərarlar qəbul etməsi üçün onun zəruri təhsil səviyyəsinə və bacarığa malik olmasına səbəb: onun dilinin gözəlliklərinin öyrədilməsinə yönəldilməlidir. Azərbaycan təhsilinin inkişafına təsir göstərən keçid dövrü problemləri bu gün də özünü göstərməkdədir. Uzun müddət totalitar bir rejimdə fəaliyyət göstərən təhsil sisteminə demokratik dəyərlərə, dünya təcrübəsinə əsaslanan milli təhsil sisteminə keçid, təbii ki, çətinliklərlə müşayiət olunmalı idi. Vahid tədris planları, proqramları və dərsləklərlə işləyən Sovet məktəblərində milli məktəbə keçid təhsil sistemi qarşısında duran mühüm vəzifə kimi bu gün həll olunmaqdadır. Həmişə məlumdur ki, cəmiyyətin və millətin sosial-siyasi, mədəni-əxlaqi və o cümlədən intellektual inkişafının ən mühüm problemlərindən biri də təhsillə bağlıdır. Elm və təhsilin qarşılıqlı əlaqəsi haqqında ulu öndərimiz

H. Əliyevin fikirləri bu gün də yeni istiqamətlər üzrə, yeni elmin yeni sahələrinin yaradılması üçün təhsilin keyfiyyətinə və Azərbaycan təhsilində çalışan müəllimlərin fəaliyyətinə yeni baxışların formalaşmasına zəmin yaradır. Qeyd etmək lazımdır ki, bu gün təhsil sahəsində aradan qaldırılmalı problemlər hələ də qalmaqdadır. Azərbaycan cəmiyyəti də yüksək əxlaqi keyfiyyətlərə malik şəxsiyyətlərin formalaşdırılması zəruri məsələ kimi müəllimlərin qarşısında mühüm vəzifələr qoyur. Bu problemlərin həllində başlıca meyar köklü dəyişiklik aparmaq və zamanın tələblərindən irəli gələn yeni vəzifələrin həllinə cəmiyyəti səfərbər etməkdən ibarətdir. Cəmiyyətdə hökm sürən böhran təhsildən də yan keçməmiş, onun bir hissəsi olaraq qalmaqdadır desək, yanlışdır. Bu böhranlı vəziyyəti yerlərdə fəaliyyətdə olan müəllimlərin tədris problemlərinin aradan qaldırılması ilə həll etmək mümkündür. Göstərilən problemlər və onların əsasında duran səbəbləri aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

Yerlərdə fəaliyyətdə olan müəllimlərin metodik səviyyəsinin aşağı olması;

Dərsləklə probleminin tam şəkildə həll edilməməsi;

İbtidai sinif şagirdlərinin hazırlıq səviyyəsinin aşağı olması. Mərkəzdən kənarda fəaliyyət göstərən kənd yerlərində uşaq bağçalarının olmaması.

Kənd məktəbləri müəllimlərinin vaxtaşırı tədris kursların cəlb olunmaması;

Yerlərdə öyrədənlərin yeni təlim metodları ilə bağlı dayaq nöqtələrinin yarıtmaz təşkili;

Yeni təhsil sisteminə keçidlə bağlı valideynlərin maarifləndirilməsi işinin səviyyəsinin aşağı olması;

Məktəb pedoqoji şurasının fəaliyyətinin yeni təhsil formalarına uyğunlaşdırılmaması.

Təlim texnologiyalarının çevikliyi və interaktivliyinin təmin olunmaması;

Problemlərin həlli ilə bağlı zəruri təhsil səviyyəsinə uyğun yeni sənədlərin günün tələblərinə cavab verməməsi və s;

Dillə bağlı problemlərin olması.

Təbii ki, bu gün bu məsələlərin həlli təkcə yerlərdə fəaliyyətdə olan məlİmlərin deyil, həm də cəmiyyətin problemidir, desək yanılmarıq. Həll olunmalı vacib məsələlərdən biri: dilin öyrədilməsi və onunla bağlı yaranmış problemin aradan qaldırılması üçün lazımi tədbirlərin görülməsidir. Düzdür, müstəqillik dövründə Azərbaycan dövləti ardıcıl olaraq dilin öyrədilməsi və tətbiqi işinin təkmilləşdirilməsi üçün ölkəmizdə geniş islahatlar həyata keçirilmişdir. Ulu öndərimiz Heydər Əliyevin bu sahədə ardıcıl apardığı islahatlar “Dövlət dilinin tətbiqi işinin təkmilləşdirilməsi haqqında” fərmandan irəli gələn tələb istər ali, istərsə də orta məktəb müəllimlərinin qarşısında geniş üfüqlər açmış, dilimizin tədrisi səviyyəsini yüksəltməyi, həmçinin dillə bağlı yaranmış problemlərin həlli yollarını axtarmağı mühüm vəzifə kimi qarşıya qoymuşdur.

Bu gün ölkəmizin inkişaf yolunun təcrübəsi göstərir ki, digər sahələrdə olduğu kimi dilimizin öyrədilməsi sahəsində də hələ görüləsi işlərimiz çoxdur. Ölkəmizin orta və ali məktəblərində Azərbaycan dilinin müasir dünya standartlarına milli-mədəni inkişaf tarixinin tələblərinə cavab verən, tədrisinə ehtiyac vardır. Bu gün hər bir dil müəllimi yadda saxlamalıdır ki, şagird ilk öncə onun nitqini eşidir, işlətdiyi sözlərin leksik mənalərini dərk edirlər. Ona görə də yadda saxlanılmalıdır ki, o dil yalnız dərsləkdəki elmi məlumatlarla deyil, həm də praktik nümunələrlə öyrədilməlidir. Çünki müəllimlə şagirdin düzgün dialoqu əsl nitq nümunəsi verir ki, bunu başqa heç bir şeylə əvəz etmək olmaz. Şagirdlərin dərk etdiyi hər hansı bir məsələdə müəllimlərin istiqamətverici sözü ona etibarlı yardımçıdır. Görkəmli şairimiz Bəxtiyar Vahabzadə yazmışdır: “Müəllim dərslər dediyi zaman unutmamalıdır ki, onun sözlərinə, sözlərin gözəlliyinə, ahənginə və məzmununa bir sinif və uşaq diqqət yetirir”.

Deməli, biz ilk növbədə təhsil, həmçinin dil vasitəsilə şəxsiyyətin inkişafını və tərbiyəsinə daha düzgün, daha səmərəli əsaslar üzərində qurulması haqqında ətraflı düşünməliyik. Mənim müəllimlik fəaliyyətim- mərkəzdən xeyli uzaqda, ucqar bir dağ kəndində-üç tərəfdən meşə, bir tərəfdən dağlarla əhatə olunmuş 170 evdən ibarət bir kənddən başlayıb. Kənd əhalisinin məşğuliyyəti əkinçilik və maldarlıq idi. Məktəb birmərtəbəli, darısqal otaqlardan ibarət olan balaca bir binada yerləşirdi. İşlədiyim ilk vaxtlar məni bir məsələ düşündürürdü: Həm özümü, həm də dərslər dediyim fənni, yəni Azərbaycan dilinin gözəlliklərini, həmçinin xalqımızın bizə miras qoyduğu ədəbiyyatımızı necə sevdirməliyəm? Təbii ki, bir gənc müəllimə üçün bu, çətin olmalıydı. Çünki nəzərdən qaçırmamalıydım ki, mərkəzdən xeyli uzaqda yerləşən bu kəndin əhalisi təhsilə, həm də gənc qızların oxumasına soyuq münasibət bəsləyirdi. Ona görə də, fəaliyyətə başladığım ilk günlərdən şəraitə alışmalı, kənd sakinləri ilə necə rəftar edəcəyimi planlaşdırmalı idim. Belə də etdim. Fəaliyyətə başladığım ilk gündən etibarən hər bir şagird və onun ailəsi barədə sorğu apardım. Bunu ayrıca bir dəftərdə qeyd etdim. Həmçinin şəraitə uyğunlaşmaq üçün kəndin xeyrində, şərinə oldum. Yeni şəraitə uyğunlaşmağım məni onlara yaxınlaşdırdı. Yaşlı adamlarla ünsiyyət yaradıb, qızların oxuması, onların gələcəkdə layiqli bir vətəndaş kimi yetişməsində təhsilin rolunu izah etdim. Bu isə öz müsbət nəticəsini verdi. Şagirdlərlə ünsiyyətə girmək, səmimi münasibət yaratmaq mənim üçün çətin olmadı. Məhz elə bu, şagirdlərdə dilə, ədəbiyyata böyük maraq və məhəbbət yaradılmasına imkan yaratdı. Deməli, hər bir müəllim fəaliyyətə başladığı zaman aşağıdakı şərtləri diqqət mərkəzində saxlamalıdır:

Müəllim-şagird münasibətlərinin yüksək səviyyədə təmin edilməsi;

Təlimdə yeni metodların axtarılması;

Təlim prosesində müvafiq üsullar seçməli və verilmiş alqoritm əsasında onları həll etmə yollarını izah etməli;

Şagirdlərdə idraki və kommunikativ yönümlü tapşırıqları yerinə yetirmək üçün müxtəlif informasiya mənbələrindən (lüğətlər, kompüter, dövrü mətbuat və s.) istifadə etmək;

Öz fəaliyyətində əxlaqi-mənəvi, hüquqi-etik, estetik dəyərlərə, vətəndaşlıq mövqeyinə malik olduqlarını nümayiş etdirmək;

Problemin həllində birgə fəaliyyət, yəni müəllim-şagird, müəllim-rəhbərlik, müəllim-kollektiv şəklində işgüzar əməkdaşlıq yaratmaq.

Həmçinin onu da qeyd etmək lazımdır ki, problemin ikinci tərəfi şagirdlərin dil dərslərində başa düşmədikləri sözlərin izahını tapa bilməmələridir. Ona görə də, dil dərslərində çətin sözlərin izahı verilməli, bu və ya digər sözləri sinonimlərlə əvəz etməli, lazım gəldikdə sözün quruluşunun təhlilini aparmaq, eyni zamanda ayrıca təhlil dəftəri hazırlamaq lazımdır. Təcrübə göstərir ki, bəzi müəllimlər istər şifahi, istərsə də yazılı nitq prosesində şagirdlərin idrak fəallığının qeydinə qalmamış və bu istiqamətdə lazımı iş apara bilməmişlər. Çünki dil dərslərində dillə bağlı aparılan iş şagirdlərin şifahi və yazılı nitqə yiyələnməsi üçün kifayət etmir. Bu gün işin təşkili və aparılmasında fikir ayrılığı, dolaşıqlıq və çətinliklər hələ də qalmaqdadır. Ona görə də, hər bir müəllim yadda saxlamalıdır ki, bu gün o, yüksək əxlaqi keyfiyyətlərə layiq şəxsiyyətlərin formalaşdırılması üçün öndə gedən bir bayraqdardır. Bu gün müəllim-şagird, valideyn-məktəb, məktəb-dərslik, dil problemi zamanın tələbindən irəli gəlir. Bu problemlərin həllində başlıca meyar mühitdə köklü dəyişikliklər aparmaq, zamanın tələblərindən irəli gələn vəzifələrin həllinə cəmiyyəti səfərbər etməkdir. Çünki müəllim təkcə öyrədən deyil, həm də özünə, şəxsiyyətinə maraq oyatmaqla cəmiyyətin özündə problemin yolunu tapan bir şəxsiyyət kimi qiymətləndirməlidir. Amma unutmamalıyıq ki, biz düşünən, ətraf aləmi dərk edən bir varlıqla işləyirik. O varlıq ki, ətraf aləmi özünəməxsus şəkildə anlayır, biz müəllimlərin başa düşmədiyi tərzdə duyur və nəticə çıxarır. Apardığım müşahidələrdən belə nəticəyə gəldim ki, hər bir dil müəllimi harada işlədiyini unutmamalıdır. Həmçinin yerli əhalinin dialekt və şivəsini nəzərə almalıdır. Çünki dildə -ır4 şəkilçisi alır, gəlir, gedir, görür yazıldığı halda, şivədə -er4 şəklində tələffüz olunur. Yəni yazer, gəler, görer şəklində deyilir. Bu isə dil müəllimindən tələb edir ki, həm nitqində, həm də şagirdlərə orfoqrafik qaydaları öyrədənən üslubi imkanları nəzərə alsın və şagirdlərin nitqini dialekt və şivələrdən təmizləmək üçün mütəmadi olaraq tədbirlər görsün.

Bu zaman müəllim tərəfindən hər hansı bir səhv, düşünülməmiş hərəkət ya dilin gözəlliyinə xələl gətirər, ya da onun bu sahədə təcrübəsizliyindən xəbər verəcəkdir. Deməli, hər bir müəllim şagirdlərə nəyi öyrətməlidir?

Orfoqrafik qayda-qanunları;

Orfoepiyanın əsas normalarını;

Mütaliə vərdişi yaratmağı;

Şagirdlərdən ədəbi dildə danışmağı mütəmadi olaraq tələb etməyi.

Bu vərdişləri eyni zamanda müəllim şagirdlərə aşılamaq üçün onunla özü arasında elə səmimi əlaqə yaratmalıdır ki, keçilən hər bir mövzu şagirdlərin əksəriyyəti tərəfindən mənimsədi. Bu, hansı şəkildə özünü göstərməlidir:

Müəllim rəftarında səmimi olmalı, ürəyindəki alovlu məhəbbətlə şagirdi daxilən qızdırmalı, çətin tərbiyə olunan və ya zəif oxuyan şagirdlərə ana qayğısı ilə yanaşmalıdır;

Müəllim şagirdə təkcə bilik verməklə vəzifəsini bitmiş hesab etməməlidir.

Təbii ki, bütün bunları fəaliyyətimdə önə çəkərək şagirdləri yaxşı tanımaq üçün onun maraq dünyasını, mühitini öyrənmək üçün hər bir şagird haqqında kartoçka hazırladım. Sorğu kartoçkasında şagirdlərin nəyə maraq göstərdiklərini və yoldaşlıq etdiyi şəxsin maraq dünyasını öyrənib kartočkada qeyd etdim. Bununla da hər bir şagird haqqında geniş bir məlumat topladım. Nəticədə, hər bir şagirdin həyata baxışı və həyat şəraiti ilə tanış oldum. Eyni zamanda o da mənə aydın oldu ki, yerlərdə fəaliyyətdə olan müəllimlərin metodik səviyyəsinin aşağı olması ilk növbədə, tədrisin aşağı olması deməkdir. Çünki Azərbaycan təhsil sisteminin dünya təhsil sisteminə inteqrasiya müstəvisində qarşıya çıxan problemlər milli təhsilin inkişafı, öz kompleksində öz həllini tapmalıdır. Lakin onu da qeyd etmək lazımdır ki, yerlərdə fəaliyyətdə olan müəllimlərin qarşısına çıxan problemlərdən biri də dərslərlik problemdir. Çünki təhsilin məzmununda dəyişikliklərin edilməsi məzmunun, məhz milli ümumbəşəri dəyərlər əsasında hazırlanması xüsusi aktualıq kəsb edir. O da məlumdur ki, sovet dövründə əksər dərslərliklər kommunist ideologiyasını əks etdirmiş, yalnız bir neçə adda dərslərlikdən başqa (dil dərslərlikləri) digər bu kimi dərslərliklərin Moskvadan hazır şəkildə gətirilməsi bu gün onların təxirəsalınmaz yeniləşməsinə ciddi ehtiyac yaradır və onun həll olunması yolunda artıq ilkin addımlar atılmışdır. Sevindirici haldır ki, keçid dövrünün problemlərinin qısa müddətdə aradan qaldırılması müstəqil Azərbaycanda milli təhsil sisteminin yaradılmasının vacibliyi təhsil islahatından irəli gəlir.

Hələ 1999-cu ildə ulu öndərimiz Heydər Əliyev tərəfindən təsdiq edilmiş “Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramı” Azərbaycan təhsilinin gələcək inkişaf konsepsiyasını və strategiyasını müəyyənləşdirmişdi. Bu gün dərslərdəki problemlərin aradan qaldırılması sahəsindəki iş və məsuliyyət dil müəllimlərinin üzərinə düşür. Eyni zamanda qeyd olunmalıdır ki, qloballaşma şəraitində bu problemlərin dinamik şəkildə artmasının qarşısını almaq üçün cəmiyyətdə təcrübəli, kifayət qədər səviyyəli, öz sahəsinin mütəxəssisi olan təcrübəli müəllimlərə daha böyük ehtiyac yaranır. Çünki şagirdlərin lüğət ehtiyatının zəifliyi, qrammatik qaydaları bilməməsi, fərqli ifadə vasitəsi olan sözlərdən yerli-yerində istifadə edə bilməmələri, hər hansı bir mövzuyla bağlı kifayət qədər məlumatları olsa da öz fikirlərini ifadə etmək üçün söz tapmaqda çətinlik çəkmələri göstərir ki, dil sahəsində görüləsi işlərimiz çoxdur. Bu da dil müəllimlərinin qarşısında çox böyük imkanlar açır: çünki onlar dilin qayda-qanunlarını, onun özünəməxsusluğunu öyrətməklə məşğul olurlar. Bundan başqa, təlim müəssisələrində təlim dil kimi Azərbaycan ədəbi dilinin istifadə olunmasında işin istiqamətvericisi kimi fəal iştirak edirlər.

Deməli, müəllimin vəzifəsi təkcə bilik vermək deyil. O, həm də gələcəyə tam, yüksək əxlaqi sifətlərə malik şəxsiyyət hazırlayır. Bəli, dərs dediyimiz hər bir şagird bir dünyadır. Gərək bu dünyanın qapılarını açıb, oraya daxil olmağı bacarasan və bu dünyada elə bir işiq yaradasan ki, oradan başqaları da pay ala bilsin.

İLKÖĞRETİM ALANLARINA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHİ GELİŞİMİ VE GÜNÜMÜZDEKİ MEVCUT DURUM

THE HISTORICAL DEVELOPMENT AND TODAY'S SITUATION OF TRAINING SCHOOL TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS

Yrd.Doç.Dr.Yücel Atila Şehirli

Trakya Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,İlköğretim Bölümü,Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Özet

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda atılan ilk önemli adım 16 Mart 1848’de “Darülmuallimin” adıyla İstanbul’da kurulan öğretmen okulu ile atılmıştır. Tanzimatçılar çağdaş eğitim ve öğretimin medreseler yoluyla değil, modern yöntemlerle yetiştirilecek öğretmenlerle olacağına inanmışlardır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasından itibaren, hükümetler öğretmen yetiştirme konusuna eğitim sistemimizin en öncelikli sorunu olarak bakmışlardır. İlkokullara öğretmen yetiştirme konusuna hükümetler özel bir önem vermişlerdir.1923-1981 döneminde, Türkiye’de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı; İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur. Köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla; Köy Muallim Mektepleri,Köy Eğitim Kursları,Köy Öğretmen Okulları,Köy Enstitüleri kurulmuştur.1982 yılında öğretmen yetiştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınarak tamamen üniversitelere verilmiştir.1997 yılında Yükseköğretim Kurulu, öğretmen yetiştirme konusunda kapsamlı bir düzenleme gerçekleştirmiştir.2006-2007 yılında Eğitim Fakülteleri’nin yapılanmasında Öğretmen Yetiştirme Programları’nın güncellenmesi amacıyla yeni bir düzenlemeye gidilmiştir.

Anahtar Sözcükler: 1)İlköğretim 2)Öğretmen 3)Gelişim 4)Eğitim 5)Okul

Abstract

The first important step for training teachers in Turkey took place in İstanbul in 16 March 1848 which was called “Darülmuallimin”. Administrative reformists believed that modern teacher education and training would be with modern methods rather than the old madrasah education system.All the governments from the beginning of the Republic of Turkey have been treated the teacher education for one of their prior subjects in educational system. Between 1923-1981 period , Primary Schools, Institutes of Village and 2 years of Education Institutes. In purpose of traing teachers for rural areas; Village Teachers Schools, Village School teachers, Village Institutes have been established for the main source of training the primary schools teachers:In 1982 the responsibility of training school teachers have been taken away from the Ministry of Education and given to Universities.In 1997 Council of Higher Education had done very extensive changes regarding teachers training.In 2006-2007 the new structural changes have been made in forming of updating of teacher training programmes.

Keywords: 1) Primary school 2) Teacher 3) Development 4) Education 5) School

1. GİRİŞ

(Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusu 16 Mart 1848’de Darülmuallimin adıyla İstanbul’da kurulan öğretmen okulu temel alındığında, yaklaşık 162 yıllık bir tarihi geçmişe sahiptir (Akyüz, 2005:162). Bu okulun açılışı Türk eğitim tarihi açısından çok önemli bir olay olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen okullarının kuruluşu, “Tanzimatçıların, öğretmensiz eğitim olmayacağını, bir başka anlatımla, çağdaş eğitim ve öğretimin medreseler yoluyla değil, ancak mesleğin gereklerine göre modern yöntemlerle yetiştirilecek öğretmenlerle mümkün olacağına inandıklarını” göstermektedir (Öztürk’e,1996:4).1839-1908 döneminde açılan okullarda gerekli olan öğretmen ihtiyacını karşılamak için “öğretmen yetiştirmeye” yönelik çalışmalar yapılmıştır(Şehirli,2008:177).Bu dönemde ülkeyi kurtaracak olgu olarak eğitim görülüyordu. Bu yüzden öğretmen yetiştirmeye önem verilmeliydi. Sorunların nasıl çözüleceği tartışılmışsa da düşünce boyutunda kalmıştır. Fakat cumhuriyet dönemi için altyapı oluşturulmuştur (Öntüğ,2008:170).

Öğretmen yetiştirme konusu, Cumhuriyetin başlangıç yıllarından beri hükümetler tarafından eğitim sistemimizin en öncelikli konularından biri olarak algılanmıştır. “Eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması politikası” kapsamında özellikle “ilkokullara öğretmen yetiştirme sorunu” hükümetlerin her dönem üzerinde önemle durdukları eğitim alanı olma özelliğini korumuştur. Özellikle cumhuriyetin başlangıç yıllarında Atatürk’ün eğitime, dolayısıyla da öğretmene verdiği değer eğitim tarihimizde önemli ölçüde yer etmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitim ve öğretimin çeşitli aşamalarında başlatılan okullaşma süreci eğitime verilen önemi açıkça ortaya koymaktadır. Mahalle mekteplerinden modern ilköğretim kurumlarına, rüştiye ve idadilerden ortaokul ve liselere geçiş, üniversite reformunun gerçekleştirilmesi gibi çalışmalar cumhuriyet dönemi eğitiminin yeni baştan yapılandırılmasının somut örnekleridir. Cumhuriyet idaresinin eğitimcilerden ve eğitim kurumlarından beklentisi, Atatürk’ün ifadesiyle “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür” nesillerin yetiştirilmesidir.

Cumhuriyetin kuruluşunda öğretmen sayısı, 1.081’i kadın, 9.021’i erkek olmak üzere 10.102 idi (Akyüz, 1978:221). Bunlardan öğretmenlik eğitimi almış olanların sayısı; 378’i kadın, 2.356’sı erkek olmak üzere 2.734’tür. Geriye kalan 7.368 öğretmenden 1.357’si ilköğrenim mezunu, 711’i doğrudan medreseden ayrılmış, 152’si muntazam bir tahsil görmemiş, 2.107’si hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerdi. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenliği meslek hâline getirmek için önemli yasal çabalar da harcanmıştır (Cicioğlu, 1985:29). 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. maddesine göre öğretmenlik, “Devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak tanımlanmıştır. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı “Maarif Teşkilâtına Dair Kanun”un 12. Maddesine göre de “maarif hizmetlerinde asıl olanın öğretmenlik olduğu” belirtilmiştir.

Bu ve buna benzer hükümlere rağmen öğretmenlik; ne yazık ki, günümüze kadar kapısı açık, girişi kolay bir meslek olmaktan öteye gidememiştir (Akyüz, 1993:329). Öğretmenlik mesleğinin itibar kaybetmesinin nedenleri olarak nitelikli öğretmen yetiştirme amacının unutulması, işsiz üniversite mezunlarının istihdam alanı olarak öğretmenliğin görülmesi, toplumda “en azından öğretmen olursun” zihniyetinin sürüp gitmesi, hükümetlerin zaman zaman politik nedenlerle eğitim ve eğitime müdahaleleri, eğitim politikalarının sık sık değişmesi ve öğretmenlerin karşılaştıkları büyük sorunların yıllar geçtikçe çözülmeden sürüp gitmesini sıralamak mümkündür (Dursunoğlu, 2003:1). Mesleğe itibar kazandırmak için önemli çabalar da gösterilmişse de maalesef son durum budur.

2. İLKÖĞRETİM ALANLARINA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHİ GEÇMİŞİ

2.1. OSMANLI DEVLETİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

2.1.1. İlk Öğretmen Okulu'nun (Darülmualimîn'in) Açılması

Türkiye’de öğretmen yetiştirme işi, aslında, Osmanlılar zamanında Fatih Sultan Mehmet Dönemi’ne kadar uzanmaktadır. Fakat modern anlamda İlk "öğretmen okulu" "Darülmualimîn" adıyla 16 Mart 1848 tarihinde Fatih semtinde açılmıştır. Adı "Darülmualimîn" olmakla birlikte, orta dereceli bir okul olan rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla açıldığı için, buna "Orta Öğretmen Okulu" diyebiliriz. Nitekim bu okul, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nden sonra, "Darülmualimîn-i Rüşti" adıyla anılmıştır. Açılış töreni için yayımlanan resmi tebliğde, "ileride okullar için öğretmen gerektilse oradan alınmak üzere" kaydı konmuştur (Binbaşoğlu, 2005:120). 1850’den sonra okullar çoğalmaya başlanmıştır. 1852’de 25 rüştiye açılması için irade çıkmıştır. 1858’de de kız rüştiyeleri açılmaya başlamıştır. 1963’te ilköğretim zorunluluğu yeniden ele alınmıştır. Böylece 1824 fermanı bir kez daha yinelenmiştir (Unat, 1964:39).

2.1.2. İlk "İlköğretmen Okulu" nun (Darülmualimîn-i İptidai’nin) Açılması

İlkokulların sayısı çoğalmaya ve yenileştirilmeye başlanınca, 1868 yılında, bir "İlköğretmen Okulu" (Darülmualimîn-i iptidai) açıldı. Öğrenim süresi iki yıl idi. Müdürlüğüne de, "usul-i cedit" üzere alfabe kitabı yazmış olan Mehmet Cevdet Efendi getirildi (Ergin, 1977:578). 1862’den sonra sıbyan mekteplerinin öğrenim süresi 4 yıldan 5 yıla çıkarılmıştır. Sıbyan mektepleri yenileştirilmiş ve bu konuda bir "Nizamname" yayımlanmıştır.

2.1.3.Genel Eğitim Yasası'nın Yayımlanması Ve Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde Öğretmen Okulları

1869 yılında Maarif Nazırı Saffet Paşa zamanında, bir genel eğitim yarasası olan "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" yayımlanmıştır. Bu belgede, eğitim sistemi yeniden düzenlenmiştir. Darümuallimîn-i Rüştî, üç yıllık bir yüksek öğretim kurumu haline getirilmiştir. Öğretmen yetiştirme bakımından bu Nizamname'nin özelliği, İstanbul'da bir Büyük Öğretmen Okulu'nun kurulmasıdır. Rüştîyeye, idadiye'ye ve sultaniye'ye öğretmen yetiştirecek şekilde kurulacak olan bu kurum, birbirine uygulama okulu görevi görecekti. İlk öğretmen okulu da ayrıca görevine devam edecekti(Ayas,1948:381). 1891'de yeni açılan Yüksek Öğretmen Okulu içinde ilk, orta ve lise derecesinde öğretmen yetiştirilmiş ve bu uygulama, ikinci Meşrutiyetin başına kadar, 2-3 yıllık sürelerle devam etmiştir. Yine Maarif Nazırı Saffet Paşa zamanında İstanbul'da bir Kız Öğretmen Okulu (Darümuallimat) açılmıştır. Bu okul, ikinci Meşrutiyet'e kadar, kız öğrencilerin girebildiği tek yüksek okul olmuştur. Zamanındaki kadın aydınların birçoğu bu okuldan yetişmiştir (Binbaşoğlu,2005:107-108).

2.1.4.Kız Öğretmen Okulu'nun (Darümuallimat'ın) Açılması

Bu okul 1870 yılında İstanbul'da açılmıştır. Amacı, hem ilköğretime, hem de orta öğretimde okuyan kız öğrenciler için bayan öğretmen yetiştirmekti(Unat,1964:31). Bununla birlikte, bu okullara devam eden kızlar, çeşitli mesleklerde çalışarak İkinci Meşrutiyet Dönemi'ne kadar yetişen kadın aydınları oluşturmuşlardır. Bu okul, kadınlar için uzun süre tek öğretim kurumu olmuştur. Diğerlerinden ayrı olarak, kesintisiz devam ettiği de söylenebilir.

2.1.5.İdadilerin (Liselerin) Açılması ve Buralara Öğretmen Yetiştirilmesi

İstanbul'da ilk idadî (lise) 1874'de açılmıştır. Bunu, büyük illerdeki idadiler izlemiştir(Ayas,1948:383).1848'de "Darümuallimîn" olarak açılan okul, 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'yle "Darümuallimîn-i Rüştî" adını almıştı, idadilerin açılmasıyla, bu okula, bir de "idadi" şubesi eklendi. Böylece, söz konusu Nizamname'deki şekle uygun bir örgütlenme oluşmuş oldu(Kodaman,1991:147). Sonradan, tekrar ayrılımlar oldu.

2.1.6.Tanzimat Dönemi Sonrasında Öğretmen Okullarının ve Liselerin Çoğaltılmaya Başlanması

Tanzimat Dönemi'nin sonunda, 1875 yılında, artık İstanbul dışında da öğretmen okulları açılmaya başlandı. İlk açılanlar Bosna, Girit ve Konya öğretmen okullarıdır. 1884'te taşrada 10 öğretmen okulu açıldı. Fakat bunlara öğrenci bulunamadı. İlkokuldan bile öğrenci alınma yoluna gidildi. (Kodaman,1991:153) 1886-1887'de mezun olan öğretmenler öğretmenlik yapmak istemiyorlardı. Bunlardan bursla okuyanların aldıkları para, devlet tarafından geri alınıyordu(Kodaman,1991:142). İstanbul'da ilkokul öğretmeni yetiştiren Darümuallimîn, bir ara yeni öğrenci almamış ve mevcut öğretmenlerin yöntem bilgilerini artırmak üzere "Darülameliyat" adını almıştı. 1891'de Münif Paşa'nın Nazırlığı zamanında, öğretmen okullarının kalitesinde epey iyileşmeler görüldü. İdadiye (liseye) öğretmen yetiştiren "Âliye" şubesi yeniden açıldı. Böylece, ilk, orta ve yüksek kısmı bir arada bulunan, "Büyük Darümuallimîn" projesi yeniden gerçekleşmiş oldu. Programları yenilendi. Öğretmen meslek dersleri az da olsa programlara kondu. Âliye kısmının öğrenim süresi 3 yıldı. Bu durum, az çok 1908 devrimine kadar böylece sürdü. Bu arada, yeni ilköğretmen okulları açılmaya devam edildi. Fakat 1905-1906'ya gelindiğinde, imparatorlukta ancak 32 yerleşim biriminde "ilköğretmen okulu" vardı (Binbaşoğlu,2005:121-122).

2.1.7.İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde Öğretmen Yetiştirme

1908'de İkinci Meşrutiyet ilân edildiği zaman, ülkede (1905-1906 durumuna göre) 33 öğretmen okulu bulunuyordu(Aytekin,1991:155).Öğretmen maaşlarının azlığı dolayısıyla, öğretmen gereksinimi bir türlü karşılanamıyordu.(Akyüz,2004:241-250) 1909 durumuna göre Nazır Emrullah Efendi, yalnızca ilkokullar için, 70.000 öğretmene gereksinim olduğunu söylüyordu. Meşrutiyet Dönemi, bu dönemin yaşatılabilmesi için, öğretmene birtakım siyasi görevler yüklemeyi de gerektiriyordu. Fakat bu dönemde ülke için yeterli öğretmen bir türlü yetiştiremiyordu. Bunun için çeşitli önemler alınmaya devam edildi. Bu suretle, İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde öğretmenlik, İsmail

Hakkı Baltacıoğlu'nun ve Fuat Gündüzalp'in belirttikleri gibi, “iş bulamayanların, avare gençlerin, sakatların, emeklilerin meşguliyet alanı” haline gelmişti(Aytekin,1991:160).

2.1.8. İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde Öğretmenin Niteliğini Yükseltme ve Öğretmen Okullarını Çoğaltma Girişimleri

İkinci Meşrutiyet Dönemi'nin başında İstanbul Öğretmen Okulu Müdürlüğü'ne getirilen Sâti Bey, kaliteyi artırmak amacıyla, eğitimde yeni düzenlemelere girişti. Öğretmen okullarının öğretim süreleri 1913'te yayımlanan bir Nizamname ile erkeklere özgü olanlarda 4 yıla, kızlara özgü olanlarda da bir yıllık hazırlık sınıfı ile birlikte 5 yıla çıkarıldı(Unat,1964:34).Bu sırada öğretmen okullarının programları yeniden zenginleştirildi.

2.2.TÜRKİYE CUMHURİYETİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

2.2.1.Atatürk'ün Eğitim ile İlgili Düşünceleri

15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Millî Eğitim Kongresi'nde Atatürk, eğitimle ilgili olarak, geleceğe yönelik düşüncelerini açıklamıştır. O bu konuşmasında, o güne kadar izlenen eğitim ve öğretim yöntemlerinden yakınlıkla, neler yapılması gerektiğine ilişkin bazı düşünceleri ileri sürmüş ve bunların ayrıntılarını ilgili uzmanların görüşüne bıraktığını açıklamıştır. O, “Bugüne kadar uygulanan eğitim ve öğretim yöntemlerinin milleti geri bıraktığını, bunların, gerileme tarihinde en önemli bir etken olduğu inancında bulunduğunu söylemiştir. Öğretim programlarının boş inançlardan ve yaradılış niteliklerimizle hiç de ilgisi olmayan yabancı düşüncelerden kurtulması gerektiği düşüncesinde olduğundan” söz etmiştir(A.S.D.,C.1,1959:16). Bu konuşmasında yine O, “Yurt çocuklarının, hiçbir güçlük karşısında boyun eğmemelerini, olanca güçleriyle, bıkmadan ve yılmadan çalışmalarını ve okumakta olan çocuklarımızın ana ve babalarının da, yavrularının öğrenimlerini bitirmeleri için ellerinden geleni esirgememelerini öğütlemiş ve "silâhı ile olduğu gibi kafasıyla da savaşmak zorunda olan ulusumuzun, birincisinde gösterdiği gücü, ikincisinde de göstereceğine asla kuşkusu olmadığından” söz etmiştir(A.S.D.,C.1,1959:18).

Millî Eğitim Bakanı İsmail Safa Özler'in bir genelgesi de aynı noktalara bir vurgulama yapmıştır. Bu genelgenin hareket noktası da yine Atatürk'ün 1 Mart 1923'te Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni açış konuşmasında söylediği şu sözlerdir: “Eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntem, bilgiyi insan için fazla bir süs, bir baskı aracı yahut uygar bir zevkten çok, maddî hayatta başarı sağlayan bir araç (cihaz) hâline getirmektir.” (A.S.D.,C.1,1961:298)Atatürk'ün bilgisi dahilinde hazırladığı anlaşılan bu genelgede, “Ülkeyi ekonomik bir kölelik altında bırakmayacak beyinler okullarda hazırlanacaktır. Bunun için gençliği, çalışmak fikri ve üretim amacı ile yetiştirmek ve onlara, üretim araçlarını vermek mesleği izleyeceğiz.” deniyordu. Yine bu genelgede çağdaş ya da "yeni okul"a olan özlem şöyle dile getirilmiştir: "Bakanlık, Fransızların "yeni okul" dedikleri, uygulamalı öğretimi okullara yaklaştıracak programlar hazırlamakta gecikmeyecektir.”(Binbaşoğlu,2005:131).Buna karşın, bu okullar, köy enstitüleri açılıp öğretmen yetiştirilene kadar uygulanmamıştır. Bu, 1944 yılında 305 sayılı Tebliğler Dergisi'nde çıkan Köy Okulu Programı'na kadar gerçekleşmemiş ve sonra da ortadan kaldırılmıştır.

2.2.2. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikası ve Çabaları

Cumhuriyet dönemine geçilirken, öğretmen yetiştirme konusu başlıca eğitim sorunlarından biri idi ve tez elden çözümler bekliyordu. Çok sayıda ve nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi gerekli idi. Cumhuriyet yönetimi, ilk yıllarında öğretmenliği bir meslek haline getirmek için yasal çabalar harcamıştır. Örneğin, 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nun 1. maddesine göre, "Muallimlik Devletin umumî hizmetlerinden tâlim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir". 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı “Maarif Teşkilâtına Dair Kanun”a göre de (mel.12) "maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlikdir". Bu hükümlerin iki anlamı vardır:

1. Öğretmenlik, Devletin bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslektir.
2. Öğretmenliğin, öğretim ve eğitim hizmetleri arasında, önceliği ve üstünlüğü vardır.

Başka bir deyişle, öğretmenlikten aslında farklı olan öğretim ve eğitimde yöneticilik yapmak için de önce öğretmen olmak gerekir. Yöneticilik geçici bir görevdir, öğretmenlik asıldır. Bunun sonucu

olarak, öğretmenlikten gelmeyen Bakanlar hariç, öğretim ve eğitim hizmetlerinin hangi düzeyinde olursa olsun yöneticilik görevine getirilenler, isterlerse ya da gerekirse, eskiden kazandıkları tüm haklarla, önceden görev yaptıkları derecedeki bir okula öğretmen olarak atanabilirler. "Maarifte öğretmenliğin asıl" olduğu ilkesi ilk kez Mutlakiyet döneminde ortaya çıkmıştır. Ne var ki, öğretmenlik, bu ve benzer hükümlere rağmen, kapısı açık, girişi kolay bir meslek olmaktan öteye gidememiştir.

1924-1925 öğretim yılından itibaren "Darümuallimîn" adı "Muallim Mektebi" ve 1935'lerden itibaren de "Öğretmen Okulu" haline çevrilmiştir(Akyüz,2004:344).

1923 yılı bütçesinde bütün kız ve erkek öğretmen okullarının bütün masrafları, Bakanlık bütçesine alındı. Böylece, bu büyük sorun, bir ölçüde, çözümlenmiş bulunuyordu (Binbaşoğlu,2005:109). Cumhuriyetin ilk ders yılı olan 1923-1924'te yurttan 20 öğretmen okulu vardı. Bunun 7'si kız, 13'ü erkek öğretmen okulu idi(Unat,1964:405).1923'te öğretmen okulları, Devlet bütçesine alınmış bulunmakla birlikte, onların mezunları, il bütçelerinden maaş alıyorlardı. Öğretmen gereksinimini karşılamak için değişik okullarda öğrenim görmüş olanlardan, kurs yoluyla öğretmen yetiştirilmeye çalışıldı. Bu da yeterli olmayınca, 1926'da Bakan Mustafa Necati, 819 ve 843 sayılı yasaları çıkarttı. Bu yasalarla, yapılacak 10 bölge okulunun harcamalarını karşılamak için, her il, bütçesinin % 10'unu Bakanlık emrine vermiştir. Bu okulların mezunları, her il'e verdikleri para oranında dağıtılacaklardı. Bu da uygulanmamıştır. Bunun üzerine, orta okul mezunlarına, iki yıllık "Pedagoji Sınıfları" açılmaya başlanmıştır(Unat,1964:405). Bu tür okullar da birkaç ilde açıldı. Fakat çok sürmeden bunlar da kapatıldı. 1924 yılında öğretmen okulları programı yeniden düzenlendi. Öğrenimleri ve ders uygulamaları yer aldı. Uygulamalara büyük yer verildi. Öğretim Yöntemleri ve Uygulamalarına, haftada 9 saatlik bir zaman ayrıldı. Cumhuriyet'in bu ilk yıllarında "eğitimde iş" ya da "etkinlik" ilkesi ile "topluma yararlı olmak" ilkesinin, bir öğretmen okulu modelinde birleşmeleri, yeni bir öğretmen tipini ortaya çıkarmıştır. Aslında 1924'te Amerikalı eğitimci John Dewey'in Millî Eğitim Bakanlığı'na sunduğu "Türkiye Maarifi Hakkında Raporda" da bunun ipuçları vardı(Dewey,1952:19).Bu düşüncelerle, "köy öğretmen okulları" açılması kararlaştırılmıştır.

2.2. 3. İlkokullara öğretmen Yetiştirme

1923-81 döneminde, Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı; "İlköğretmen Okulları", "Köy Enstitüleri" ve "İki Yıllık Eğitim Enstitüleri" olmuştur.

2.2. 4. İlköğretmen Okulları-İlkokul Öğretmeni yetiştirilmesi

1923'te 10.102 ilkokul öğretmeni vardı: Bunların 1.081'i kadın, 9.021'i erkekti. Mesleki öğrenim görmüş olanlar, 378'i kadın, 2.356'sı erkek toplam 2.734'tür. Bunların önemli bir kısmı medreselerin alt sınıflarından ayrılmış, yarım yamalak bir öğrenimle 1-2 senelik Darümuallimînlerden mezun olmuş, medrese alışkanlık ve düşüncelerinden kurtulamamış, çoğu imamlık ve müezzinlikle de görevli sarıklı hocalardı. Geri kalan 7.368 öğretmenden 1.357'si ancak ilköğrenim görmüş, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si muntazam tahsil görmemiş, 2.107'si hiçbir öğretmenlik ehliyetini taşımayan kişilerdi(Akyüz,2004:344 ve Unat,1933).

İlköğretmen okulları Cumhuriyetin başlangıcından 1974 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüşlerdir. Yukarıda değinilen hukuki düzenlemeler ilkokullara öğretmen yetiştirme konusunda devletin köklü ve kapsamlı politikalar geliştirmesini zorunlu kılmıştır.1923-1924 öğretim yılında bina, araç-gereç gibi en temel donanımlardan yoksun olan bazı Öğretmen Okulları kapatılarak az sayıda tam donanımlı ve kadrolu Öğretmen Okulları oluşturma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla Öğretmen Okullarının bazıları daha elverişli durumlarda olanlarla birleştirilerek Kız Öğretmen Okullarının sayısı 7'ye, Erkek Öğretmen Okullarının sayısı 13'e indirilmiştir (MEB, 1995). İllerde bulunan Erkek ve Kız İlk Muallim Mektepleri (İlköğretmen Okulları), il özel idareleri elinde gelişemedikleri için 1 Eylül 1923'te Eğitim Bakanlığına bağlanıp genel bütçe içine alınmıştır. Sayıları çok fakat öğrencileri az ve öğretimi yetersiz olan bu okulları sayıca azaltılıp öğrenci mevcudu ve öğretimin niteliği yükseltilmeye çalışılmıştır. Köy Enstitüleri kuruluncaya kadar (1940) ilköğretmen okulları ile yeter sayıda öğretmen yetiştirilmesi mümkün değildi.

22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile iki tip Öğretmen Okulu getirilmiştir. Bunlar:

1.Muallim Mektepleri (Öğretmen Okulları)

2.Köy Muallim Mektepleridir (Köy Öğretmen Okulları).

Ancak, beklenen amaç sağlanamadığından Köy Muallim Mektepleri dört yıl sonra kapatılmıştır (Ataunal, 1994:16). 1923-1924 öğretim yılı başında Türkiye'de toplam 20 tane İbtidâ-i Darülmuallimin ve Darülmuallimat başka bir anlatımla İlköğretmen Okulu bulunmaktadır. Öğretim süreleri 5 yıl olan bu okullar 1931-1932 öğretim yılından itibaren 6 yıllık okullar haline getirilmiştir. Bu tarihten başlayarak ortaokul düzeyindeki birinci devreler aşamalı bir biçimde kaldırılmıştır. Böylece İlköğretmen Okulları lise dengi üç yıllık meslek okullarına dönüştürülmüştür (Öztürk, 1996). 1932-1933 öğretim yılından itibaren ilk devreye öğrenci alınmamış, üç yıl sonra ortaokul mezunları doğrudan mesleki devreye alınmış ve bu sistem uzun bir dönem boyunca uygulanmıştır.

Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın Mayıs 1936'da TBMM'de söylediğine göre, o yıllarda ilköğretmen okulları her yıl ortalama 650 mezun vermekte, fakat ölüm, emeklilik, istifa gibi nedenlerle yıllık gerçek öğretmen artışı 300-350'ye düşmektedir. Bakana göre, bu gidişle 35 bin öğretmensiz köye Cumhuriyet ancak 100 yıl sonra öğretmen gönderebilecektir. 1948 yılına kadar ilkokul öğretmenleri maaşlarını il özel idarelerinin cılız bütçelerinden almışlardır. Bu durum, öğretmenliği, ekonomik bakımdan güven vermeyen bir meslek haline getirmiş, öğretmenlerin ülkedeki dağılımını ve ülke eğitimini çok olumsuz biçimde etkilemiştir. Öğretmen M. Şevki Erkson'un 1935'te yaptığı bir çizelgeye göre, 1930-32 yıllarında ilkokul öğretmenlerinin bazı illere göre dağılımı şöyledir: (Muallimler Mecmuası, 1935:187-188)

Tablo 1-1930-1932'lerde ilkokul öğretmenlerinin bazı illere göre dağılımı

Vilâyetin ismi	Nüfusu	Muallim Adedi	Kaç Nüfusa Bir Muallim DDDDDüşüyor
İstanbul	806.863	1.756	459
İzmir	531.579	754	705
Adana	227.735	247	922
Ankara	404.531	443	936
Afyon	258.743	241	1.073
Sinop	170.624	109	1.565
Mardin	183.317	51	3.594

Erkson, çizelgesini şöyle yorumlar: “İlk mektep muallimlerinin dengesiz bir dağılışı var. Hangi vilâyetin parası var da mektep açabilmiş ise orada mektep de çoktur, muallim de. Orada muallim de toktur, mektep de iyidir. İlk tahsil mecburidir demek, “ilk tahsil bir devlet ve memleket işidir” demektir. Hâlbuki ilk tahsili vilâyetlerin güçlerine ve kabiliyetlerine bırakmak, bunun ayrı ayrı mahallî işler olduğunu ifade ve kabul etmektir...” (Akyüz, 2004:347)

İlköğretmen Okullarını geliştirme ve yaygınlaştırma çabaları, Köy Enstitüleri uygulamasının yoğun bir biçimde devam ettiği dönemde de sürmüştür. Bu bağlamda, İlköğretmen Okullarının sayısı 1940-41 öğretim yılında 27 iken, 1950-51 öğretim yılında 31'e, 1972-73 öğretim yılında ise 89'a çıkmıştır. Aynı dönemde öğrenci sayısı, sırasıyla 8.176, 16.306 ve 58.857 olmuştur. Öğretmen sayısı ise 749'dan 2.758'e yükselmiştir (Öztürk, 2006:9).

Milli Eğitim Bakanlığı, 1970-71 öğretim yılından itibaren İlköğretmen Okullarının öğretim süresini kademeli olarak, ilkokul üzerine yedi yıla, ortaokul üzerine dört yıla çıkarılmasını kararlaştırmıştır (Öztürk, 2005). Daha önce genel lise mezunu sayılabilmek için fark derslerini tamamlamak zorunda olan İlköğretmen Okulu mezunu öğrenciler bu uygulamayla genel lise mezunlarına denk sayılmışlar ve üniversite giriş sınavlarına başvurma hakkını elde etmişlerdir.

Hem yapıda hem de programlarda değişiklik getiren bu düzenleme ile İlköğretmen Okullarının statüsü yükseltilmiş ve programlar daha kapsamlı hale getirilmiştir. Ayrıca İlköğretmen Okullarının eğitim sürelerinin arttırılması birkaç yıl sonra gerçekleşecek olan ilkokul öğretmeni yetiştirme işlevini yükseköğrenim düzeyine taşıma girişimleri için de önemli bir başlangıç olmuştur(YÖK,1998a:4).

14 Haziran 1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, "Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" hükmünü getirmiş ve öğretmenlerin, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması gerektiğini öngörmüştür. Bunu sağlamaya doğru bir adım atılarak, Temel Eğitim 1. kademe denen okullara, yani ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere, eğitim süresi uzatılarak, 2 yıllık Eğitim Enstitülerinin açılması kararlaştırılmıştır. Böylece 1973-1974 öğretim yılından itibaren kademeli olarak öğretmen okullarında Lise programları aynen uygulanmaya başlanmıştır. Bu dönemde Öğretmen Liseleri adını alan okullar, hem hayata hem yükseköğretim hazırlanma amacına dönük bir program anlayışıyla sürdürülmüştür (Özalp ve Ataüenal,1977)

1974-1975 öğretim yılında köklü bir geçmişe ve deneyime sahip olan İlköğretmen okullarının bir bölümü öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek üç yıllık Öğretmen Lisesi haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır. Bu okullar, günümüzde "Anadolu Öğretmen Lisesi" adıyla eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler(YÖK,2007:29).1976'da sayılan 50'yi bulan 2 yıllık Eğitim Enstitüleri eski İlköğretmen Okulları binalarında faaliyet göstermişlerdir. Bu yıllardan itibaren, Üniversite seçme sınavlarında genellikle en düşük puan tutturan öğrencilerin gittikleri bu okullara öğrenci alınması, yetiştirilmesi ve mezun edilmesi işlerine ideolojik ve politik amaçların karıştığı öne sürülmüş ve bu konu, o yıllarda basında çok tartışılmıştır.

2.2. 5. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri

1739 Sayılı Yasanın, her düzeydeki öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi hükmü gereğince, 1974-75 öğretim yılından itibaren İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Böylece, ilkokula öğretmen yetiştirme de dâhil olmak üzere, Türkiye'de 32 yıl önce öğretmen yetiştirme konusu yükseköğrenim düzeyinde ele alınmaya başlamıştır.

1974-82 yılları arasında işler durumda bulunan bu kurumların amacı öğretmeni yetiştirmektir. Bu okulların sayısı 1976 yılında 50'yi bulmuş, 1980 yılında sayıları 13'e düşmüş ve 1982'de tekrar 17' ye yükselmiştir (Ataüenal, 1987).

Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilere İki Yıllık Eğitim Enstitüsüne girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır. Hızla kurulan bu İki Yıllık Eğitim Enstitüleri 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek durumunda kalmışlardır. 20 Temmuz 1982 tarihinde bu enstitüler Eğitim Yüksekokulu adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır (YÖK,1998a:5).

Bu kurumlar, 1989-1990 öğretim yılında 4 yıla çıkarılmış, Temmuz 1992'de de Eğitim Fakülteleri haline getirilmiştir.

1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu öğretmen yetiştirmede köklü değişiklikler getirecek maddeler içermiştir.(Eşme,2003:6) Bu kanunla getirilen, "tüm öğretmenlerin yüksek öğrenim görmeleri" ilkesini gerçekleştirmek için, 1986 Nisan ayından itibaren, önceki yıllarda orta öğrenim düzeyinde yetişmiş ilkokul öğretmenlerine (sayıları 130 bin kadardır)Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi tarafından 2 yıl süreli Eğitim Önlisans Programı başlatılmıştır. Bu faaliyetler TV, Radyo ve basılı ders malzemeleri ile yapılmaktadır(Akyüz,2004:347).

2.2.6.Köylere Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyetin başlangıç yıllarında köylerdeki okullaşma oranının çok düşük olması ve geçmişten beri köye öğretmen götürmede karşılaşılan güçlükler, Cumhuriyet hükümetlerini köyler için ayrı öğretmen yetiştiren kurumlar açmaya yöneltmiştir. Bu süreç, 1927'de Köy Muallim Mekteplerinin açılmasıyla başlamış, 1954 yılında Köy Enstitülerinin kapanmasıyla tamamlanmıştır (Öztürk, 2006:9).

2.2. 6. 1.Köy Muallim Mektepleri

22 Mart 1926'da yürürlüğe giren 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 7. maddesi, Köy Muallim Mekteplerinin açılmasını öngörmektedir. Bu amaçla 1927-28 öğretim yılında Kayseri ve Denizli'de iki "Köy Muallim Mektebi" açılmıştır. İlkokul üzerine iki yıl öğrenim süreli olan bu okullar, Türkiye'nin ilk özgün pedagojik deneyimi olarak görülebilir (Öztürk, 1996).Bakan Mustafa Necati Bey zamanında, 1926 yılında Kayseri'nin Zincidere köyünde bir Köy Öğretmen Okulu açıldı. Bu okula, ilkokulu bitirmiş öğrenciler alınıyordu. 1927 yılında da Denizli'deki ilk öğretmen Okulu, Köy Öğretmen Okulu'na çevrilmiştir(Tonguç,1947:373). Cicioğlu'na (1983) göre bu okullarda ziraat ve iş derslerine ağırlık veren bir program uygulanmaktadır. Dolayısıyla bu okullar klasik öğretmen okullarından farklı bir müfredat anlayışına sahiptir. Koçer'e (1967:96) göre 1932-1933 öğretim yılında bazı noksanlıkları görülen Köy Muallim Mektepleri kapatılmıştır. Kayseri'deki okul 1932'de, Denizli'deki okul ise 1933'te kapatıldı. Ancak bu yöndeki çabalara yeni bir uygulama eklenerek devam edilmiş ve bu arayış “Köy Eğitim Kursları”nı gündeme getirmiştir (YÖK,2007:29).

2.2. 6. 2. Köy Eğitim Kursları

1930'ların ortalarına doğru, dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakla Tonguç'un önderliğinde “köyleri okula kavuşturma” konusunda bir atılım başlatılmıştır. Öğretmen, özellikle “köye göre öğretmen yetiştirme” sorunu üzerine, yeni bir arayışa geçildi. "Köyde öğretmeni kalıcı kılacak" bir yöntem arandı. 1936 yılında “Köy Eğitim Kursları” açıldı. Dönemin yöneticileri, sayısı 40.000'i bulan ve önemli bir bölümünün nüfusu 400'den az olan köylere, kısa zamanda öğretmen gönderilemeyeceği gerçeğini dikkate alarak, Ziraat Bakanlığı ile işbirliği yaparak pratik bir çözüm yolu aramışlardır. Böylece askerliğini yapmış, okuma yazma bilen, tarım işleri ile uğraşan köylü gençler bir öğretim yılı süren kurslardan geçirilerek sınavda başarılı olanlara “eğitmenlik” yetkisi verilmiştir.11 Haziran 1937 tarihinde kabul edilen 3238 sayılı Köy Eğitim Kanunu'nun amacı şöyle açıklanmaktadır: "Nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek, ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere köy eğitimleri istihdam edilir"(Altunya,2005).

Böylece 1936 yılının Temmuz ayında deneme niteliğinde ilk eğitim kursu Eskişehir'in Mahmudiye köyünde açılır. Deneme niteliğindeki bu program başarılı olunca ertesi yıl yasa çıkarılır ve eğitim kurslarının sayısı artırılır. Bu kursların çoğu, daha sonra aynı bölgelerde açılacak köy enstitülerinin bulundukları, yerlerde kurulmuştur. Tonguç'a (1947) göre daha sonra bazıları, Köy Enstitüleri ile birleştirilen bu kurslardan elde edilen bilgi ve deneyimler, Köy Enstitülerinin yolunu aydınlatmıştır. Üç sınıflı köy okullarında çalışan öğretmenlerin görevleri köy eğitimleri talimatnamesinde şöyle ifade edilmektedir: “Eğitmenler köyde hem öğrencilerin, hem de yetişkinlerin genel eğitiminde, ayrıca köylüye modern tarım tekniklerinin öğretilmesinde görevlidirler. Eğitimleri iş başında yetiştirmek ve onların işleyemediği zor konuları işlemek üzere 8-10 eğitim çalışan köylerden oluşan her eğitim bölgesi için bir gezici başöğretmen görevlendirilir”(Altunya, 2005:19).

2.2. 6. 3. Köy Öğretmen Okulları

Köy Muallim Mektepleri denemesinden sonra köye öğretmen gönderme çalışmaları "eğitmen" gönderme biçimine dönüşmüş ve eğitim yetiştirmek amacıyla 1937den itibaren Köy Öğretmen Okulları açılmıştır (Cicioğlu,1983). Bu okullara ilkin Almanya'daki “Kır Eğitim Yurtlarını” çağrıştırır biçimde, "Köy Eğitim Yurdu" denmiştir.Köy Öğretmen Okullarının sayısı 1940'a kadar 4'e çıkarıldı. Bu okullar ve Köy Eğitim Kursları, 1940 yılında açılacak Köy Enstitülerinin temelini oluşturacaktır. Köy Öğretmen Okullarının örgütsel yapısı içerisinde üç bölüm yer almaktadır. Bunlar sırasıyla ilkokul kısmı, orta kısım ve öğretmen okulları bölümleridir. İlkokul kısmı Köy Öğretmen Okulları bünyesinde yer alan beş sınıflı uygulama okullarından oluşmaktadır. Orta kısım; bu bölüme tam devreli köy okullarını bitirmiş öğrencilerle Köy Öğretmen Okullarının ilk kısmını tamamlamış öğrenciler kabul edilmektedir. Öğretmen okullarına geçen öğrenciler orta kısımda edindikleri mesleki becerilerden birinde uygulama ve staj yaparken aynı zamanda öğretmenlik meslek bilgilerini geliştiriyor ve mezuniyetlerinde köy öğretmeni olarak atanıyorlardı (Öztürk, 1996).

2.2.6.4. Köy Enstitüleri,

Hasan Âli Yücel'in bakanlığı döneminde 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 Sayılı "Köy Enstitüleri Kanunu" çıkarıldı. Bu sırada, mevcut köy öğretmen okulları da "Köy Enstitüsü"ne dönüştürüldü ve böylece 5-6 yıl içerisinde sayıları 20'ye yükseltildi. 1947 yılında da 21 oldu. Ayas'a göre (Öztürk,1998:298), Köy Enstitüleri, Türkiye'nin 1930'lu yıllardaki kültürel ve sosyo-ekonomik gerçeğinden doğan "Eğitmen Kursları" ve "Köy Öğretmen Okulları" geleneğinin bir devamıydı ve onların yüklenmiş olduğu misyonu taşıyordu. İlgili yasanın birinci maddesi ile Köy Enstitüsü açmanın şartlarından biri şöyle ifade edilmektedir: "Köy eğitmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Maarif Vekilligince köy enstitüleri açılır". Öğretim süreleri ilkokul üzerine 5 yıl olan Köy Enstitülerinin görevi sadece köylere öğretmen yetiştirmek değil, aynı zamanda sağlık memuru ve ebe yetiştirmektir. On yıl içinde bu enstitülerden 5.000 sağlık memuru ile 5.000 ebe yetiştirilmesi planlanmıştı. (Türkiye Cumhuriyeti Maarifi,1944:16) Öte yandan 19.06.1942 tarih ve 4274 sayılı "Köy Okulları ve Enstitüleri Yasası" da bu yasaı tamamlayıcı niteliktedir. Köylerdeki öğretmen sayısı, 3 yıllık eski köy okulları hariç, 1937-1938 öğretim yılında 7.938 iken 1950-1951'de 20.540'a yükselerek, 13 yıl içinde, iki kattan daha fazla bir artış göstermiştir (Binbaşıoğlu,2005:112 ve İstatistik Gn.Müd.,1967:12).

1940-53 yılları arasında, özellikle köy ilkokullarına öğretmen yetiştirme bakımından büyük bir ihtiyacı karşılayan ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme tarihinde özgün bir model oluşturan Köy Enstitüleri (toplam 21 okul), söz konusu dönemde 15 bine yakın öğretmen ve 2.000 civarında sağlık elemanı yetiştirmiştir (Öztürk, 1998:299). Türkiye'ye özgü bir model olan, Köy Enstitülerinin başarısında dönemin Milli Eğitim Bakanı, Hasan Âli Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ikilisinin payı büyüktür.

Tütengil'e (1948) göre Köy Enstitüleri örgütsel yapısı, işleyişi ve müfredatı açısından diğer kurumlardan farklı özellikler gösterir. Köy Enstitülerinde oldukça demokratik ve katılımcı bir eğitim ortamı bulunduğunu savunan Tütengil, bu okullarda kümebaşılık, eğitimbaşılık, talebe teşekkülleri (öğrenci birlikleri) umumi tenkit ve konuşmalar gibi etkinliklere dikkat çekerek, öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleşen paylaşım ve dayanışma anlayışının önemini işaret etmektedir. Altunya'ya (2005) göre ise Köy Enstitüleri; "kuram-uygulama bütünlüğü, üretkenlik, çok yönlülük, karma eğitim, bilimsellik, özyönetim ve toplumsal bütünleşme" gibi ilkeler açısından örnek okullardır. Meslek eğitimi yaşamın gerekleri ve toplumun gereksinimleriyle tutarlı ve uygun hale getirme anlayışı bu okulların temel misyonunu oluşturur.

Köy Enstitülerinin en önemli sorunlarından biri kendi öğretmen ve yönetici kadrosunu oluşturmaktır. Nitekim 1942-1943 öğretim yılında, hem Köy Enstitülerine öğretmen, yönetici ve denetim elemanı yetiştirmek hem de köye yönelik hizmetleri etkinleştirmek ve geliştirmek amacıyla bir araştırma merkezi niteliği de taşıyan "Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü" kurulmuştur.

Bu okul mezunlarının bir kısmı Köy Enstitülerine öğretmen, bölge müfettişi, gezici başöğretmen, bölge okul müdürü olarak atanmış, az sayıdaki mezun da okulda asistan olarak görev almıştır. Ancak 27 Kasım 1947 tarihli Bakanlık yazısıyla Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır (YÖK,2007:31).

1950 yılında iktidarın değişmesinden sonra, 1954 yılında köy enstitüleriyle ilköğretmen okulları, bir yasa ile birleştirilmiştir. Bu kurumlar, ilköğretmen okulu olarak görevlerine devam ettiler. Yasa çıkmadan önce, her iki okulun programları birleştirilmiştir. Bu suretle, eğitimde, üretime yönelik bir uygulamadan vazgeçilmiştir. (Daha, önce 1947 yılında da, köy enstitülerinin programlarında bir değişiklik yapılmıştır.) 1953 yılında toplanan 5. Millî Eğitim Şûrası'nda alınan kararlara göre, öğretmen okullarının programlarında değişiklik yapılmıştır. Bu sırada öğretmen meslek derslerinde de değişiklik olmuştur. Bu Şûra'da coşkulu tartışmalar olmuştur (Binbaşıoğlu,2005:311-319).

Başarılı ve özgün bir öğretmen yetiştirme modeli olan Köy Enstitüleri, dönemin iktidar partisi olan Demokrat Parti'nin siyasi yaklaşımı nedeniyle 1954 yılında kapatılarak altı yıllık ilköğretmen okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu dönemden itibaren ilköğretmen okulları, yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrencileri almaya devam etmiş ve diğer üç yıllık ilköğretmen okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Böylece köy ve şehir okullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiş ve ilköğretmen okulları mezunlarının hem köy

hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri öngörülmüştür (YÖK, 1998a:4).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihinin önemli bir kilometre taşı olan Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla, özgün bir öğretmen yetiştirme geleneği yok edilmiştir. Özellikle yoksul köy çocuklarının eğitimi yoluyla önemli toplumsal hareketlilik dalgası yaratan Köy Enstitülerinin, toplumda “Cumhuriyet bilincinin kökleşmesine ve Atatürk inkılâbının benimsenmesine” önemli katkılar sağladığı açıktır (YÖK,2007:31).

2.2.7. Üniversiteler

1982 yılına değin öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiş ise de, üniversitelerimizde öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olmuştur. Başta İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakülteleri olmak üzere Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya ile Fen Fakülteleri lise ve dengi okullara Türk dili ve edebiyatı, matematik, fen bilimleri, coğrafya ve yabancı diller gibi alanlarda çok sayıda öğretmen yetiştirmişlerdir. Özellikle,1970'li yılların ortalarından itibaren bazı üniversitelerimizde eğitim bölümleri açılarak “pedagojik formasyon” programı yoluyla öğretmen yetiştirilmiş, bazı üniversitelerimizde (örneğin; İnönü Üniversitesi Temel Bilimler Fakültesi, ODTÜ Fen-Edebiyat Fakültesi)lisans düzeyinde öğretmenlik programları açılmıştır(YÖK,2007:34).

Üniversitelerde düzenlenen sertifika programları arasında gerek derslerin sayısı ve dağılımı, gerekse içeriği açısından oldukça önemli farklılıklar olmuştur. Bu farklılığın en önemli nedenlerinden biri, ilgili kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdüm eksikliği olarak gösterilmektedir. Bu amaçla MEB'in zaman zaman sonuçları etkili olmasa da bazı girişimleri olmuştur. Ancak ders programlarının standardize ederek, öğretmen eğitiminin gereklerine uygun bir yapıya kavuşturulması bir yana, öğretmenlik programlarına öğrenci kayıt kabul şartlarında bile anlayış birliği sağlanamamıştır (MEB, 1995:34).

2.2. 8. Öğretmen Yetiştirme Görevinin Üniversitelere Geçiş (1982)

Öğretmen yetiştirme işlevi üniversitelere devredilmeden önceki dönem olan 1982-1983 öğretim yılında, bir taraftan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yükseköğretim kurumlarında, diğer taraftan da üniversiteler bünyesinde yürütülmekte idi.20 Temmuz 1982'de Yüksek Öğretmen Okulları, 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname gereğince Eğitim Fakültesi adıyla üniversitelere bağlanmıştır. Yine 20 Temmuz 1982'de Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumları (Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar dahil) üniversiteler çatısı altında toplayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname kabul edilmiştir(YÖK,2007:34 ve 37).

2.2.9.Öğretmen Yetiştirilmesinin Öteki Kaynakları ve Bazı Uygulamalar

Öğretmen temininde normal ve ciddi yetiştirme yolu dışında çeşitli uygulamalara değişik dönemlerde başvurulmuştur. Bunlardan, öğretmenlik formasyonu uygulaması kaçınılmaz ve ciddi yapıldığında yararlı görülebilirse de, ötekiler, çabuk ve ucuz, bazen da politik amaçla öğretmen sağlama yolları olarak düşünüldüğü için, öğretmenlik mesleğine zarar vermiştir. Ayrıca, bu şekilde, öğretmen kaynaklarında, meslekleşmeye zararlı büyük bir çeşitliliğe de gidilmiş olmaktadır. Değişik dönemlerde başvuru yöntemler aşağıdaki gibi olmuştur:

2.2.9.1.Yedek Subay Öğretmenler:11 Ekim 1960 tarihli bir kanunla, lise ve dengi okul mezunları ile Üniversite ve yüksek okullardan mezun olamadan ayrılanlar bir kurstan geçirilerek, askerliklerini köylerde ilkokul öğretmeni olarak yapmışlardır. Bunlardan isteyenler, 26 Temmuz 1963 tarihli bir kanunla, sürekli olarak öğretmenliğe geçmişlerdir.

2.2.9.2.Vekil Öğretmenler:5 Ocak 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ortaokul ve dengi okullardan mezun olanlardan 18 yaşını tamamlamış olanlar, bir kurstan geçirilerek muvakkat öğretmen olarak ilkokullara atanmış, lise ve üstü okul mezunları da yine bir kurstan sonra orta dereceli okullara öğretmen olarak atanmışlardır.

2.2.9.3.Bariş Gönüllüleri:1962 Eylül ayından itibaren bu isimle gelen ABD'li 1.200'den fazla uzmanın çoğu, 1970'li yıllara kadar İngilizce öğretmenliği yapmıştır.

2.2.9.4.Öğretmenlik Formasyonu:1970'lerden itibaren, çeşitli Fakültelerden mezun olan, fakat öğretmenlik yapmak isteyenlerde "pedagojik formasyon"dan geçmek zorunda idiler. Bu formasyon, Eğitim Fakültelerine göre, yeterli ya da yetersiz biçimde veriliyordu. En son 1997 ve 1998 yaz tatillerinde MEB, çeşitli Fakülte mezunlarından atadığı binlerce öğretmene (Eğitim Fakülteleri ile işbirliği yaparak ya da yapmadan) 40 iş günü içinde tamamlanan (!) öğretmenlik formasyonu kursları açmıştır. Tüm formasyon programları 1998-1999 öğretim yılında YÖK tarafından kaldırılmıştır. 2001'de bazı programlar yeniden açılmıştır.

2.2.9.5.Mektupla Öğretmen Yetiştirme:1963 yılında Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü içinde bir "Mektupla Öğretim Şubesi" kuruldu. Lise ve dengi okul mezunlarına mektup ile meslek dersleri verilmeye başlandı. Bunlar, öğretmen okullarının bitirme sınavlarına girerek öğretmen okulu diploması aldılar. Bu yolla da epeyce öğretmen yetiştirildi.

1974'te, "bütün Lise mezunlarına yüksek öğretim yaptırmayı vaat eden" dönemin hükümeti, mektupla yüksek öğretim denen bir uygulamaya gitmiş ve 46.000 öğrenci bu yolla öğretmen yetiştiren programlara alınmıştır. 1974 yılında Bakanlık örgütü içinde "Mektupla Öğretim Merkezi" adlı ayrı bir birim kuruldu. 1975 yılında adı "Yaygın Eğitim Kurumu" (Yay-Kur) olarak değiştirildi. Pek çok ders kitabı yazdırıldı. Basılan kitapların sayısı 200'den fazla idi. Bu yöntem ile Resim, Müzik, Beden Eğitimi dersleri de dâhil, çeşitli dallarda mektupla öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu program daha çok yazın 5 haftalık çalışmalar biçiminde yapılmış ve üç yıl içinde toplam 15 hafta kadar öğretim yapılabilmektedir. Oysa normal program uygulayan üç yıllık Eğitim Enstitülerinde normal bir eğitimle yılda 24 haftadan üç yılda 72 haftalık öğretim yapılmaktaydı. Böylece, çalışma süresi bakımından da mektupla öğretmen yetiştirme, normal sürenin %20-25'i arasında kalmıştır. Batıda bazı ev kadınlarına vb. hitap eden ve boş zamanlarının değerlendirilmesi bakımından yararlı olan mektupla öğretim bizde çok basitleştirilerek ve çok kısa sürede öğretmen yetiştirme amacıyla kullanılınca öğretmenlik mesleği iyi yetişmemiş binlerce öğretmenle dolmuş ve meslek, tarihî gelişimi içinde bundan zarar görmüştür.

2.2.9.6.Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme:1975'ten sonra özellikle Eğitim Enstitülerinde siyasal ve ideolojik amaçlı şiddet olayları nedeniyle öğretim normal sürdürülemedi ve binlerce öğrenci okullarına devam edemediler. 1978'de bu duruma "hızlandırılmış programlarla" çözüm bulma yoluna gidilmiştir. Çok yoğun dersler ve birden fazla öğretimle yapılan bu uygulamada, normal öğretim süresinin %25-50'si kadar bir süre çalışma yapılabilmektedir. Ayrıca, seminer çalışmaları, uygulamalar da yapılamamıştır. Bu şekilde on binlerce gence öğretmenlik diploması verilmesi, her geçen gün güçlendirilmesi gereken mesleği daha da yıpratmıştır.Bakanlığın 1988 tarihli bir yayınında, bu öğretmenlerin durumu şöyle değerlendirilmiştir. "12 Eylül 1980'den önce, mesleğin gerektirdiği ehliyeti kazanma fırsatı bulamadan hızlandırılmış eğitim programlarından mezun sayılıp atanan yüz binin üzerinde öğretmen vardır. Sayıları, sistemdeki öğretmenlerin üçte birine yaklaşan bu öğretmenlere en kısa zamanda, branşlarında kullanabilecekleri pratik metot ve tekniklerin kazandırılması kaçınılmazdır."

2.2.9.7. Askerliğini Öğretmen Olarak Yapanlar:19 Aralık 1987 tarihinde yayınlanan bir yönetmeliğe göre, "Yedek subaylığa hak kazanıp da, mesleği öğretmenlik olanlar ya da öğretmen olabilecek öğrenimi görmüş olanlar, erbaş ve er olup da, mesleği öğretmenlik olanlar, uygun niteliği taşıyan yüksek okul veya lise ve dengi okul mezunlarından istekliler vs. temel askerlik eğitimleri sonunda öncelik sırasına göre tespit edilip kalan sürelerini Millî Eğitim Bakanlığının emrinde öğretmenlik yaparak tamamlarlar. Bu uygulamaya Güney Doğu ve Doğu Anadolu'da özellikle bazı köy ilkokullarında görülen öğretmen eksikliğini gidermek için başvurulmuştur.

2.2.9.8.Fakülte Mezunlarının Öğretmen Atanması: MEB 1996'da, her Fakültenin mezunlarından başvuranları sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Bu şekilde, on binlerce kişi, hiçbir öğretmenlik formasyonu almadan ve sınavsız mesleğe girmiştir. Bu tür atamaların öğretmenliğin meslekleşmesini ve saygınlığını olumsuz etkileyeceği açıktır (Akyüz,1994:352-353).

3.SONUÇ

Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusu 16 Mart 1848'de “Darülmuallimin” adıyla İstanbul'da kurulan öğretmen okulu temel alındığında, yaklaşık 162 yıllık bir tarihi geçmişe sahiptir. İlk yıllarda tip ve programlar bakımından sınırlı olan öğretmen kaynakları giderek çoğalmış ve çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Türkiye, “daha iyi ve daha uygun öğretmeni yetiştirme” konusunda sürekli arayış içinde olmuştur. “Köye öğretmen yetiştirme” konusu, ayrı bir politika olarak uzun yıllar sürdürülmüştür. “Öğretmen yetiştiren okullar”, Cumhuriyetin ilk yıllarında büyük kentlerde veya yurdun daha çok batı bölgelerinde açılmış iken zamanla bu tür okullar yurdumuzun her yöresinde açılmaya başlanmıştır. Öğretmen gereksiniminin karşılanamaması nedeniyle, sık sık geçici çözüm yollarına da gidilmiştir. (Yedek Subay Öğretmenler, Vekil Öğretmenler, Barış Gönüllüleri, Öğretmenlik Formasyonu: Mektupla Öğretmen Yetiştirme, Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme, Askerliğini Öğretmen Olarak Yapanlar, Fakülte Mezunlarının Öğretmen Atanması)

1970'li yılların ikinci yarısında eğitim enstitülerinde uygulanan “hızlandırılmış eğitim”, öğretmen yetiştirme tarihinde en olumsuz yöntem olarak bilinmekte olup uzun yıllar Türk eğitim sistemini olumsuz yönde etkilemiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri sürekli olarak uzatılmıştır ve 1973 tarihindeki 1739 sayılı yasa ile “yükseköğrenim düzeyine” çekilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunu ile her düzeydeki okul öğretmenlerinin “genel kültür, özel alan bilgisi ve meslek formasyonu bakımından dengeli biçimde yetiştirilmeleri” yasal bir esasa bağlanmıştır. 20 Temmuz 1982'de Yüksek Öğretmen Okulları, 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname gereğince “Eğitim Fakültesi” adıyla üniversitelere bağlanmıştır. Yine 20 Temmuz 1982'de Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumları (Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar dâhil) üniversiteler çatısı altında toplayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname kabul edilmiştir (YÖK,2007:34 ve 37). Öğretmen eğitiminde hem sayıyı hem de kaliteyi artırma yönündeki arayışlar sürmektedir. Türkiye’de 2003-2004 öğretim yılında, Yüksek öğretim kurumlarına devam eden öğrenci sayısı (öğretmen yetiştiren kurumlar dahil):793.879 (Lisans), Öğretmen yetiştiren kurumlara devam eden öğrenci sayısı: 218.052’dir. (Lisans)

Tablo-2:Yüksek öğretim kurumlarındaki akademisyen ve öğretim elemanı sayısı:

Prof.Dr.	Doç.Dr.	Yrd.Doç.Dr.	Araş. Gör.	Öğretim Gör.	Uzman	TOPLAM
10.042	5.219	12.356	27.380	11.352	5.580	71.929

Tablo-3:Öğretmen yetiştiren kurumlardaki akademisyen ve öğretim elemanı sayısı:

Prof.Dr.	Doç.Dr.	Yrd.Doç.Dr.	Araş. Gör.	Öğretim Gör.	Uzman	TOPLAM
482	263	1.496	1.422	1.496	68	5.227

Yukarıdaki tablo(Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri,2006:1) öğretmen yetiştiren kurumların akademik durumunu ve alınması gereken uzun mesafeyi göstermektedir.

Bunların dışında toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı gittikçe azalmakta, buna karşılık öğretmenlerin sorunları gittikçe artmaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinde geçen 162 yıllık çabaya karşılık arzulanan hedeflere tam olarak ulaşılamamış; nüfus artışına, siyasal, sosyal ve ekonomik gelişmelere ayak uydurulamamış, bilim ve teknoloji ile tam bir paralellik sağlanamamıştır. Bütün bunlar göz önüne alınarak, eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleğinin, iki binli yılların bilimsel ve teknolojik esaslarına göre mevcut sorunları ve çözümleri yeniden, ivedilikle ve kapsamlı olarak ele alınmalıdır.

4. KAYNAKLAR

Akyüz, Yahya. (1994). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul:Kültür Koleji Yayını.

Akyüz, Yahya. (2004). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö.1000-M.S.2004)* Ankara:PegamA Yayıncılık.

- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri.* (1959) Ankara: C.1, İkinci Baskı, Türk Tarih Kurumu Yayını.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri.* (1961) Ankara: C.1, Türk Tarih Kurumu Yayını.
- Ayas, Nevzat. (1948) *Türkiye Cumhuriyet Millî Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Aytekin, Halil.(1991) *İttihat ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi,* Ankara: Gazi Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu Matbaası.
- Altunya, N. (2005). *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış.* Ankara: Kelebek Matbaası.
- Ataüenal, A. (1987). Yükseköğretim Kurulu'nun İlkokul Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Projeksiyonu", *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünyü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*, 8-11 Haziran 1987. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Binbaşoğlu, Cavit.(2005) *Türk Eğitim Düşüncesinin Tarihi.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşoğlu, Cavit, Türkiye'de (1995) *Eğitim Bilimleri Tarihi.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, Cicioğlu, H. (1983). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişimi)* Ankara : AÜ Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Cicioğlu, Hasan.(1985) *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim,(Tarihi Gelişimi).* Ankara:İkinci Baskı,A.Ü.Eğitim Fak.Yayını.
- Dewey, John. (1952) *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Ergin, Osman. (1977) *Türk Maarif Tarihi.* İstanbul: Cilt: I. Eser Matbaası.
- Eşme İsa. (2003) "Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları." Milli Eğitim. Sayı;160-Güz.
- İstatistik Genel Müdürlüğü. (1967) Ankara:Milli Eğitim Hareketleri.
- Koçer, H. A. (1967). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967).* Ankara: Yargıçoğlu Matbaası
- Kodaman, Bayram. (1991). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Muallimler Mecmuası.Sayı:38-39
- MEB. (1995). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme (1948-1995).* Ankara:MEB Basımevi.
- Öntuğ, Mustafa Murat.(2008). "II.Meşrutiyet Dönemi Eğitim".İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Özalp, R. A. ve Ataüenal, A. (1977). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Öztürk, Cemil. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Şehirli,Yücel Atıla.(2008). "I.Dünya Savaşı Ve Milli Mücadele Döneminde Eğitim(1914-1923)". İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Tonguç, İsmail Hakkı. (1947) *Canlandırılacak Köy.* İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarifi(1923-1943).* (1944) Ankara:Maarif Matbaası.
- Unat, Faik Reşit. (1964) *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış.*Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Unat, Faik Reşit,(1933) "İlk, Orta, Yüksek Tedrisatımızın On Senelik Bilançosu". Fikirler, Sayı: 100, 29 T. Evvel.
- Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri,*(2006). Ankara:MEB.Yayını.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı. (1998) "Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi". Ankara:Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı(YÖK). (2007) *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*Ankara.
- YÖK. (1998a). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi.* Ankara: Mart.

EK**TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN KRONOLOJİSİ****(1923-2007) (YÖK,2007:109 ve 37).**

<u>TARİH</u>	<u>OLAY</u>
1926	: Maarif Teşkilatına Dair Kanun (789 Sayı, 22 Mart).
1926	: Köy Muallim Mekteplerinin açılması (789 Sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 7. maddesi gereğince, 22 Mart).
1926-1927	: Konya'da Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü'nün açılması.
1931-1932	: İlköğretmen Okullarının öğretim sürelerinin 5 yıldan 6 yıla çıkarılması ve okulların iki devreli (Birinci devre 3 yıl, ikinci devre 3 yıl) olarak düzenlenmesi.
1932-1933	: Köy Muallim Mekteplerinin kapatılması.
1936	: Köy Eğitim Kurslarının başlatılması.
1937	: Köy Öğretmen Okullarının açılması.
1940	: Köy Enstitüleri Kuruluş Kanunu (3803 Sayı ve 17 Nisan).
1946	: III. Milli Eğitim Şurası (2-10 Aralık).
1949	: IV Milli Eğitim Şurası (23-31 Ağustos).
1954	: Köy Enstitülerinin kapatılması.
1954	: Köy ve şehir ilköğretmen okullarının aynı çatı altında birleştirilerek, program bütünlüğünün sağlanması.
1959	: Ankara'da ikinci Yüksek Öğretmen Okulu'nun açılması.
1962	: VII. Milli Eğitim Şurası (5-15 Şubat).
1963-1967	: Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı.
1964	: İzmir'de üçüncü Yüksek Öğretmen Okulu'nun açılması.
1973	: Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (1739 Sayı, 14 Haziran) yayımlanması ve tüm öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin öngörülmesi (Madde 43).
1973-1974	: İlköğretmen Okullarının son öğretim yılı. Bu tarihten sonra bazı İlköğretmen Okulları Öğretmen Liselerine dönüştürülmüş bazıları da kapatılmıştır.
1973-1977	: Yeni Strateji ve Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı.
1974-1975	: İlköğretmen Okullarının kapatılmasından sonra sınıf öğretmeni yetiştirilmesinin yükseköğrenim düzeyine çıkarılması ve iki yıllık eğitim enstitülerinin açılmaya başlaması.
1974	: Ankara'da Deneme Yüksek Öğretmen Okulu'nun kurulması (Mayıs).
1978	: Kuruluşu Osmanlı Dönemine dayanan (1891) Yüksek Öğretmen Okulları'nın kapatılması.
1978-1979	: Üç yıllık eğitim enstitülerinin dört yıl süreli 'Yüksek Öğretmen Okulu' olarak yeniden yapılandırılması.
1979-1983	: Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı.
1981	: Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı, 6 Kasım).
1982	: XI. Milli Eğitim Şurası (8-11 Haziran).
1982	: İki yıllık Eğitim Enstitülerinin, 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname gereğince Eğitim Yüksek Okulu adıyla üniversitelere bağlanması (20 Temmuz).
1982	: Yüksek Öğretmen Okullarının, 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname gereğince Eğitim Fakültesi adıyla üniversitelere bağlanması (20 Temmuz).
1982	: Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumlarını (Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar dahil) üniversiteler çatısı altında toplayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname(20Temmuz
1982	: Bütün Eğitim Fakültelerinde "Eğitim Bilimleri Bölümü" kurulmasını öngören karar (YÖK, 82/367 Sayı, 12 Ekim).
1982	: YÖK'ün Pedagojik Formasyon programıyla ilgili ilk düzenlemesi (220/5880 Sayılı-

yazı, 19 Kasım).

- 1983 : YÖK'ün Eğitim Fakültelerinin programlarıyla ilgili ilk düzenlemesi (83.46.519 Sayılı Karar, 29 Ağustos).
- 1985 :YÖK'ün Pedagojik Formasyon programıyla ilgili ikinci düzenlemesi (85.52.845 Sayılı Karar, 3 Ekim).
- 1985-1989 :Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı.
- 1988 :XII. Milli Eğitim Şurası (18-22 Haziran).
- 1989-1990 :Eğitim Yüksek Okullarının öğretim sürelerinin iki yıldan dört yıla çıkarılması.
- 1990-1994 :Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı.
- 1992 :Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okullarının Eğitim Fakültelerine ve/veya Eğitim Fakülteleri içinde sınıf öğretmenliği programlarına dönüştürülmesi (3837 Sayılı Yasa, 11 Temmuz).
- 1992 : Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması Hakkındaki Kanun (3843 Sayı, 27 Kasım).
- 1993 : XIV Milli Eğitim Şurası (27-29 Eylül).
- 1996 : XV Milli Eğitim Şurası (13-17 Mayıs).
- 1997 1996-2000 -.Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı.
- 1998 :YÖK'ün Eğitim Fakülteleriyle ilgili yeniden yapılandırma kararı bağlamında bölümlerin yeniden yapılandırılması, ortaöğretime öğretmen yetiştirme programlarının süresinin tezsiz yüksek lisans düzeyine yükseltilmesi vb. (4 Kasım, 97.39.2761 Sayılı Karar).
- 1997 :YÖK bünyesinde Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK)'nin kurulması (19 Eylül, 97.8.144 Sayılı Karar).
- 1998 : Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge (28 Temmuz).
- 1998 : "Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon" sistemi oluşturulmasına ilişkin çalışmaların başlatılması.
- 2001-2005 :Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı.
- 2005 :AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi. Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Durumu Üzerine Bir İnceleme.
- 2006 : XVII. Milli Eğitim Şurası (13-17 Kasım).
- 2006 :YÖK'ün Eğitim Fakültelerinin programlarının güncellenmesine yönelik yeni düzenlemesi (26 Mayıs, 2006.5.2375 Sayılı Karar; 21 Temmuz, 2006.9.3299 Sayılı Karar).
- 2006 :YÖK. Eğitim Fakülteleri Araştırması.
- 2006-2007 :İlahiyat Fakülteleri bünyesindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarının Eğitim Fakültelerine bağlanması.
- 2007 :YÖK, "Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi" raporu.
- 2007-2013 :Dokuzuncu Kalkınma Planı.

ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİNİN KURULUŞ AMACINI GERÇEKLEŞTİRME DURUMUNUN İNCELENMESİ (Nitel Bir Çalışma: Adıyaman Örneği)

AN ANALYSIS TO DETERMINE WHETHER ANATOLIAN HIGH SCHOOLS HAVE BEEN OPERATING IN LINE WITH THEIR ESTABLISHMENT OBJECTIVES or NOT (A qualitative study: A case study in the province of Adıyaman)

Hüseyin TAŞAR

Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman Eğitim Fakültesi

Özet

Araştırma, Anadolu Öğretmen Liselerinin, (AÖL) kuruluş amacını gerçekleştirme durumunu belirleme amacına dönük olarak yapılmıştır. Araştırmada, AÖL’de okuyan öğrencilerin bu okulları tercih etme nedenleri nelerdir? Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları nasıldır? Birinci ve son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır? problemleri çalışılmıştır. Araştırmanın evreni/örneklemini, Adıyaman Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinden oluşturmaktadır. Araştırma, nitel temelde ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Veri toplama arcının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Araştırma verileri anket uygulaması, doküman incelemesi ve ders/etkinlik gözlemi yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve içerik çözümlemeleri yapılmıştır. Araştırma bulguları, AÖL’de okuyan öğrencilerinin bu okulları tercih etmelerindeki temel etkenin, nitelikli bir ortaöğretim kurumunda okumak olduğu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının zayıf/okulların kuruluş amacına dönük olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının artırılması veya bu okulların orta öğretim kurumları içindeki yerinin yeniden gözden geçirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anadolu Öğretmen Lisesi, Öğretmenlik Mesleği, Öğretmen Yetiştirme

Abstract

This research has been conducted to determine whether Anatolian Teacher High Schools have been operating in line with their objectives or not. The answers have been sought to the following questions in the research: Why did students in Anatolian Teacher High Schools choose these schools? What are their attitudes towards schoolteaching? Is there a meaningful difference between the attitudes of first year students and final year students towards schoolteaching? Students of Adıyaman Anatolian Teacher High Schools comprise the universe of the research. On qualitative basis, the research has been conducted on relational data model based. Studies of validity and reliability for data collection have been done by asking experts' views. The research data have been obtained by conducting survey, document analysis and class observation. Frequency, percentage and content analysis have been used in the analysis of the data. The findings of the research have concluded that students of Anatolian Teacher High Schools chose these schools to get an education of good quality and that their attitudes towards schoolteaching were poor and were not in line with the objectives of the establishments of these schools. In the research, it has been suggested that students have positive attitudes towards schoolteaching and their attitudes be developed or that the situation of these schools as part of secondary institutions be revised.

Key words: Anatolian Teacher High Schools, Schoolteaching, Teacher Education

TANZİMAT VE MEŞRUTİYET DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SORUNLARI VE ÇÖZÜM ARAYIŞLARI (1848-1918)

TEACHER TRAINING ISSUES DURING THE TANZİMAT AND CONSTITUTIONAL PERIOD AND THE SEARCH FOR SOLUTIONS OF THE PROBLEMS (1848-1918)

Arş. Gör. Seyit TAŞER
Selçuk Üniversitesi A.K. Eğitim Fakültesi

Özet

Öğretmen yetiştirmenin temeli bundan yüz atmış iki sene önce atılmıştır. Bu temelden günümüze kadar öğretmen yetiştirme konusunda, farklı tarihlerde çeşitli düzenlemeler yapılmış, yapılan düzenlemeler ile eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmen yetiştirmede ortaya çıkan sorunların çözümlenmesi amaçlanmıştır. Günümüzde olduğu gibi yakın tarihimizde de öğretmen yetiştirmede çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Yaşanan sorunlara baktığımızda, problemlerin birçoğunun tarihten günümüze gelen süreçte devam ettiği anlaşılmaktadır.

Yaklaşık bir buçuk asır önce açılan öğretmen yetiştiren kurumlar, “darümuallimin” ve “darümuallimat” olarak adlandırılmıştır. Erkek ve bayan öğretmen adayları bu kurumlardan yetişerek, çeşitli mekteplerde görev yapmışlardır. Fakat, bu kurumların yeterli sayıda mezun verememesi nedeniyle, farklı derecelerde eğitim almış bireylerden de öğretmen olarak istifade edilmiştir.

Çalışmamızda, yakın tarihimizde öğretmen yetiştirme konusunda ortaya çıkan sorunları, çeşitli başlıklar altında değerlendirmeyi uygun gördük. Bu başlıkları, maddeler halinde şu şekilde belirtebiliriz:

Öğretmen yetiştiren kurumlarda, muallim temininde yaşanan sıkıntılar

Mâli yetersizlikler

Dil sorunu

Öğrencilerin okula devamları ile mezun öğrencilerin tayinleri meselesi

Askerlik veya uzun süren savaşlar

Eğitim yöneticilerinin eğitime ilişkin tutumları.

Belirtilen konu başlıklarına, tarihte çeşitli çözüm arayışları düşünülmüş, bazıları uygulamaya konulmuştur. Uygulamada yer alan hususlara da, çalışmamızda yer verilmiştir. .

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Tarih, Öğretmen Yetiştirme, Meseleler

Abstract

The bases of teacher training were laid 162 years ago. The various arrangements were made in teacher training in different dates. The government aimed to improve the quality of education and of the solutions of the problems. The various problems were observed in teacher training in recent Turkish history. We have understood that many of the problems have continued from recent history to present date of teacher training.

The teacher training institutions were named “Darümuallimin” (for male) and “Darümuallimat” (for female) opened nearly a half century ago. Male and female teachers candidates, trained in these institutions, served in various schools. But these institutions could not provide enough graduates. Therefore, the state was benefited from the individuals trained in varying degrees.

In our work, a variety topics have been evaluated in teacher training a variety of topics. These titles are itemized in the following way :

The problems experienced in providing teachers at teacher training schools.

Financial inadequacies.

Language problems

Students attendance and matter of the appointment of the graduates.

Military and long-lasting wars.

Attitudes of administration.

Present study focuses on the problem solving strategies of administrators. This study deals with how the solutions are put into practice.

Key Words: Education, History, Teacher Training, Issues

1. GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucunda, günümüzde öğretmen adayları bilgiye ulaşma bakımından geçmişe göre avantajlı konumdadır. Bilgiye ulaşmanın kolay olması ve öğretmen adayının kendini yetiştirmesi, öğretimin etkin bir şekilde yürütülmesi bakımından önemlidir. Bunun yanında genç yaştaki bireylere örnek olacak öğretmenlerin, örnek alınacak vasıflar taşıyıp sergileyebilmeleri, eğitime önem verilmesi ile mümkün hale gelecektir. Öğretmenin yetiştirme şartları, düşünceleri, eğitime ve mesleğe bakışı, dünyayı algılayışı, tutum ve davranışları öğretmen yetiştirme meselesinin çok boyutlu olduğunu gösterir.

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Dönemi ve sonrasında öğretmen yetiştirme sorunları üzerinde duracağımız çalışmamızda amaç, Osmanlı Devleti'nin klasik ve modernleşme dönemi eğitim hayatında etkili olan medreseler ve medreselerde belli aşamaları geçmek suretiyle müderrislik payesi alanlar ve müderrislerin yetiştirilmesi ile ilgili sorunlardan ziyade, son dönemde yeni usul üzere eğitim veren mektepler ile bu mekteplere öğretmen yetiştiren kurumların açılmaları konusuna ve bu kurumların çeşitli sorunlarına değinmektir. Tanzimat dönemi olarak ifade ettiğimiz dönem Sultan II. Abdülhamit devrini de kapsamakta olup, II. Meşrutiyet'e kadar geçen zaman dilimini karşılamaktadır.

Tanzimat döneminde sıbyan mekteplerinin üstünde ve medreselerden bağımsız bir kurum olarak rüşdiye mektepleri açılmaya başlamıştı. Açılan rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirilmesi planlanmış, fakat öğretmenlerin eğitiminde, açılan rüşdiye mekteplerinde olduğu gibi yeni usulün benimsenmesi uygun görülüyordu. "Yeni usul", eğitim-öğretim yöntem ve programlarının öğrencilerin kolay bir şekilde öğrenmelerine imkân verecek şekilde düzenlenmesi anlamına geliyordu. Bu amaç ve düşüncelerle 1848 senesinde Darülmualimin-i Rüşdiye açılmış idi. Bu kurumda eğitim-öğretime devam edilirken, 1868 senesinde, açılan ve açılmakta olan ibtidaiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek üzere darülmualimin-i ibtidaiye kurulmuş, yine bu dönemde açılan kız rüşdiyelerine öğretmen temini için darülmualimat ihdas edilmişti¹³. Dolayısıyla, öğretmen yetiştiren kurumlar ilk ve orta öğrenimde okullaşma oranının artmasının bir sonucu olarak açılmıştı. Aynı şekilde, kızların eğitimi konusunda önemli adımlar atılmıştı. Daha sonra darülmualimin-i idadiye ve âliye şubeleri ile de hizmet verilmişti. Aynı zamanda bu okullar, Osmanlı Devleti'nin çeşitli vilayetlerinde ve sancaklarında görülmeye başlanmıştı.

Başta İstanbul olmak üzere çeşitli merkezlerde açılan darülmualimin ve darülmualimatların sorunları, öğretmen yetiştirme sorununun temelini de oluşturmaktadır. Yeni kurulan bir okulun birçok ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaçların ne ölçüde temin edildiği konusu, okulda eğitim ve öğretimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi bakımından önemlidir. İhtiyaçların temini meselesinde tarihte nasıl bir yol izlendiği, eğitim tarihimizde sorunlara yaklaşım tarzını göstermesi bakımından incelenmeye değerdir. Öğretmen yetiştirme sorunu yalnız maddi olanaklar ve öğretmen okullarının çeşitli ihtiyaçları ile sınırlı değildir. Nitelik de önemli bir konudur. Sorunların temellendirilmesi açısından, öğretmen yetiştirme konusunda, eğitim tarihimizde nitelik ile ilgili ne tür sıkıntılarla karşılaşıldığına bakılması gerekmektedir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme konusunda yaşanan sıkıntıların temeline inmek, sorunların kaynağını tespit etmek ve problemi etrafıca tanımak açısından yararlı olacaktır. Eğitim tarihimizde benzer problemlerle karşılaşıldığında uygulanan yöntemlerin doğurduğu sonuçlara bakabiliriz. Uygulana gelen yöntemlerin olumsuz sonuçlara yol açtığına anlaşılması durumunda, farklı çözüm arayışlarına gitmek uygun

¹³ Darülmualimin ve darülmualimatın açılışları konusunda bkz. Cemil Öztürk, *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, TTK, Ankara, 1996; Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, PegemAkademi Yay., Ankara, 2009

olacaktır. Zira yapılan çalışmalar için emek ve çaba sarf edilmekte, belli bir zaman harcanmakta ve ekonomik kaynaklar kullanılmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmamızda tarama modeli kullanılmıştır. Özellikle arşiv belgelerinden yararlanılmış, arşivde konuyla ilgili belgeler taranmak suretiyle çalışmamızda yer verilmiştir. Bunun dışında ilgili telif ve tetkik eserler ile diğer kaynaklara bakılmıştır.

Tarihi süreçte öğretmen yetiştirme meselesini ele aldığımız çalışmamızda, bu süreçte ne tür sorunlarla karşılaşıldığına yer verilmek istenildi. Bu amaçla tarihsel yöntemle konuya yaklaşıldı.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nden konuyla ilgili topladığımız veriler, araştırmamızın amacı doğrultusunda konu başlıklarına göre tasnif edilerek günümüz Türkçesine çevrilmiştir. Bu veriler özetlenerek, günümüzdeki eğitim yapısıyla ilişkisi incelenmiştir.

A. Eğitim Tarihimizde Muallim Temininde Yaşanan Sıkıntılar

Osmanlı Devleti'nde vilayet ve livalarda açılan darümuallimlere alınacak muallimlerin öğretmen yetiştiren okullardan mezun olmasına çalışılmıştır. Fakat mecbur kalınan durumlarda muallimler farklı okul mezunlarından temin edilmiştir.

Dolayısıyla öncelik darümualliminden başarıyla mezun olmuş olanlara verilmekte, daha sonra mülazımlardan yararlanılmakta, bu da olmazsa hariçten muallim tayin edilmektedir¹⁴.

Darümuallimin modernleşme döneminde mektep statüsünde açılan kurumlar sınıfında olsa dâhi medreselerden tamamen ayrıldığı söylenemez. Özellikle darümualliminlerin açıldığı ilk yıllarda, muallim ihtiyacını karşılamak üzere medrese mezunlarından istifade edilmiştir. Maarif meclisince ehliyeti veya liyakati yeterli görülenler muallim olarak tayin edilmişlerdir¹⁵.

Darümuallimin-i idadiyeden mezun olan öğrencilerin vilayet ve livalarda açılacak veya açılmış olan darümuallimlere atanması, yöntem olarak benimsenmiştir. Bu şubeye alınacak öğrenci sayısı ise oldukça sınırlı sayıdadır. Öğrenim süresi olan iki seneyi tamamlayan öğrencilere şهادetname verilerek bunların taşra darümualliminlerinin ibtidaiye ve rüşdiye şubelerinde vazife yapmaları uygun bulunmuştur¹⁶. Dolayısıyla eğitim tarihimizde, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen ihtiyacını karşılamaya önem verildiği gözlenir. Bu konuda belli kurallar dâhilinde hareket edildiği anlaşılr.

Osmanlı Devleti'nde sıbyan veya ibtidaiye mektepleri ile rüşdiyelerin açılmaları süreci ile darümualliminlerin açılma süreci ve muallim temini için yürütülen çalışmalar birlikte devam etmiştir. Örneğin Trabzon'da yüz atmış iki ibtidaiye mektebi açılırken, mevcut muallimlerin eğitimden geçirilmesi üzerine üç yüz elli kişiye ehliyetname verilmiştir¹⁷. Burada sistemli hareket edildiği görülmektedir. İbtidaiye mektepleri açılmaya devam ettikçe, darümuallimin eğitiminde gelişme sağlanmıştır.

Darümuallimin'de görev alan muallimlerin aldıkları eğitim ve kazandıkları bilgi ve kültür birikimi eğitim öğretimi etkileyen bir unsurdur. Osmanlı Devleti'nde yeterli eğitim ve öğretim almamış muallimlerin, darümualliminlerde görev yapmalarına müsaade edilmemiştir. Öğretmen yetiştiren bir kurumda görev yapan mualliminin yetersiz olması, bu kurumlardan yetişecek ve ileride öğretmen olacak adayların genel seviyelerini etkileyecektir. Örneğin Erzurum darümuallimin-i ibtidaiye muallimliğine tayin olan Arif Efendi 22 Ağustos 1309 (3 Eylül 1893) tarihinde görev yerine varmış, fakat muallimin bu okuldaki programdan veya öğretilecek derslerden habersiz olduğu anlaşılmıştır. Oysaki darümuallimine devam eden öğrencilerin çoğu kabiliyetli ve zeki öğrencilerden oluşmaktadır.

¹⁴ BOA., İ.MVL., 444-19767, 1277.Ş.18

¹⁵ BOA., İ.MVL., 444-19767, 1277.Ş.18

¹⁶ BOA., MF.MKT., 32-86, 1292.Za.21

¹⁷ BOA., DH.MKT., 1786-26, 1308.R.16

Belli bir seviyede olan bu öğrenciler Arif Efendi'nin derslerinden istifade edememişlerdir. Muallimin okula faydalı olamayacağını anlaşılmaması üzerine tayinine karar verilmiştir. Arif Efendi rüşdiye mektebi muallimliğine nakledilirken, yerine uzun yıllar darülmuallimin muallimliği yapmış, görevini hakkıyla yapan ve liyakatli olan Hafız Reşid Efendi tayin edilmiştir¹⁸.

Bir başka örnek de Darülmuallimin müdürlüğü yapmış olan Satı Bey zamanından verilebilir. Bu dönemde mevcut muallimlerin niteliğini yeterli görmeyen Satı Bey üç muallim dışında, diğer muallimlerin görevine son vermiştir¹⁹.

Eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirme meselesinde niteliğe de önem verildiği görülmektedir. Belli bir seviyesi ve liyakati bulunmayan muallim tekrar rüşdiye mektebine gönderilirken, bir diğer örnekte muallimlerin darülmualliminle ilişkileri kesilmiştir. Dolayısıyla, darülmualliminde derse girecek mualliminin belli bir düzeyde olmasına özen gösterilmektedir. Bir diğer husus, ilk örnekten hareketle söylenilebilir. Öğretmen adayının eğitim vereceği okulu ve oradaki dersleri, ders programlarını, müfredatı yakinen tanıması gereği ve önemi anlaşılmaktadır. Öğretmen adayının ilk veya ortaöğrenimde hangi sınıflardaki dersleri yürütecekse, bu sınıflarda uzun süre bulunması, uygulama veya staj görmesi pratikte önemli faydalar sağlayacaktır. Günümüzde bir öğretmen adayı herhangi mezun olup, öğretmenliğe atandığı zaman uygulamanın farklı olduğunu söylemektedir. Sonuç olarak uygulamanın arz ettiği önem gibi öğretmen adayının tayin olacağı okula alışkanlık ve aşinalık kazanması ve müfredattan haberdar olması, öğretmen adayının ön hazırlığını tamamlamasına fayda sağlayacaktır.

Öğretmen yetiştirme konusunda merkezle çevre arasındaki ilişkiyi göz önüne almamız gerekecektir. Kültürün, ekonominin, ticaretin merkezi ve tarihi öneme sahip yerler eğitimde avantajlı konumda olmuşlardır. Eğitim tarihimizde de bu farkı görmek mümkündür. Rakamsal olarak darülmualliminlerde öğrenim gören öğrenciler ile muallim sayıları arasındaki oransal ilişkiyi incelemek mümkündür.

Öğretmen yetiştiren ilk kurumların açıldığı İstanbul merkezde ve diğer vilayetlerde öğrenci ve muallim sayıları seneden seneye farklılık göstermektedir. Fakat rakamlar birbirine yakın olduğundan ortalama bir değer ortaya koymak mümkündür.

Örneğin, İstanbul Darülmuallimini'nde 1899-1900 eğitim yılında 168 öğrenci öğrenim görmekte olup, bu okulda 39 öğretmen görev yapmaktaydı²⁰. Dolayısıyla bir öğretmene düşen öğrenci miktarının sayısı azdır. Hatta yaklaşık dört öğrenciye bir öğretmen düşmektedir. Fakat İstanbul dışındaki vilayetlerde bu durum biraz daha farklıdır. Öğrenci sayısı oldukça az olan bu okullarda bu sayıya oranla öğretmen sayısı da yeterli değildir.

Mesela, Edirne, Adana, Ankara gibi bir çok vilayet darülmuallimini XX. yüzyıl başına kadar tek muallimle idare edilmiştir²¹. Bu sayısal veriler darülmuallimin ve darülmuallimatlarla ilgilidir. Bunun dışında mevcut mekteplerdeki öğretmen sayısının ise, oldukça yetersiz olduğu söylenebilir.

B. Mâli Yetersizlikler

Darülmualliminlerin kurulması sırasında yaşanan ödenekle ilgili problemler, okulun açık kaldığı süre boyunca devam etmiştir. Yeni açılan darülmualliminlerin bina temini ve bir muallim ve bevvab (hademe) tayini gibi en temel unsurların sağlanabilmesi dâhi kaynak arayışına neden olmuştur.

Bazı taşra darülmualliminleri halktan toplanan yardımlarla kurulmuşlardı²². Darülmualliminde okul binası için gerekli ödeneğin bulunmaması ile zaman zaman karşılaşmıştır. Özellikle darülmualliminlerin yatılıya çevrilmesi, mevcut binaların genişletilmesini ve ıslahını veya bir başka

¹⁸ BOA., MF.MKT.,189-74,1311.C.1

¹⁹ Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi*, (1848-1967), Yargıçoğlu Matbaası, Ankara, 1967, s.51

²⁰ Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay., İstanbul, 2003, s.117

²¹ Cemil Öztürk, *Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, MEB., İstanbul, 2005, 22

²² BOA., DH.UMVM., 67-6, 1334.Ra.02

binanın teminini gerektirmiştir. Çoğunlukla yeni bina yaptırılması maddi imkânların yetersizliğinden dolayı mümkün olmamıştır.

Örneğin İstanbul'da darümualliminin yatılıya çevrilmesi planlanmış, fakat mevcut binanın yetersiz olduğu görülmüş, yeni bir bina için 8-9 bin liraya ihtiyaç olabileceği hesap edilmiştir. Bunun üzerine eski binanın tamir edilmesi uygun görülmüştür²³.

Darümualliminde eğitim gören öğrencilere verilecek aylıklar ile muallim ve diğer çalışanlara ödenecek maaşlar için de kaynak sıkıntısı çekilmiştir.

Darümualliminde öğrenim gören öğrencilere verilmekte olan aylık miktarının artırılması üzerine, toplam 8.500 kuruş civarında olan miktar 10.000 kuruşa yükselmiştir. Fakat, bu para için bir karşılık bulunması oldukça güç olmuştur. Daha sonra aradaki farkın (1.500 kuruş) inşaat tertibinden ödenmesine karar verilmiştir²⁴.

Osmanlı Devleti'nde öğretmen yetiştiren kurumlardan bazıları özellikle mali imkânların yetersizliğine bağlı olarak belli bir dönem tatil edilmiştir. Bunlardan biri de Erzurum Darümuallimini'dir. Erzurum'da daha önce kapatılarak eğitim vazifesi idadi mektebi muallimlerine devredilen darümuallimin, Erzurum'da ibtidaiye mekteplerinin ve usul-ı cedideyi bilecek ve öğretecek muallimlere ihtiyacın artması sonrasında tekrar açılmıştır²⁵. Mali yetersizlikler, savaş hali, öğrencilerin devam edememesi gibi çeşitli sebeplerle kapatılmak zorunda kalan darümualliminler, eğitimde aksamalara neden olmuştur. Zaten öğretmen ihtiyacı oldukça fazla iken, bir de zaman zaman kapatılan bu okullar nedeniyle muallim ihtiyacı daha fazla hissedilmiştir.

Özellikle savaş zamanlarında eğitime yapılması planlanan yatırımlardan ziyade mevcudun korunmasına çalışılmıştır. Dolayısıyla eğitimin gelişim yönünde bir ivme kazanacağı zamanda ortaya çıkan hadiseler eğitimi de olumsuz bir şekilde etkilemiştir.

1877-1878 Osmanlı-Rus savaşı ve onunla birlikte Rus işgaline uğrayan Osmanlı topraklarından İstanbul'a gelen yoğun göç dalgaları nedeniyle okulda sağlıklı bir eğitim yapılamamış, bu nedenle mezun da verilememiştir²⁶. Milli mücadele yıllarında darümualliminler ekonomik buhran içinde olmuş, bazıları öğrencisizlikten veya ödenek yokluğundan kapatılmak zorunda kalmıştır²⁷.

C. Eğitim Tarihimize Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Dil Konusunda Karşılaşılan Problemler

Osmanlı Devleti'nde Türkçe, Arapça ve Farsça hayatın farklı alanlarında kullanılmaktaydı. Dil konusundaki problemler diğer problemleri beraberinde getirmektedir. Muallim temininde yaşanan sıkıntılardan birisi Osmanlı Devleti'nin geniş bir coğrafyada ve farklı kültür ve medeniyete sahip bölgelerde hüküm sürmesinin bir sonucu olan dil problemidir. Bu problem nedeniyle eğitimin aksamaması, öğretmen yetiştirmeye devam edilmesi ve bunun modern usullerle yapılmak istenilmesi bir takım çözümler üretmeyi gerektirmiştir. Bununla ilgili Suriye'den bir örnek vermek mümkündür.

Muallim temininde zorluk çekilen ve halkı Arapça konuşan yerlerde ihtiyacın mahalinden temin edilmesine çalışılmıştır. Bu muallimlerin ise, başta Arapça olmak üzere, Türkçe ve Farsça gibi ve ulum-ı riyaзиyeye (matematik) dâhi vâkıf olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle Suriye vilayeti dâhilinde açılacak rüştiye ve sıbyan mekteplerine vasıflı muallimler temin edilmek istenmiştir. Bunun temini için bu merkezde darümualliminin açılması planlanmış, açılacak bu darümualliminlerden birinin rüşdiye, diğerinin ibtidaiye şubesi olarak hizmet vermesi kararlaştırılmıştır. 14 Teşrin-i sani 1290'da (26 Kasım 1874) Maarif Meclisi'nde bu doğrultuda kararlar alınır²⁸. Darümuallimin mezunlarının bu bölgelerde

²³ BOA., Y.A.RES., 15-17, 1299.5.2

²⁴ BOA., ŞD., 218-29, 1320.B.23

²⁵ BOA., ŞD.218-47, 1321.M.1

²⁶ Öztürk, Türkiye'de Düünden Bugüne..., s.51

²⁷ Koçer, age., s.61

²⁸ BOA., MF.MKT., 21-107, 1291.1.17

iletişim konusunda sıkıntı çekecekleri düşünüldüğü için, muallim adaylarının mahalinden temin edilmesinin uygun olacağı anlaşılmıştır.

Dille ilgili derslerde, darülmualiminlerin muallim ihtiyacını karşılamada daha fazla sıkıntı ile karşılaştıkları görülür. Örneğin Arapça dersini öğretmek üzere muallime ihtiyaç duyulmuş ve bu ilanla belirtilmiştir. 26 Mayıs 1876 tarihli ilanda “Darülmualimin riyaziye şubesinin Arapça muallimliği münhal bulunduğundan, haftada iki defa ders vermek üzere Arapça kavaidi ve Türkçeden Arapça ya ve Arapça’dan Türkçe ye tercüme ile ders verme usulünü bilen kimselerden başvuracaların alınacağı” na dair ifadeler yer almakta olup, başvuruların belirlenen tarihlerde maarif meclisine yapılması istenilmiştir²⁹. Dolayısıyla darülmualimine alınacak öğretmenin çeviri yapabilecek vasıfta olması ve ders verme yöntemini bilmesi yeterli görülmüştür.

D. Öğrencilerin Okula Devamları ve Mezunların İstihdamı Sorunu

Bir eğitim kurumunun açılması ile ilgili olarak karar verildiği zaman, bunun yeterli olmadığı tarihi kaynaklardan anlaşılmaktadır. Zira asıl iş okul açıldıktan sonra başlamaktadır. Yakın tarihimizde bir eğitim kurumunun ayakta kalabilmesi, bu kurumun eğitim öğretim faaliyetlerine sorunsuz bir şekilde devam etmesi oldukça güç olmuştur. Vilayetlerde darülmualiminler iyi niyetle tesis edilmekte idi. Fakat okula öğrencilerin devam etmesi konusu başta olmak üzere birçok sorun ortaya çıkıyordu.

Aslında öğrencilerin okula devamları konusunun bağlı olduğu meselenin de ekonomik unsurlara dayandığı söylenebilir. Halktan toplanan yardımların bir kısmı darülmualimine aktarılırken, bazı darülmualiminler okula öğrenci devamlarını sağlamak için öğrencilere aylık vermekte idiler. Tabi bu aylıklar vilayet idaresince temin edilmekteydi.

Darülmualimine gelen öğrencilerin geçimlerini temin edemeyecek haldeki fakir ve ihtiyaç sahibi gençler olduğu görülmüyordu. Bu öğrencilerin okula devam edememesi durumunda darülmualiminden beklenen istifadenin elde edilemeyeceği biliniyordu. Bunun üzerine öğrencilerin geçinebilmeleri için kendilerine 20’şer kuruş verilmesi uygun bulundu. Darülmualiminlerin bir vazifesi de mevcut muallimleri eğitimden geçirmektir. Fakat kasaba ve karyelerde muallimlik yapanların yeterli seviyede olmadıkları anlaşılmış ve bunların darülmualimine giremeyecekleri görülmüştür³⁰. Bu açıdan bakıldığında zaman da darülmualiminde istenilen seviyede bir eğitim yapılabilmesinin özellikle taşradaki vilayet merkezlerinde oldukça güç olduğu söylenilebilir.

Öğrencilerin okula devamları konusunda diğer bir sorun ise yaz mevsiminin girmesi ile başlamakta idi. Öğrenciler için eğitim kadar, hatta eğitimden önemli bir husus vardı ki o da kendisinin veya ailesinin geçimini temin edebilmektir.

Taşrada darülmualiminlere devam eden öğrencilerin aileleri ekonomik uğraş olarak çoğunlukla tarımla iştigal ediyorlardı. Öğrenciler yaz mevsiminde ailelerine yardımcı olmak istiyorlar ve okula bu nedenle devam edemiyorlardı. Örneğin Kastamonu darülmualimini programa bir ders eklenmek istenmiş, fakat öğrencilerin yaz mevsiminde ziraatle uğraşacaklarından belli bir süre okulda olamayacakları anlaşılmıştır³¹.

Öğrenci sayısı bakımından değerlendirme yaptığımız zaman eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirme meselesinde nicelikten çok niteliğe önem verildiği belirtilebilir. İstanbul Darülmualimini’nde başlangıçtan itibaren öğrenci sayısı ile ilgili konuda taviz verilmeksizin devam eden uygulamalar oldukça dikkat çekmektedir. Memlekette öğretmen ihtiyacının belirgin bir şekilde kendini hissettirmesine rağmen darülmualimine alınan öğrencilerde ve hatta muallimlerde niteliğe önem verilmiştir.

İstanbul Darülmualimini Müdürü Satı Bey, okulda eğitim ve öğretimin niteliğini yükseltmek için planladığı reforma, bu öğrencileri bir seviye belirleme sınavı yapıp başarısız olanları okuldan uzaklaştırarak başlamıştı. Sınav sonucunda öğrenci miktarı 150’ye inmişti³².

²⁹ BOA., MF.MKT., 49-19, 1294.Ca.13

³⁰ BOA., MF.MKT., 195-77, 1311.Ş.5

³¹ BOA., MF.MKT., 179-18, 1311.S.11

³² Öztürk, age., s.35

Eğitim tarihimizde okuma ve okullaşma oranının sınırlı olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ve eğitimin yaygınlaşması için Tanzimat döneminde önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğrencileri okullara yönlendirilebilmek için mecburi eğitim getirilmiştir. Dolayısıyla öğrenciyi okulda tutabilme gayreti vardır ve öğretmen yetiştirme konusunda da bu konuya önem verilmiştir. Fakat, darümualliminlerde öğrenim görmekte olan öğrenci sayısı ile bu okullardan mezun öğrenci sayıları arasındaki farkı tespit ettiğimiz zaman, eğitim yöneticilerinin, öğrencileri okulda tutmakta zorlandığı anlaşılmaktadır.

Örneğin 1876'da İstanbul Darümuallimatı'ndan 8'i rüşdiye ve 5'i sıbyan olmak üzere 13 öğrenci mezun olmuştu³³. Sultan Abdülhamid padişah olduğu zaman, İstanbul'da 21 erkek rüştiyesi, 9 kız rüştiyesi olmak üzere 30 rüşdiye mektebi eğitim vermekteydi. Burada İstanbul'da açılan her rüşdiye mektebine bir öğretmen dâhi yetiştirilemediği görülür. Balıkesir Darümuallimini, açıldığı 1910 senesinden itibaren 1923'e kadar 53 öğrenci mezun vermiştir. Fakat öğrenci sayısına bakıldığında zaman toplam 606 öğrenci gibi bir rakam görülür. Bursa Darümuallimatı'nda okuldaki öğrenci sayısı sürekli artmış, 1921-22 eğitim senesine kadar toplam 549 öğrenci eğitim görmüş, ancak okul bu tarihe kadar toplam 34 mezun verebilmiştir³⁴.

Eğitim tarihimizde darümuallimin mezunlarının öğretmenliğe tayinleri meselesi, çok sayıda öğretmen adayının bulunmasından ziyade, maddi imkanların yetersizliğine bağlı bir konudur. Bu nedenle günümüzdeki şekliyle mezunların istihdam sorunu geçmişte görünmemektedir. Fakat mezunların tayinlerinde sınav uygulaması uygulanmamaktadır.

E.Askerlik Konusu

Darümuallimin mezunlarının askerlik yapıp yapmayacakları veya savaş zamanında silah altına alınıp alınmayacakları konusunda farklı tarihlerde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler ve yürütülen yazışmalarda darümuallimin mezunlarının askerlikle ilgili durumlarına ilişkin bir netliğin olmaması, eğitimin darümuallimin mezunu muallimler tarafından yürütülmesinde bazı problemlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu konuda belirsizliğin süregelmesi muallim adaylarını olumsuz şekilde etkilemekteydi.

Mesela 1897 tarihli bir belgede, "Darümuallimin'den şهادetname ile mezun olanların, askerlikle ilgili kanun hükmü bilinemediğinden muallimliğe gitmeğe cesaret edemedikleri"nden bahsedilmektedir³⁵.

Muallim adaylarının askerlik konusundaki belirsizliğini etkileyen unsurlardan biri, darümualliminlerin bu konuda medrese öğrencileri gibi işleme tabi tutulup tutulmayacakları konusu veya diğer mekteplerle birlikte konunun değerlendirilmeye çalışılmasıdır.

Öncelikle darümuallimin mezunlarının medrese öğrencileri gibi askerlikten muaf tutulmalarına ilişkin karar alınmıştır. Fakat daha sonra bu konuda farklı yollar takip edilmiştir. Bu durum öğrencilerin darümuallimine kayıt olma isteklerini de etkilemiştir.

14 Kanun-ı sani 1312 (26 Ocak 1897) tarihinde tüm maarif müdürlüklerine gönderilen yazıda : "Darümuallimin-i Sıbyan'dan mezun olup henüz muallimliğe mübaşeret etmemiş olanların bilfiil muallimlikte bulunan darümuallimin mezunları gibi askerden istisnaya mazhar olamayacakları"na dair ifadeler yer alır. Buna göre mevcut muallimler eğitimin aksamaması için görevlerine devam edeceklerken, yeni mezunların askere gitmeleri gerekmektedir³⁶.

Bazen askerlik veya silâh altına alınma ile eğitimin aksamadan devamı arasında kalındığı görülmüştür. Dolayısıyla eğitime mi savunmaya mı öncelik verilmesi gerektiği arasında ikilemde kalınmıştır.

³³ Öztürk, age. s.51

³⁴ Hasan Ali Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, İstanbul, Kültür Bakanlığı Yay., 1994, s.13, 528,531

³⁵ BOA., MF.MKT., 336-2, 1314.R.20

³⁶ BOA., MF.MKT., 336-2, 1314.R.20

Karyelere varıncaya kadar tüm ibtidâî mekteplerinde muallimlerin darümualliminden yetişecek muallimlerden temin edileceği düşünülmüştür. Fakat darümualliminden şehadetname ile çıkan muallimlerin kendilerinden istifade edileceği bir zamanda askere alınmaları nedeniyle, darümuallimine rağbetin azalacağı ve mekteplere istenilen vasıflarda muallim bulunamayacağı anlaşılmıştır.

Darümuallimin mezunu olup muallimlik yapmakta olanların da silâh altına alınması söz konusu. Örneğin darümuallimin mezunu Sait Efendi ibtidâî muallimliği yaptığı bir sırada, kendisine askerlik konusunda medrese talebesi gibi işlem yapılması gerekirken, askere alınmak istenmiştir. Maarif müdürü de bu konuda kesin bir cevap verememiştir³⁷.

8 Mayıs 1305 (20 Mayıs 1889) tarihinde 3678 no'lu seraskeriye (Genelkurmay Başkanlığı) 3. Ordu kumandanlığı tarafından yazılan bir yazıda “Darümuallimin-i Sıbyan’dan mezun olup da bilfiil hizmet-i tâlimiyede bulunanlar hakkında medresenişin³⁸ talebe gibi muamele olunması” ifadelerine yer verilmiştir³⁹.

Bazı öğrencilerin de yaşları küçük olarak darümuallimine yazılmakta oldukları anlaşılmıştır. Bu öğrencilerin kuradan kurtulmak ve askere daha geç gitmek için bu yola başvurdıkları fark edilmiştir. Bunun önüne geçilmesi için darümuallimine 20 yaş altındakilerin kayıt yaptıramayacakları ve bu konunun incelenmesi veya takip edilmesi gereği de ifade edilmiştir⁴⁰.

Eğitim tarihimizde öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra askere alınıp alınmayacakları konusunda bir belirsizlik olduğu görülür. Muallimlik yapmakta olanların askerlikten muaf tutulmaları söz konusudur.

F. Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Konusundaki Tutumları

Öğretmen yetiştirme meselesine etkisi olan idareciler burada genel anlamda düşünülebilir. Öncelikle, darümuallimin ve darümuallimatların idaresinden sorumlu olan müdürler göz önüne değerlendirilebilir. Bu başlıkta diğer idarecilerden kastedilenler, maarif müdürü, maarif nezareti ve hükümet şeklinde sıralanabilir. Her birinin eğitime yaklaşım tarzı ile bu konuya verdiği önem, eğitimin gelişmesinde veya geri kalmasında etkili olacaktır.

Öğretmen yetiştiren kurumların açılmasına rüşdiyelerden başlanılmasının sebepleri farklı görüşe sahip eğitimcileri karşı karşıya getirmekteydi. Eğitimle ilgili görüşlerin bazıları yükseköğretimden ilköğretime doğru bir gelişimin olmasını faydalı bulurken, diğer bir kesim, ıslahatlara ilköğretimden başlanarak devam edilmesi gerektiğini ifade etmişti. Bu türden yaklaşımlar ile eğitim yöneticilerinin eğitim programlarına ilişkin düşünceleri eğitim sistemindeki uygulamaları etkilemekteydi.

Darümualliminin Satı Bey’in müdürlüğü sırasında gelişme kaydettiği çeşitli kaynaklarda yer almaktadır. Satı Bey, Darümuallimin-i İbtidaiye’ye müdür olduktan sonra, okuldaki 900 öğrenciyi bir seviye tespit sınavına sokarak, yetersiz gördüklerini okuldan ihraç etmişti. Bu arada okulun yıllardan beri sürmekte olan bina sorununu da çözmek üzere girişimlerde bulunmuş ve kurumu tekrar yatılı hale getirirken, öğretmen adaylarının sürekli olarak gözlem ve uygulama yapmalarını sağlamak için bir de tatbikat mektebi açtırmıştı. Böylece verilen eğitim ve öğretimi bütünüyle teorik olmaktan çıkarmaya çalıştı. Tedrisat-ı ibtidaiye mecmuası’nı yayınlattı⁴¹. Burada müdürün okulda fiziksel, sosyal ve kültürel gelişimleri sağlayabileceğini görmekteyiz.

Hükümetin aldığı kararlar eğitimi doğrudan etkilemektedir. Öğretmen yetiştiren kurumları bu etkiden bağımsız görmek mümkün değildir. Eğitim tarihimizde hükümetin aldığı kararlardan bazılarının eğitime olumsuz etkileri olduğu anlaşılır.

Örneğin, 1914’te yürürlüğe giren İdare-i Hususiye-i Vilayet Kanunu da, taşradaki öğretmen okullarının geleceği ile ilgili önemli bir karardır. Bu kanun vilayetlerde bulunan darümuallimin ve

³⁷ BOA., MF.MKT., 333-24, 1314.R.7

³⁸ Medresenişin: Medrese talebesi için kullanılan tâbirdir. Bkz. M.Zeki Pekalın, *Osmanlı Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, cilt:2, MEB., İstanbul, 1983

³⁹ BOA., MF.MKT., 430-61, 1316.Ş.15

⁴⁰ BOA., MF.MKT, 589-33, 1319.B.23

⁴¹ Öztürk, age., s.31

darülmualimlerin yönetim ve masraflarını yerel yönetimlere bırakıyordu. Bu ise bazı vilayetlerde yerel yönetimlerin bu okulların müfredat programına dahi müdahale etmelerine zemin hazırlamıştı. Ayrıca, masrafların yerel özel idarelere bırakılması da, taşradaki öğretmen okullarını olumsuz bir biçimde etkilemişti. Çünkü özellikle savaş yıllarında mali yönden krize giren yerel yönetimler, tasarruf amacıyla, çoğu kez ilk önce vilayetlerindeki öğretmen okullarını kapatmışlardı.⁴² Bu kanun, yerel idarecilerin eğitim konusundaki etkinliğini artırmıştı. Dolayısıyla yerel yönetim, eğitime verdiği destek ölçüsünde, o bölgede eğitimin gelişmesi söz konusu olacaktı.

3. BULGULAR VE YORUM

Eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirme konusunda yeterliliğe büyük önem verildiği anlaşılmıştır. Darülmualiminler vilayet merkezlerinde de açılmış, bu şekilde bir gelişim sağlanmıştır. Daha sonraki tarihlerde, bu kurumlar muallim mektebi ve öğretmen okulu şeklinde isimlendirilirken, ardından köy enstitüleri ile öğretmen yetiştirilmesi uygulamasına geçilmiş, mektupla öğretim uygulaması getirilmiş, eğitim enstitüleri kurulmuş, öğretmen yetiştirme işi eğitim fakültelerine bırakılmış, farklı bölümlerden üniversite mezunları öğretmen yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme konusunda uygulanan bu çözüm arayışları sonrasında öğretmen yetiştirme işi tekrar eğitim fakültelerine (tarihteki karşılığı darülmualimin olan kurumlara) bırakılmıştır. Böylece, öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştiren kurumlardan yetiştirilebilmesi uygulamasına dönüşmüştür. Açılan eğitim fakülteleri de, tarihte olduğu gibi vilayet merkezlerinde hızla yayılmıştır.

Öğretmen yetiştiren okullarda öğrenim süresi ve dolayısıyla program veya müfredat konusunda geçmişte olduğu gibi günümüzde de değişim sürecini görmekteyiz. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde iki yıl eğitim süresi olan darülmualimatta öğrenim süresi, 1895'te 3 yıla; 1915'te 5 beş seneye çıkartılmıştır⁴³. Günümüzde de eğitim fakülteleri programında yakın zamanda değişikliğe gidilmiştir.

Öğretmen yetiştiren kurumları bir bütün halinde değerlendirdiğimizde okula ait farklı unsurlar sorun olarak karşımıza çıkabilmektedir. Geçmişte ve günümüzde öğretmen ihtiyacı konusu, darülmualimin veya eğitim fakültelerinin ihtiyaçları ile ilk veya orta öğretimdeki öğretmen ihtiyacı şeklinde iki başlıkta toplanabilir. Gerek eğitim tarihimizde, gerekse günümüzde ilk veya ortaöğretimdeki muallim ihtiyacının daha fazla olduğu görülür.

Tarihte öğretmen yetiştirme konusunda karşılaşılan sorunların birbiriyle ilgili olduğu tespit edilir. Ayrıca, geniş bir coğrafyada hüküm süren Osmanlı Devleti'nde, farklı kültürlerdeki insanlarla ilgili olarak dil problemi yaşandığı anlaşılar. Eğitim tarihimizde öğretmen adaylarının askerlik yapmaları konusunda kararsızlık olmuş, fakat eğitime ağırlık verilmiştir. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin tutum ve davranışları eğitimi etkilemekteydi.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Eğitim tarihimizde öğretmenin mahallinden temin edilmesi yoluna gidilmiştir. Vilayet merkezlerinde açılan darülmualiminlerde eğitim gören öğrenciler, o bölgede bulunan kaza ve karyedeki okullara öğretmen olarak tayin edilmişlerdi. Ayrıca, öğretmenlerin darülmualimin mezunlarından ve yeni usulü bilenlerden seçilmesine büyük önem verilmişti.

Eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirme sorunlarına ilişkin konu başlıklarını, birbirinden bağımsız olarak göremeyiz. Çünkü bazı konularda karşılaşılan sorunlar, diğerlerinin kaynağı olabilmektedir. Genel olarak ekonomik yetersizliklerin diğer problemleri beraberinde getirdiği ifade edilebilir. Tüm imkânların temin edildiği ve bütün ihtiyaçların karşılandığı bir eğitim kurumunda nicel sorunlar önemli ölçüde aşılmış olacaktır.

Günümüzde eğitimin geneliyle ilgili veya öğretmen yetiştirme konusunda sorunlar bahsinde, ilk olarak öğrenci ve öğretmen sayıları arasındaki oran değerlendirilmekte ve ilk ve ortaöğretimde olduğu gibi yükseköğretimde de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığına dikkat çekilmektedir. Eğitim tarihimizde de benzer sorunlarla karşılaşılmış, fakat niceliği temin etmek amacı ile nitelikten

⁴² Öztürk, age., s.18

⁴³ Öztürk, age., s.52, 53

ödün verilmediği görülür. Ayrıca, öğrenci-öğretmen sayıları arasındaki oranın İstanbul ve diğer vilayetlerde farklı olduğu anlaşılr.

Günümüzde öğretmen yetiştirme meselesinde önemli konulardan biri de mezun öğrencilerin istihdamları ile ilgilidir. Bu konuda eğitim tarihimizde önemli bir sorunla karşılaşlmamıştır. Karşılaşılsa dâhi sorun mezun öğrencilerin fazlalığından ziyade, maddi imkânların yetersizliğinden kaynaklanmıştır. Günümüzde öğretmen atamalarında belli bir planın oluşması ve bu plan doğrultusunda periyodik olarak belirli bir tarihte ve sayıda tayinlerin gerçekleştirilmesi ile oluşturulacak sistemde kalıcılık sağlanabilir. Günümüzde farklı seviyedeki öğrenciler, eğitim kurumlarında öğrenim görüp mezun olmaktadır. Mezun olmak üzere olan öğrencilere öğretmenliğe ilişkin alan bilgisi, formasyon ve genel kültür bakımından geldikleri seviyeyi anlamak üzere bir sınav düzenlenebilir ve bu sınavda başarılı olan öğrenciler mezun edilebilir.

Eğitim tarihimizde öğretmen adayları darülmualimin ve darülmualimatta eğitim görmekte ve şehadetname alıp mezun olmakta idiler. Bunun dışında, yeni usulün anlatılması amacıyla öğretmenliğe devam edenlere bir çeşit hizmet içi eğitim yaptırılmıştı. Geçmişte yeni usule geçildiği gibi, günümüzde de mevcut program ve müfredatlar değiştirilmekte ve bu şekilde, öğrenciler ezberden kurtarılmaya çalışılmaktadır. Burada iki husus karşımıza çıkmakta olup, birincisi eğitim fakültelerinde de zaman zaman ders programları ve içeriklerine ilişkin düzenlemelerin yapılmasıdır. Bu düzenlemeler ile ilk veya ortaöğretimdeki müfredatlarda yapılacak değişikliklerin birlikte değerlendirilerek ele alınması mümkündür. Diğer bir konu, mevcut öğretmenlerin ve yetişmekte olan öğretmen adaylarının, ilk ve orta öğretimin yeni program ve öğretim usullerine aşına olmalarına çalışılması gereğidir. Bu konuya ilişkin seminerler yapıldığı bilinmektedir. Bu seminerlerden elde edilecek kazanımlara daha fazla önem verilmesi ve örneğin seminerlerin uygulamalı olarak yaptırılması düşünülebilir.

Geçmişten günümüze nizamname ve talimatname veya tüzük ve yönetmelik maddelerinin değişikliğe uğraması öğretmen yetiştirme meselesini etkilemektedir. Öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli uygulamalarda değişim bir süreç dâhilinde devam etmektedir. Bu sürece uyum sağlanması için belli bir zaman dilimi geçmektedir. Bu sırada bir başka değişiklik ortaya çıkmakta ve bu bir döngü şeklinde devam etmektedir. Eğitim uygulamalarında belirli ve uzun ömürlü bir sistem kurmak güç olmuştur. Bu nedenle, çok boyutlu bir değerlendirme yapıldıktan ve geçmişteki örnekleri değerlendirildikten sonra alınan kararların uygulamaya geçmesi sağlanabilir.

5. KAYNAKLAR

A. Arşiv Belgeleri

BOA., İ.MVL, 444-19767, 1277.Ş.18

BOA., MF.MKT, 32-86, 1292.Za.21

BOA., DH.MKT, 1786-26, 1308.R.16

BOA., MF.MKT,189-74,1311.C.1

BOA., Y.A.RES, 15-17, 1299.5.2

BOA., ŞD, 218-29,1320.B.23

BOA., ŞD.218-47, 1321.M.1

BOA., DH.UMVM, 67-6, 1334.Ra.02

BOA., MF.MKT, 21-107, 1291.1.17

BOA., MF.MKT, 49-19, 1294.Ca.13

BOA., MF.MKT, 195-77, 1311.Ş.5

BOA., MF.MKT, 179-18, 1311.S.11

BOA., MF.MKT, 336-2, 1314.R.20

BOA., MF.MKT, 333-24, 1314.R.7

BOA., MF.MKT., 430-61, 1316.Ş.15

BOA., MF.MKT, 589-33, 1319.B.23

B. Yayınlar

Akyüz, Y, (2009). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara, PegemAkademi.

Koçer, H.A., (1967).*Türkiye 'de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)*, Ankara,. Yargıçoğlu Matbaası

Öztürk, C. , (1996). “*Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*” Ankara, Türk Tarih Kurumu.

Öztürk, C., (2005). *Türkiye 'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, İstanbul, MEB.

Pekalın, M.Z., (1983). *Osmanlı Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, İstanbul, MEB.

Sakaoğlu, N.(2003). *Osmanlı 'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.

Yücel H.A.(1994). *Türkiye 'de Orta Öğretim*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yay.

MÜƏLLİM HAZIRLANMA SİYASƏTİ ,ATAMALAR VƏ MODELLƏR

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI, SORUNLARI, ATAMALAR VE MODELLER

TRAINING OF TEACHERS POLICIES, PROBLEMS, ASSIGNMENTS AND MODELS

Vəliyeva Ülviyyə Bəxtiyar qızı

Özet

Öğretmenler yeni, zor, türlü sosyal ekonomik şartlar altında yaşamın yeni altyapısının kurulması alanında özel role sahip insanlardır. Bununla ilgili yeni eğitim modelleri ile bütünleşmektedir.

Yazıda Azerbaycan Cumhuriyetinin öğretmen hazırlığı ana fikri ve stratejisi ile ilgili öğretmen yetiştirilmesinin yeni modellerinden, yapılan reformlardan, alternatif modellerden, ayrıca Distant Öğretim Eğitiminin (DÖE) niteliklerinden bahsedilecek. Temel dikkat DÖE-nin 3 esas teknolojisine yönelmiştir. İlk ve ek Öğretim Eğitimi aşamalarında oluşan zorlukların giderilmesi için yapılan sunular da yazıda yansıtılmıştır. Okullar EKT ile tam olarak yeni eğitim teknolojisinin kullanılması modellerinden yazıda söz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: *Azerbaycan Cumhuriyetinin Eğitimsel ana fikri, Distant Öğretim Eğitimi (DÖE), Enformasyon Kommunikasyon Teknolojisi (EKT), İlk ve Ek eğitim.*

Summary

Teachers are the people with their special role in the area of building the new foundation of the life in new, complex, different socio-economic conditions. Thus, they are integrated to a new educational model.

The article will speak of the new models of teachers' training, reforms conducted, alternative models, including description of the Distant Pedagogical Education (DPE) connected with the conception and strategy of the teachers' training Azerbaijan Republic. Basic attention has been focused in 3 basic technologies of the DPE. Offers given for liquidation of the difficulties arising in the stages of the primary and addition pedagogical education have been reflected in the article. The article will also touch the fact that while schools have been fully pedagogical technologies related to it.

Key words: *Educational conception of the Azerbaijan Republic, Distant Pedagogical Education (DPE), Information Communication Technology (ICT), Primary and Additional Education.*

Azərbaycan Respublikası müstəqillik əldə etdikdən sonra bir çox sahələrdə olduğu kimi, təhsil sahəsində də köklü islahatlar aparılmış, cəmiyyətin yeni sifarişlərinin, ehtiyaclarının və tələbatlarının ödənilməsi məqsədi ilə çoxlu sayda yeni tipli təhsil müəssisələri (liseylər, yaradılmışdır. Lakin pedaqoji təhsil üzrə mövcud olan strukturlar hələ də müasir standartlara uyğun qabiliyyətlərin formalaşdırılmasına deyil, əsasən biliyin verilməsinə istiqamətlənmişdir. Eyni zamanda, diplomdan sonrakı və əlavə təhsil də daxil olmaqla pedaqoji təhsil sisteminin müxtəlif strukturları arasında məzmunca və təşkilati baxımdan kifayət qədər qarşılıqlı əlaqələrin olmaması müəllimin, tərbiyəçinin və ümumiyyətlə, öyrədənin fasiləsiz olaraq bir şəxsiyyət kimi inkişaf etməsinə imkan vermir.

Müstəqillik əldə etdikdən sonra Azərbaycan Respublikasına köhnə Sovet

sistemindən güclü və hərtərəfli inkişaf etmiş təhsil sistemi miras qalmışdır. 1989- c u ildə keçirilən siyahıyaalınmaya əsasən onbirillik icbari və pulsuz təhsil, bütün rayon və kəndlərin məktəblərlə və kifayət qədər səriştəli müəllimlərlə təmin olunması hesabına əhalinin savadlılıq dərəcəsi yüksək səviyyəyə qalxmışdır. Belə ki, bu sistem uşaqlara son dərəcə yüksək səviyyəli biliklər vermiş və xüsusilə dəqiq elmlərin və riyaziyyatın tədrisi daha üstün olmuşdur. Bu güclü tədris ənənələri hələ də davam edir və bir sıra beynəlxalq təşkilatların (Dünya Bankı, UNİSEF) hesabatlarında qeyd edildiyi kimi, hətta ən kasıb ailələr belə öz uşaqlarının təhsil almasına böyük əhəmiyyət verirlər. Lakin, bununla yanaşı, bəzi çətinliklər də miras qalmışdır. O dövrlərdə başqa sahələrdə olduğu kimi, təhsil də mərkəzləşmiş şəkildə həyata keçirilirdi və tədris metodlarına daha çox əhəmiyyət kimi yanaşılırdı. Digər bir problem müəllimlərin son dərəcə dar ixtisaslaşması ilə əlaqədar idi.

Müasir gənclər sürətlə inkişaf edən bir cəmiyyətdə böyüyürlər və gələcəkdə bir çoxlarının yaşayış və iş tərzini öz valideynlərinin yaşayış və iş tərzindən əsaslı şəkildə fərqləndirəcəkdir. Millət, cəmiyyət, iş, vətəndaşlıq və ailə kimi ənənəvi anlayışlar daim dəyişikliklərə məruz qalır. Bazar iqtisadiyyatına keçid, yeni iqtisadi münasibətlərin formalaşması, müasir informasiya və kommunikasiya texnologiyalarının meydana gəlməsi ilə əlaqədar cəmiyyət sosial, iqtisadi və mədəni sahələrdə əsaslı dəyişikliklərin iştirakçısına çevrilir. Yeni global iqtisadi strukturlar iş, bilik və bacarıqların yeni formalarını tələb edir və qiymətləndirir, üstünlüyü maddi resurslara deyil, əmək ehtiyatlarına və sosial kapitalla verir. Hazırda “orta işçi” əmək fəaliyyətinin sonuna qədər eyni yerdə işləyəcəyinə və sonda dövlətdən təqaüd alacağına ümid etmir. İşçilərin öz əmək fəaliyyəti dövründə bir neçə peşəyə və ya vəzifəyə sahib olması təbii bir prosesə çevrilir. Yeni texnologiyaların meydana gəlməsi çoxdan formalaşmış zaman və məkan əlaqələrinin dəyişməsinə, həmçinin tam məşğulluğun, natamam məşğulluğun, yoxsulluğun və ailənin yeni formalarının yaranmasına, onların strukturunun və xarakterinin dəyişməsinə səbəb olmuşdur. Eyni zamanda, biz müxtəlif mədəniyyətlərin mövcudluğu şəraitində yaşayırıq. Bizim milli dəyərlərimizin, adət və ənənələrimizin qorunub saxlanılmasında və milli məniyyətimizin formalaşmasında qədim mədəni dəyərlərimizin dərk edilməsi, nəzərə alınması və həyatımızdakı müxtəliflik böyük rol oynayır. Bütün bunlar təlim prosesində, müəllimlərin və ümumiyyətlə, pedaqoji işçilərin hazırlanmasında və onların gündəlik fəaliyyətlərində əsaslı dəyişikliklərin aparılmasını tələb edir.

Qeyd edilən dəyişikliklərin baş verdiyi bir şəraitdə əhalinin təhsilə artan ehtiyacları ənənəvi təhsil formaları ilə təmin edilə bilmir. Cəmiyyətin informasiyalaşması, dünyada gedən qloballaşma prosesləri yeni təhsil modellərini formalaşdırır. Bu modellərin əsasını dünya təcrübəsi, cəmiyyət, insan idrakı və təhsilin dinamik olması, birdəfəlik təhsildən fasiləsiz təhsil prinsipinə keçid ideyası təşkil edir. İnkişaf etmiş ölkələrdə ənənəvi təhsil formaları yeni təhsil modellərinə inteqrasiya olunur və vahid təhsil məkanı yaranır. Cəmiyyətin informasiyalaşması,

demokratikləşməsi, c əmiyyətdə təhsilin rolunun artması, Azərbaycan Respublikasının Avropa və

dünya təhsil məkanına integrasiyası, Boloniya prosesinə qoşulması bütövlükdə təhsil sistemində, o c ümlədən fasiləsiz pedaqoji təhsil sistemində əsaslı islahatların aparılması zərurətini yaradır. Aydınır ki, bütövlükdə təhsil sistemində aparılan islahatların keyfiyyəti və səmərəliliyi ilk növbədə pedaqoji kadr hazırlığı sferasında aparılan islahatlarla əlaqədardır. Çünki son nəticədə bütün təhsil sisteminin və onun ayrı-ayrı sahələrinin inkişafı və səmərəliliyi pedaqoji kadrların fəaliyyəti ilə təmin olunur.

Müasir dövrdə müəllimin peşəkarlığına və fəaliyyətinə qoyulan tələblər əvvəlki illərdən kəskin fərqlənir. Beləki, müasir dövrdə müəllim əxlaqi c əhətdən inkişaf etmiş, yaradı c ı şəxsiyyət olmalı, refleksiya qabiliyyətinə, peşə vərdislərinə, pedaqoji ustalığa malik olmalı və yenilikçiliyə meyilli olmalıdır.

Müəllim təhsilin əhəmiyyətini dərk etməli, mədəni olmalı, öz fənnini, pedaqogika və psixologiyanı gözəl bilməli, şəxsiyyət yönümlü pedaqoji üsullardan istifadə etməli, öz intellektual səviyyəsini daim inkişaf etdirmək üçün çalışmalıdır. Tə c rübəli müəllim öz fənnini bilməklə yanaşı, pedaqoji prosesdə hər bir iştirakçının yerini görməli, şagirdlərin fəaliyyətini təşkil etməli, onun nəticələrini qiymətləndirməli, düzəlişlər etməyi bacarmalıdır. Müəllimin bacarığı aşağıdakı

amillərlə təyin olunur:

metodoloji (pedaqoji-psixoloji) bacarıqlar;

ümumi mədəni səviyyəni əks etdirən bacarıqlar;

fənyönümlü bacarıqlar.

Müəllim yenilikçi, yaradı c ı düşün c əyə malik olmalıdır. Pedaqoji fəaliyyətin yaradı c ı istiqamətlənməsi müəllimdən aşağıdakıları tələb edir:

Öz imkanlarını obyektiv qiymətləndirmək, öz sənəti üçün əhəmiyyətli olan zəif və gü c lü c əhətlərini müəyyən edə bilmək (özünü idarə, özünü qiymətləndirmə, kommunikativ, didaktik qabiliyyətlər və s.);

İntellektual fəaliyyət (düşün c ə, yaddaş, qavrama, təsvir, diqqət) mədəniyyətinə, davranış mədəniyyətinə, ünsiyyət mədəniyyətinə, o c ümlədən pedaqoji mədəniyyətə malik olmaq; integrasiya proseslərinə, dünya təhsil məkanının inkişaf tendensiyasına uyğunlaşa bilmək. qabiliyyətinin olması da günün ən vacib tələblətindəndir.

Müəllimlər yeni, mürəkkəb, müxtəlif və qeyri-müəyyən sosial-iqtisadi şəraitdə həyatın yeni bünövrəsinin qurulması sahəsində xüsusi rolu olan insanlardır. Onlar yeni fərdilikləri və xüsusiyyətləri, yeni texnologiyaları və sistemləri nəzərə almalı, öyrənənlərə yeni bilik və bacarıqların əldə edilməsində, yeni c əmiyyətin tələblərinə uyğunlaşmaqda və fasiləsiz təhsil almaqda kömək etməlidirlər. Hazırda öyrənənlərin sosial və emosional dəstəklə əhatə edilməsi, fasiləsiz təhsil üçün əlverişli mühitin yaradılması, həmçinin öyrənənlərin müxtəlif mədəni mühitlərdə fəaliyyətə hazırlanması prioritet məsələdir. Müəllimlər təhsilin hamı üçün əlcatan

olmasının təmin edilməsinə, həmçinin yaş, bacarıq, mədəni, dil, cins, coğrafi və sosial-iqtisadi fərqlər üzündən yaranmış məhdudiyyətlərin aradan qaldırılmasına çalışmalıdırlar.

Müəllimlərin işi gündən-günə əmiyyətin fəaliyyəti ilə sıx şəkildə birləşir. Təhsilin müasirləşməsi şəraitində müəllimin ənənəvi funksiyaları ilə (təlim, tərbiyə, inkişafa kömək, təlim nəticələrinin qiymətləndirilməsi, valideynlərlə iş və s.) yanaşı, həm məzmun cəhətdən, həm də prosesin təşkili baxımından təhsilin və sosial-mədəni mühitin proqnozlaşdırılması, layihələndirilməsi və təşkili kimi peşə funksiyaları aktuallaşır. İdarəçilik, iqtisadi, hüquqi, sosial, ekoloji və s. fəaliyyətlə əlaqədar olaraq müasir şəraitdə kommunikativ funksiyalara (sosial dialoq aparmaq bacarığı, sosial tərəfdaşlığın təmin edilməsi və s.) tələbat artır. Ona görə də əsrin tələblərinə cavab vermək üçün müəllim öz fəaliyyətini sinif otağı ilə məhdudlaşdırmamalıdır. Hər bir müəllim tədrisin müxtəlif tərəflərini dərk etməli, təhsil sisteminin digər iştirakçıları ilə anlaşma əldə etməli, pedaqoji peşənin çəliklərini nəzərə almalı və peşəkarlıq səviyyəsinin fasiləsiz yüksəldilməsinə çalışmalıdır. Eyni zamanda, biliklərin həcmnin daim artması ilə xarakterizə olunan informasiya əmiyyətinə keçid müəllimdən müstəqil elmi-tədqiqat işi aparmaq bacarığı tələb edir, onun peşə motivasiyasının əhəmiyyəti artır.

Buna görə də fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığında distant təhsil məsələləri günün ən aktual tədris forması kimi qəbul olunmağa başlayıb. Bir qədər distant təhsil haqqında

Distant pedaqoji təhsilin ümumi xarakteristikası

Distant pedaqoji təhsil (DPT) distant təhsilin (DT) tərkib hissəsi olmaqla, fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığı prosesində distant təhsilin texnologiyalarının tətbiqini nəzərdə tutur. DPT-in texnologiyasından fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının bütün səviyyələrində, pillələrində və formalarında istifadə edilə bilər.

DPT-in 3 əsas texnologiyası mövcuddur:

- 1) Keys texnologiyasında tədris-metodik materiallar ciddi strukturlaşdırılır, xüsusi «keys» formasında komplektləşdirilir, müstəqil mənimsənilməsi üçün öyrənənə göndərilir; öyrənənlə məsləhətçi-müəllim, tyutor arasında müntəzəm məsləhətləşmə aparılır;
- 2) TV texnologiyasında tədris prosesi telemühazirələr əsasında həyata keçirilir, müəllim və tyutorla sistemətlə məsləhətləşmələr aparılır;
- 3) şəbəkə texnologiyasında öyrənənləri tədris-metodiki materiallarla təmin etmək, həmçinin öyrənən və öyrədən arasında interaktiv əlaqə yaratmaq məqsədi ilə internet şəbəkəsindən istifadə edilir; bu halda lokal və global şəbəkə texnologiyalarından istifadə edilir.

Sonuncu halda distant dialoq internet resursları vasitəsilə həyata keçirilir. Təlim ünsiyyətinin əsasını xüsusi hazırlanmış və distant təhsil kursu şəklində tərtib edilmiş vasitələr təşkil edir.

DPT sistemində bu texnologiyaların hər üçünün tətbiqi mümkündür. Azərbaycan Respublikasında DPT sisteminin inkişafının ilkin mərhələsində əsasən Keys texnologiyasının tətbiqi nəzərdə tutulur. DPT sistemində Keys texnologiyasının tətbiqi üzrə təcrübə toplandıqdan sonra, bu əsasda DPT-nin internet və TV texnologiyası yaradılır və inkişaf etdirilir.

DPT-də öyrənənlərə informasiyalar aşağıdakı formalarda təqdim edilir:

Çap materialları;

elektron materialları (kompüter təhsil-mühiti, elektron dərslik və s.);

audio-video məhsulları;

televerilişlər.

Bu tədris informasiyaları aşağıdakı daşıyıcılarda yerləşdirilir:

kitablar;

disklər;

audio-video kasetlər.

DPT-də tədris metodik kompleks («Keys»), kompüter, televizor, audio-video maqnitofon və multimedya texnikası kimi təlim vasitələrindən istifadə olunur:

DPT-də təhsil məlumatlarının ötürülməsində əsasən müasir telekommunikasiya və onların nəqli vasitələrindən istifadə olunur. Bunlar vasitəsi ilə təlim prosesi aşağıdakılarla təmin edilir:

zəruri tədris-metodik materiallar;

öyrədən və öyrənən arasında interaktiv əlaqə;

distant təhsil sistemi daxilində idarəedici informasiya mübadiləsi;

beynəlxalq informasiya şəbəkəsinə çıxış.

. Distant pedaqoji təhsilin tətbiqinin məqsəd və vəzifələri

Ümumiyyətlə, DT sisteminin yaradılmasının əsas məqsədi mərkəzdə və regionlarda əhəlinin müxtəlif təbəqələrinə bərabər təhsil imkanları yaratmaq, qabaqcıl universitetlərin elmi-pedaqoji potensialından səmərəli istifadə etməklə, təhsilin keyfiyyətini yüksəltməkdir. DT sistemi öyrənənlərə həm baza təhsili almağa, həm də əsas fəaliyyəti ilə paralel əlavə təhsil almağa imkan yaradır. Nəticə etibarilə DT sistemi cəmiyyətdə təhsil mühitinin yeniləşməsinə, vətəndaşların təhsil ehtiyaclarının və təhsil hüquqlarının bərqərar olmasını təmin edir.

Yuxarıda qeyd edilənlərlə yanaşı, distant pedaqoji təhsilin tətbiqinin əsas məqsədi həm də gələcək müəllimləri yeni informasiya mühiti, yeni təlim texnologiyaları ilə bilavasitə təlim prosesində tanış etməkdən, bu texnologiyalar vasitəsi ilə onlara pedaqoji bilikləri daha səmərəli üsullarla mənimsətməkdən və onları gələcəkdə öz pedaqoji fəaliyyətlərində bu texnologiyalardan sistemli istifadə etməyə hazırlamaqdan ibarətdir.

DPT müəllim hazırlığı texnologiyası olaraq, təhsilin keyfiyyətini müasir İKT vasitələrinin intensiv tətbiqi ilə daha da yüksəldir. DPT sistemi informasiya cəmiyyətində işləməyə hazır olan yeni tip müəllimin – yüksək informasiya mədəniyyətinə malik, müstəqil şəkildə öz informasiya ehtiyaclarını təmin etməyə qadir, müasir İKT vasitələrindən sərbəst istifadə edə bilən pedaqoji kadrların hazırlanmasında mühüm rol oynayır. Bu təlim texnologiyası təbii olaraq fasiləsiz müəllim hazırlığının mövcud sistemlərinə inteqrasiya edilir, onları təkmilləşdirir, ümumiyyətlə fasiləsiz təhsil prosesini bütövlükdə inkişaf etdirir.

Distant pedaqoji təhsilin tətbiqinin mərhələləri

DPT-in tətbiqi 4 əsas mərhələdə həyata keçirilir.

1. Təşkilati mərhələ. Bu mərhələdə DPT-in fəaliyyətini təmin edən strukturlar və DPT-in mərhələli İnkişaf proqramı yaradılır, DPT üçün kadr hazırlığı aparılır.
2. İlk mərhələ. Bu mərhələdə İnkişaf proqramının i c rasına başlanılır, DPT kursları üçün mərkəzi fond yaradılır, ayrı-ayrı pilot layihələrdə bu kursların eksperimental tətbiqi həyata keçirilir. Proqramın hər mərhələsinin sonunda aşağıdakı göstəricilər üzrə nəticələrin dinamik artımı gözlənilir:
DPT tədris kurslarının sayı;
distant formada təhsil alanların sayı;
DPT üzrə inzibati və texniki işçilərin sayı;
DPT-yə müvəqqəti cəlb edilmiş professor-müəllim heyətinin sayı;
regionlar üzrə DPT qurumlarının sayı.
3. Aralıq mərhələ. Bu mərhələdə DPT-in respublikada əhatəli inkişafı üçün şərait və müvafiq infrastruktur yaradılır, müxtəlif səviyyəli DPT kurslarının sayı artırılır, zəruri bilik-bacarıqların artırılmasına, əhəmiyyətli pedaqoji və texniki kadrlar hazırlanır.
4. Vahid DT sisteminin tam inkişaf mərhələsi. Bu mərhələ DPT-in qismən özünümaliyyələşdirmə rejiminə keçməsi ilə xarakterizə olunur və təhsil xidmətlərinin bir qismi müsabiqə əsasında həyata keçirilir.

Yuxarıda qeyd edilənləri nəzərdən keçirdikdə belə bir sual meydana gəlir ---Bu təhsil sisteminin yaradılması və idarə edilməsi üçün nə etmək lazımdır?

Distant pedaqoji təhsilin yaradılması və idarə edilməsi

Respublikada DT sisteminin yaradılmasında ilk addım Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi tərəfindən DPT üzrə komissiyanın yaradılmasıdır. DPT üzrə komissiya konsepsiya əsasında fəaliyyət göstərərək, fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığı sahəsində DT texnologiyalarını tətbiq edir. DPT komissiyasının fəaliyyəti Fasiləsiz Pedaqoji Təhsil üzrə Koordinasiya Şurası tərəfindən əlaqələndirilir.

DPT komissiyasının fəaliyyətinin əsas istiqamətlərindən biri DPT portalının yaradılması, təkmilləşdirilməsi və normal fəaliyyəti üçün tövsiyələr hazırlamaqdır. Komissiyanın rəhbərliyi ilə yerlərdə DPT-in praktiki tətbiqi ilə məşğul olan qurumlar yaradılır. Həmin qurumlar Komissiyanın rəhbərliyi ilə, bu Konsepsiya və DPT-nin İnkişaf Proqramı çərçivəsində fəaliyyət göstərərək, respublika üzrə DPT-in inkişafı, cəmiyyətdə idarə edilməsi ilə məşğul olub, aşağıdakı əsas funksiyaları icra edirlər:

- DPT üzrə kadrların hazırlanması və yenidən hazırlanması ilə məşğul olan strukturların yaradılması üçün tövsiyələr vermək;
- DPT strukturlarının fəaliyyətinə verilən tələbləri müəyyənləşdirmək, onların attestasiyadan keçməsinə təmin etmək;
- DPT kadrlarının attestasiyasının meyar və prinsiplərini müəyyənləşdirmək, bu əsasında kadrları

attestasiya etmək;

gələcəkdə vahid informasiya təhsil mühitinin altsistemi kimi fəaliyyət göstərəcək DPT testləşdirmə sistemi modulunun tələblərini formalaşdırmaq;

DPT kurslarının hazırlanması məqsədi ilə fiziki və hüquqi şəxslərə sifarişlər vermək üçün təkliflər hazırlamaq, DPT kurslarını sertifikatlaşdırmaq, onların çoxaldılması və istifadəsi əsasında DPT kurslarının mərkəzi fondunu formalaşdırmaq, mərkəzi fondun strateji marketinqini və inkişafını planlaşdırmaq;

DPT-in elmi-metodiki, texniki, texnoloji, hüquqi, təşkilati və s təminatı sahəsində elmi tədqiqat və mühəndis-texniki işləri əlaqələndirmək;

DPT-in inkişafı üçün büdcədən kənar investisiyalar cəlb etmək;

DPT-in ilkin fəaliyyətini qurmaq üçün zəruri hüquqi baza yaratmaq.

DPT kadrlarının hazırlanması, yenidən hazırlanması və ixtisaslarının artırılması məqsədi ilə tədris planı və proqramlarının attestasiya qaydasını, tərtib kriteriyalarını müəyyən edir.

DPT kurs və proqramlarının hazırlanması, yayılması, səmərəliliyinə nəzarətin vahid metodiki tələblərinin tətbiqinə nəzarət edir;

DPT-in tətbiqi ilə əlaqədar yaranan psixoloji-pedaqoji çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün təkliflər verir.

Distant təhsili digər təhsil foramlarından fərqləndirən əsas xüsusiyyət isə eyni bir tələbənin öz ölkəsini tərk etmədən dünyanın bir çox təhsil sahələri ilə məbadilə etmək qabiliyyətinin artmasıdır. Mən ümüd edirəm ki, Azərbaycanda bu təhsil formasına diqqət artdığı üçün yaxın gələcəkdə artıq distant təhsildə olan uğurların danışacağıq.

Ədəbiyyat Siyahısı

Ə. Abbasov, Y. Kərimova (2009) Azərbaycan Respublikasında fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının konsepsiyası və strategiyası

Təhsildə standartlaşdırma prosesi və müəllimin peşəkar fəaliyyət standartları. Bakı, "Kurikulum" jurnalı №4, 35-40

Doc. Dr. A. Altun, Prof. Dr. P. Aşkar (2008) Öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) ve yükseköğretimde uygulamaları

Təhsildə Qloballaşma və İKT Beynəlxalq Elmi-praktik konfrans. (17-19 may 2008) Hacettepe Üniversitesi eğitim fakultesi ve Azerbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Bakı, Azərbaycan

1980 SONRASI MİLLİ EĞİTİM ŞURALARINDA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

TEACHER TRAINING IN NATIONAL EDUCATION COUNCILS AFTER 1980

Arş.Gör. Demet ZAFER, Arş.Gör. Duygu GÜR ERDOĞAN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Özet

Her devletin yapmakla yükümlü olduğu temel görevlerden biri de eğitimidir. Eğitim politikaları, her ülkeye göre değişse de hükümetlerce tüm dünyada, yenilikçi eğilimler düşünülerek hazırlanır ve ulusal niteliklidir. Eğitim politikaları iktidara gelen siyasi partilerin programlarında ana hatları ile belirlenmesine karşın, hükümet programları, TBMM bütçe görüşmeleri, Devlet Planlama Teşkilatı, kalkınma planları, Milli Eğitim Şuraları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı uygulamalarla daha işlevsel duruma getirilmektedir. Milli Eğitim Şuraları eğitim politikalarının işlevselliğinin kazandırılmasında önem arz etmektedir. Eğitim şuralarının toplanması geleneği 1939 yılında başlamış ve 1980 sonrası sekiz tane Milli Eğitim Şurası yapılmıştır. Bu çalışmada 1980 sonrasında yapılan Milli Eğitim Şuraları'nda öğretmen yetiştirme konusunun nasıl ele alındığı araştırılmıştır. Bu şuralarda öğretmen yetiştirme modelleri geliştirilmiş, öğretmen yetiştirme durumu ele alınmış, öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunlara yer verilmiş ve bu sorunlara çözümler geliştirilmiş ve yapılması gerekenlere ilişkin kararlar alınmıştır..

Anahtar Sözcükler: Milli Eğitim Şuraları, Öğretmen Yetiştirme Sorunları, Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Abstract

Education is the one of the basic duty which each state has to do. Education poitics are preperad by goverments all around the world and it is national. Despite education poitics be defined by the party in power with their party platform, the education poitics are made more functional by government programme, budget discussions in the grand national assembly of turkey, prime ministery state planning organisation, development plans, national education councils and ministry of national educaiton applications. National education councils has important role for making the education poitics more functional. The first meeting of National Education Council was at 1931. Eight National Education Councils was made after 1980 in different years. The purpose of this study is to examine teacher training in National Education Councils after 1980. In the National Education Councils; developed education training models, discussed the problems of education training and produced solutions to the problems.

Keywords: National Education Councils, Problems of Teacher Training, Politics of Teacher Training

1. GİRİŞ

Gelişmekte olan birçok ülkede uygulanan kalkınma stratejilerinde, ağırlık verilen önlemlerden en önemlisi eğitimi geliştirme planları ile ekonomik kalkınma planları arasında daha sıkı bir eşgüdüm sağlanması hususudur. (Hesapçıoğlu, 2001: 7). Bir toplumun gelişmişliği ya da geri kalmışlığı ile o toplumun eğitimin sistemi arasında yakın bir ilişki olduğu görüşü özellikle son çeyrek yüzyılda Birleşmiş Milletler, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların yayınlarında, bilimsel araştırmalarda sık sık dile getirilmektedir. (Kaya, 1993:1).

İnsan kaynaklarının niteliği, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin tespitinde kullanılan en önemli ölçütlerden birisidir. Bu kriter çerçevesinde bakıldığında gelişmiş ülkelerin tümü, insan kaynaklarının geliştirilmesi, iş gücünün gerekli nitelik ve nicelik seviyesine ulaştırılması, bu alanda sürekli ve uygulanabilir politikaların oluşturulması ve uygulamasında başarı sağlamışlardır (Taş, 2007: 101). Ülkeler, eğitim sistemlerini oluştururken ve yeni politikalar uygulamaya koyarken artık daha evrensel düşünmek ve bütünleşen dünya pazarlarında rekabet edebilecek "nitelikli insanı" yetiştirmek zorundadırlar. (Taş, 2007: 103).

Her devletin yapmakla yükümlü olduğu görevlerden olan eğitim bu süreçler göz önüne alınarak planlanmalıdır. Eğitim politikaları, her ülkeye göre değişse de hükümetlerce tüm dünyada, yenilikçi eğilimler düşünülerek hazırlanır ve ulusal niteliklidir.

1.1. Eğitim Politikaları

Bir eğitim kurumu olarak okulun görevleri sosyal, politik ve ekonomik olarak gruplandırılabilir. Okulun sosyal görevi çocuğu sosyalleştirmek yani çocuğa kültürü aşlamak, okulun ekonomik grevi ise ekonomik beyin gücü ve insan gücü gereksinmesini karşılamaktır. Okulun politik görevi; yetiştirdiği kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesi ve eğitilmesinin gerçekleştirilmesidir. (Bursalıoğlu, 2002: 37). Ülkeler, bu yolla devletine bağlı, yurttaşlık bilinci olan, ülkenin kalkınma ihtiyacına uygun insan gücünü yetiştirerek, bir yanda eğitimin dinamik yanını oluşturan yenileşme, çağa uyma, öte yanda statik, tarihsel yanını oluşturan kültür aktarma işlevini, yerine getirmektedirler (Bucak, 1993: 3).

Eğitim politikaları iktidara gelen siyasi partilerin programlarında ana hatları ile belirlenmesine karşın, hükümet programları, TBMM bütçe görüşmeleri, Devlet Planlama Teşkilatı, kalkınma planları, Milli Eğitim Şuraları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı uygulamalarla daha işlevsel duruma getirilmektedir. Milli Eğitim Şuraları eğitim politikalarının işlevselliğinin kazandırılmasında önem arz etmektedir (Bucak, 1993: 3).

1.2. Milli Eğitim Şuraları

Milli Eğitim şuralarında eğitim sisteminin aksayan yönlerini düzeltmeye yönelik öneriler sunulmakta ve bu öneriler şura kararları haline getirilmektedir. Milli Eğitim şuralarına Milli Eğitim Bakanlığı Mensupları, akademisyenler, sivil toplumları temsilcileri, yerel yönetim temsilcileri, tabii üyeler, diğer kamu temsilcileri katılmaktadır.

Örneğin en son yapılan 17. Milli Eğitim şurasına yaklaşık 850 kişi katılmıştır. Şuraya katılanların % 14.55'i tabii üyelerden, % 36.49'u MEB mensubu resmî-özel kuruluş temsilcilerinden, % 17.09'u akademisyenlerden, % 10.97'si sivil toplum kuruluşları temsilcilerinden, % 10.97'si diğer kamu kurumları temsilcilerinden, % 6.24'ü yerel yönetim temsilcilerinden ve % 3.70'i de yurt dışından gelen temsilcilerden oluşmuştur (MEB, 2010).

İlk kez, 1921 yılında Maarif Kongresi adıyla Ankara'da düzenlenen ve Atatürk'ün bizzat cepheden gelerek açılışını yaptığı millî eğitim şuraları; 1923, 1924 ve 1925 yıllarında toplanan Heyet-i İlmiye çalışmaları ile devam etmiştir. Bugünkü adıyla millî eğitim şûralarının ilki ise 1939 yılında yapılmıştır. 1939 yılından günümüze kadar toplam 17 tane Milli Eğitim Şurası yapılmıştır. Şuraların toplanmaları düzenli bir periyot çerçevesinde olmamakta, toplanma süreleri birbirinden farklılık göstermektedir.

Tablo1: 1980 Sonrası Milli Eğitim Şuraları'nın Yapıldıkları Tarih ve Dönemin Milli Eğitim Bakanları

Milli Eğitim Şuraları	Yapıldığı Tarih	Dönemin Milli Eğitim Bakanı
10. Milli Eğitim Şurası	23-26 Haziran 1981	Hasan SAĞLAM
11. Milli Eğitim Şurası	8-11 Haziran 1982	Hasan SAĞLAM
12. Milli Eğitim Şurası	18-22 Haziran 1988	Hasan Celal GÜZEL
13. Milli Eğitim Şurası	15-19 Ocak 1990	Avni AKYOL
14. Milli Eğitim Şurası	27-29 Eylül 1993	Nahit MENTEŞE
15. Milli Eğitim Şurası	13-17 Mayıs 1996	Turhan TAYAN
16. Milli Eğitim Şurası	13-17 Kasım 1999	Metin BOSTANCIOĞLU
17. Milli Eğitim Şurası	13-17 Kasım 2006	İrfan ERDOĞAN

Her Milli Eğitim Şurasının genel bir gündemi olmakla birlikte bazen birbirine benzer konuların gündeme alındığı görülürken, her bir şura özel olarak belli konular üzerinde de durmuştur. 10. Milli Eğitim Şurasının gündemi Türk Millî Eğitim Sistemi, Bu Sistemin Bütünlüğü İçinde Eğitim Programları, Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar, ve Öğretmen Yetiştirme iken 12 Milli Eğitim Şurasının gündemi İlköğretim (Temel Eğitim), Genel ve Mesleki ve Teknik Orta Öğretim, Yükseköğretime Geçiş, Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi (Ölçme ve Değerlendirme) olmuştur. Sadece yaygın eğitimi gündemine alan 13. Milli Eğitim Şurası iken, eğitim yöneticiliği ve okul öncesi

eğitim 14. Milli Eğitim Şurasında gündeme alınmıştır. 1980 yılı sonrasında yapılan sekiz Milli Eğitim Şurasının alınan kararlar açısından en kapsamlı ve ayrıntılı olanı 1982 yılında yapılan 11. Milli Eğitim Şurasıdır.

Milli Eğitim şuraları eğitim-öğretim ile ilgili aksayan yönleri vurgularken aynı zamanda nelerin yapılması gerektiğine dair bir vizyon oluşturmaktadırlar. Bu şuralarda alınan kararlar tavsiye niteliğindedir. Bu çalışmada şuralarda alınan kararlar incelenmekte ve öğretmen yetiştirme alanında hangi kararların alındığı ortaya konulmaktadır. Böylece öğretmen yetiştirme alanında 1980 sonrasında hangi aşamalardan geçildiği ve geleceğin öğretmenlerinin nasıl olması gerektiğine dair ipuçları bulunmaya çalışılmıştır.

1.2.1. 1980 Sonrası Milli Eğitim Şuraları

Aşağıda 1980 sonrası Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirme alanında alınan kararlar şuraların yapılış tarihlerine göre verilmiştir (ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm)

10. Milli Eğitim Şurası

1982 yılında yapılan 10. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirme ile ilgili alınan kararlar aşağıda verilmiştir;

- Ana sınıfları öğretmenleri için el kitapları hazırlanması
- Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen sağlamada mevcut kaynakların değerlendirilmesi
- Hâlen görev yapmakta olan temel eğitim kurumları öğretmenlerinden yüksek öğrenim görmüş olanların imkânlar ölçüsünde bu eğitimden geçmeleri sağlanmalı. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin alan öğretmenliğine geçişlerinin açık tutulması konusunda sürekli önlemlerin alınması
- Mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesi
- Temel eğitim ikinci kademe ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi

11. Milli Eğitim Şurası

1982 yılında yapılan 11. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirmeye ilişkin sorunlar aşağıda verilmiştir;

- Çeşitli eğitim kademe ve tiplerine, değişik kurumlardan, farklı programlarla değişik sürelerde öğretmen yetişmektedir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda 1739 sayılı Yasa'nın 43. maddesinde belirtilen genel kültür, alan bilgisi, öğretmen meslek bilgisi programları belli standartlara bağlanmamıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda bu programlarla yetişen öğretmenlerin görev alacakları eğitim kurumlarının programları arasında gerekli ilişki kurulmamıştır.
- Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinde ne gibi ek nitelikler aranılacağı, bu öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin ne olacağı açıklıkla belirtilmemiştir.
- Eğitim sistemimizin her kademesinde yetersiz öğretmenlik belgesine sahip veya hiçbir belgesi olmayan kişiler öğretmen olarak çalıştırılmaktadır. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda bu tür kişilerin öğretmen olarak istihdam edilmesi, yetişecek öğretmenlerin niteliğini önemli bir biçimde etkilemektedir.
- Eğitim sistemimizin her kademesinde ücretli öğretmenler çalıştırılmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlardaki ücretli öğretmenlerin oranları da dikkati çekecek kadar fazladır (% 28. 4). Oysa bilimsel araştırmalar, yalnızca ders saatinde derse girip çıkan öğretmenlerin, öğrencilerin bütün gelişmesiyle ilgilenemediklerini ortaya koymaktadır.
- Bugüne kadar öğretmen yetiştirmede, sayısal sorunlar ile nitelik sorunları ayrı ayrı ele alınmıştır. Genellikle sayısal eksikliği gidermek için nitelikten fedakârlık yapılmıştır.

11. Mili Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirme ile ilgili alınan kararlara aşağıda verilmiştir;

- Temel Eğitim Kanunu'nun 43. maddesi, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adayının göreceği eğitimin yatay ve dikey geçişlere imkân verecek biçimde düzenlenmesini emretmektedir. Böylece geliştirilen öğretmen yetiştirme program modeli, yatay ve dikey geçişlere imkân sağlamaktadır.
- Gerek ülkemizin ekonomik durumu, gerekse coğrafi konumumuz göz önünde bulundurulduğunda, her öğretim alanında bir öğretmen tayininin israf olduğu görülmektedir. Bu nedenle her öğretmen adayının, bir esas alan yanında bir de yardımcı alanda yetiştirilmesi öngörülmektedir.
- Öğretmen olacak bir kişi şu üç niteliğe sahip olmalıdır:
 - Öğretmenlik meslek bilgisi
 - Alan bilgisi
 - Genel kültür
- Öğretmenliğin Gençler İçin Çekici Hâle Getirilmesi için bugünkü öğretmen liselerinin, öğretmen yetiştirmeye bir taban oluşturacak biçim ve düzeyde düzenlenmesi sağlanmalıdır, öğretmenliği gençler için çekici bir meslek hâline getirmenin yollarından biri öğretmenliğin statüsünün yükseltilmesi şeklinde ifade edilmiştir.
- Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Yetiştirme; öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, çağdaş standartlara, toplumumuzun ihtiyaç ve imkânlarına uygun nitelikte öğretmenler yetiştirebilecek bir düzeye getirilmelidir.
- Öğretmenlerin hizmet öncesi programlarında, uygulama faaliyetlerine özel bir önem ve yer verilmeli; stajyerlik döneminde öğretmenlerin yetişmelerini sağlayıcı tedbirler alınmalıdır.
- Hizmet içi eğitim programlarını başaran öğretmenlerin bu başarıları, terfi, üst göreve atanma vb. biçimde değerlendirilmeli; ayrıca, bu eğitime kredi verilerek, bunlar zamanla bir sertifikaya dönüştürülebilmeli ve bu kredileri belli ölçütlere göre üst öğretime transfer edilebilmelidir.
- Lisansüstü eğitim için, öğretmenlik tecrübesi olanlara öncelik tanınmalı ve öğretmenlikte geçen başarılı hizmet yıllarına objektif yöntemlerle kredi verilebilmelidir..
- Başarılı öğretmenlerin bilgi, görgülerini artırmak ve diğer ülkelerin eğitim sistemlerini inceleme fırsatları yaratmak, yurt içi ve yurt dışında toplu ve bireysel gezi ve gözlem imkânları sağlanmalıdır.
- Yabancı dille öğretim yapan okulların öğretmenlerinin kendi üniversitelerimizde yetiştirilmesine ağırlık verilmeli; ayrıca bu öğretmenlerin ve diğer yabancı dil öğretmenlerinin dış ülkelerde kendi alanlarında yeterliklerini artırıcı imkânlar sağlanmalıdır.
- 222 sayılı Kanun hükümlerinde yer alan öğretmenlerin yaz ve güz dönemleri seminer çalışmaları, hizmet içi eğitim faaliyetleriyle birleştirilerek, eğitim, öğretim ve yönetime etkili ve yararlı hâle getirilmelidir.

12. Milli Eğitim Şurası

1988 yılında yapılan 12. Mili Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirme ile ilgili alınan kararlar aşağıda belirtilmiştir;

- Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere uygulanan "genel kültür" programının, 21. yüzyıl nesillerinin üstün vasıflı yetiştirilmesi hedefine uygun olarak yeni bir yaklaşımla ele alınması
- Öğretmenlerin hizmet öncesiyle hizmet içi eğitiminde esas olan alan bilgisi, öğretmenlik bilgisi, genel kültür yanına bir de "Millî Kültür" unsurunun eklenmesi.

- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesine alınması.
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına alınacak öğrencilerin ortaöğretim kademesinde yönlendirilmesi; bu amaçla, öğretmen liselerinin Devlet Planlama Teşkilatı Beş yıllık kalkınma planının destek çalışmalarında gösterildiği gibi (C. TT. S. 227) yeniden öğretmen adayı yetiştirmeye temel teşkil edecek tarzda birer kaynak hâline getirilmesi ve sayıları ile kapasitelerinin artırılması; bu liselere gerek yatılı, gerekse gündüzlü olarak alınacak öğrencilerin sınavla ve mülakatla seçilmesi.
- Eğitim Fakültelerinin Beden Eğitimi, Resim, Müzik Eğitimi bölümlerine öğretmen lisesinden mezun öğrencilerin OSS yetenek sınavı ile alınmaları.
- Eğitim yüksekokullarının dört yıla çıkarılması ve sınıf öğretmenliği anabilim dalına, öğretmen lisesi mezunlarının belli bir kontenjan ve puan avantajı sağlanmış ÖSS puanı ile alınmaları.
- Din eğitimi veren orta dereceli okullar ile genel ve mesleki okullara Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmeni yetiştirme işinin de, branşlaşmayı ve ihtisaslaşmayı esas alacak şekilde yeniden ele alınması.
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğretmen lisesi mezunları dışında başka kaynaklardan öğrenci alınması hâlinde ÖSS veya ÖYS, Mesleğe Yatkınlık Testi, Mülâkat şartının aranması.
- Öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarına bedeni ve zihni özürlülerin alınmaması.
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları programlarında yer alan genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlık ve muhtevalarında paralellik sağlanması.
- Her kademedeki görevli öğretmenler arasında, 40 öğretmene bir uzman öğretmen düşecek şekilde, ciddi kıstaslarla seçim yapılması; bu uzman öğretmenlerin, yılın 12 ayında öğretmenlerin hizmet içi eğitiminden istifade edilecek tarzda süratle yetiştirilmesi ve bu uzman öğretmenlere farklı ücret ve statü getirilmesi.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılıp başarılı olan öğretmenlerin bu başarılarının özlük hakları yönünden değerlendirilmesi; bu konuda hukuki düzenlemelere gidilmesi ve bu değerlendirmenin üst görevlere getirilmede de dikkate alınması.
- Bakanlık merkez teşkilatında "Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü" nün kurulması.
- Öğretmen adaylarının, ortaokuldan sonra mesleğe konsantre olmaları için yatılı tahsil yapmalarının sağlanması.

13. Milli Eğitim Şurası

1990 yılında yapılan 13. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar şunlardır;

- Orta ve yüksek dereceli bütün meslek okulları ve öğretmen yetiştiren kurumların programlarında halk eğitimi konularına yer verilmelidir.
- Öğretmen yetiştiren ve mezunları öğretmen olarak görevlendirilen yükseköğretim kurumlarının programlarında yaygın eğitimle ilgili derslere de yer verilmelidir.
- İstihdam edilemeyen mesleki ve teknik öğretmen adaylarına, yaygın eğitim formasyonu kazandırılarak yaygın eğitimde istihdamları sağlanmalıdır.
- Rehber öğretmenlerin atanması, görevin gerektirdiği niteliklere uygun kriterlere bağlanmalı, bu görev alanında lisans seviyesinde yükseköğrenim görmeyenler atanmamalıdır.

14. Milli Eğitim Şurası

1993 yılında yapılan 14. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlara göre;

- Yönetici ve öğretmenler, yöneltme fonksiyonlarını yerine getirebilmeleri için, hizmet öncesinde ve hizmetleri esnasında yönlendirilme konusunda yetiştirileceklerdir.
- Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile Okul Öncesi Eğitimi'ne öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında bütünlük sağlayıcı "program geliştirme çalışmaları" yapılacak ve bu kurumların bünyesinde uygulama anaokulları açılacak; Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği programı ile anaokulu öğretmenliği programının birbirinden ayrılması sağlanacaktır. Bu kurumlara Uygulama Anaokulları da eklenecektir.
- Sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültelerinin programlarına Okul Öncesi Eğitimi okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakültelerin programlarına da sınıf öğretmenliği ile ilgili derslerin konulması sağlanacaktır.
- Öğretmen yetiştirmede, Millî Eğitim Bakanlığı ile YÖK arasında sürekli bir iş birliği sağlamak amacıyla "Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon Kurulu" oluşturulması için gerekli yasal düzenlemeler yapılacaktır.

15. Milli Eğitim Şurası

1996 yılında yapılan 15. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar aşağıda belirtilmiştir;

- Yaygın eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacaklarda yetişkin eğitimi alanında öğretmenlik formasyonu alma şartı aranmalı, hâlen çalışmakta olanlara da üniversitelerin halk eğitimi bölümlerince formasyon kursları açılmalıdır.
- Yerel yönetimlere yetki devri çerçevesinde, yerel birimlerin öğretmen dağılımı ve yatırımların planlanmasında söz sahibi olmaları sağlanmalıdır.
- İlköğretimde sınıfı olmayan öğretmenlerin ve ortaöğretimde ders yükü az olan öğretmenlerin nasıl değerlendirileceği araştırılmalıdır.
- Öğretmen görev tanımı yeniden yapılarak, okul türlerine göre norm (standart) kadrolar belirlenmeli ve öğretmen dağılımındaki dengesizlikler giderilmelidir.

16. Milli Eğitim Şurası

1999 yılında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlara göre;

- Öğrencilerin mesleki ve teknik orta öğretimde programlarının devamı sayılan öğretmenlik programlarına geçişte orta öğretim başarı puan ve ek puan uygulamasına devam edilmelidir.
- Öğrencilerin seçimiyle ilgili alan öğretmenliğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetenek sınavı yapılmalıdır.
- Mesleki ve teknik öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesini özendirmek için, burs vermek, yurt sağlamak gibi güdüleyici önlemler artırılarak sürdürülmeli, yüksek lisans olanakları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğini seçeceklerin, mesleğin gereklerini yerine getirmelerine engel bir özürleri bulunmamalıdır.
- Mesleki ve teknik liselerde görev yapacak öğretmenlerin, ilgili alanlarda meslek yüksekokullarını başarı ile bitirenler arasından, mesleki ve teknik eğitim fakültelerine dikey geçiş yaparak yetiştirilmeleri teşvik edilmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarında öğretmen adayı olarak yetiştirilecek gençlerimizin i 739 Sayılı Millî eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği üzere; genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon eğitimi almaları esastır. Bunlardan daha da önemlisi aynı kanunda vurgulandığı gibi bu gençlerimizin Atatürk İlkeleri ve devrimleri doğrultusunda demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş öğretmen adayları olarak yetiştirilmeleri öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının en önemli görevidir.
- Orta dereceli mesleki ve teknik öğretim okullarının öğretmen ihtiyacının karşılayan temel kurumlar mesleki ve teknik eğitim fakülteleri olmalıdır. Ancak öğretmen yetiştirilmeyen veya ihtiyaç karşılanamayan alanlarda, yakın bölüm mezunları ile ilgili diğer yükseköğretim

kurumları mezunlarından mesleki ve teknik eğitim fakültelerinden gerekli görülen tamamlama veya öğretmenlik meslek bilgisi verildikten sonra yararlanılmalıdır.

- Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünen, insan ve doğaya ilişkin estetik değerlere sahip olan, yeni bilgi ve teknolojiyi kullanan, yabancı dil bilen öğretmenler yetiştirilmelidir.
- Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerini nitelikli olarak yetiştirebilmek, öğretmen arz-talep dengesini kurabilmek için gerekli görülen alanlarda öğretmenlik programları lisansüstü eğitimine çekilmelidir.

17. Milli Eğitim Şurası

2006 yılında yapılan 17. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar aşağıdaki gibidir;

- İlk ve ortaöğretimde yer alan “sosyal etkinlik” çalışmaları ile öğretmen yetiştirme programlarında hayata geçirilecek olan “topluma hizmet uygulamaları” çerçevesinde yabancı dil öğretimi, e-öğrenme, kültürel etkileşim gibi projelere de yer verilmeli; böylelikle hareketlilik ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlanmalıdır.
- Öğretmen niteliğinin artırılması için, eğitim fakültelerinin sayıları ülkenin gereksinimlerine göre sınırlandırılmalı; istihdam politikası doğrultusunda yeni eğitim fakülteleri açılmalıdır. Eğitim fakültelerinin öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde de ülkenin kısa ve uzun vadeli gereksinimleri ve eğitimin niteliğinin artırılması hedefleri göz önüne alınmalıdır.
- Öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel niteliklerin ölçülmesine ve değerlendirmesine yönelik mekanizmalar oluşturulmalı; bu kapsamda, öğretmenlik programlarına girişteki seçme süreci yeniden gözden geçirilmelidir.
- Aday öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin yükseltilmesi için, ilgili eğitim fakültesi, MEB ve uygulama okulları arasında etkili bir iş birliği ve eş güdüm sağlanmalıdır. Aday öğretmen yetiştirilmesinde MEB, YÖK ve eğitim fakülteleri, arasında sorumluluk ve yetki paylaşımı ayrıntılı ve somut olarak belirlenmelidir. Öğretmenlik uygulamaları (staj eğitimi) köy ve kent çalışma koşullarını da kapsayan bir anlayışla yürütülmeli ve uygulama süreci sürekli değerlendirilerek geliştirilmelidir.
- Özel eğitime muhtaç çocuklar için öğretmen sayıları artırılmalı.
- Tüm ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler, özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim öğretim stratejileri konusunda en az 180 saat hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
- Üstün zekâlı çocukların eğitimleri, üniversitelerce açılacak sertifika programlarını bitiren öğretmenlerce yapılmalıdır.
- Özel eğitimde kaynaştırma eğitimi yapabilecek sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi için hizmet öncesi eğitimde bu alanları dikkate alacak program düzenlemeleri yapılmalıdır.
- Rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmenliğine alan dışından öğretmen atamaları yapılmamalıdır.
- Özel eğitim kurumlarındaki sınıf öğretmeni açığı, bu kurumlarda görev alacak öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans programları ile görev öncesinde yetiştirilerek kapatılmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerine özel eğitim formasyonu verilmelidir.
- Bağımsız anaokullarına rehber öğretmen atanması zorunlu hale getirilmelidir.
- Sınıf ve öğrenci mevcuduna bakılmaksızın her ilköğretim okuluna rehber öğretmen görevlendirilmelidir.
- Sınıf ve öğrenci mevcuduna bakılmaksızın her ilköğretim okuluna rehber öğretmen görevlendirilmelidir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Milli Eğitim Şuraları 1939 yılından beri bu isimle farklı zamanlarda toplanmaktadır. 1980 sonrası yapılan 18 şurada farklı konular ele alındığı gibi bazı konular her şurada gündeme gelmiştir.

Yaygın eğitim, mesleki eğitim gibi daha özel konular da tek bir şura gündemi oluşturabilirken, bir şurada birden çok konu hakkında daha geniş kapsamlı incelemeler ve çıkarımlar yapılabilir. Aynı konunun şuralarda gündeme gelmesi o konuyla ilgili iyileştirmelerin yapılamadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen yetiştirme konusu da şuraların başlıca konularından biri olmuştur. Öğretmen yetiştirme konusunun hem öğretmen adaylarının yetiştirilmesi hem de öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri olarak ele alındığı görülmektedir.

1980 sonrası yapılan ilk şuralarda öğretmenlerin nicelik olarak artırılması gerektiğinden bahsedilirken, en son yapılan Milli Eğitim Şurası'nda ise öğretmenlerin niceliklerinin yanında niteliklerinin de önemli olduğu ve niteliklerinin nasıl artırılacağı belirtilmiştir. Bunun yanında değişen günümüz şartlarına göre ihtiyaç duyulan ya da yakın gelecekte ihtiyaç olabilecek öğretmenlik branşlarından söz edilmiş ve bu ihtiyaçların karşılanması için alınması gereken önlemlerden bahsedilmiştir.

Türkiye'de Cumhuriyetin kurulmasından günümüze değin çeşitli şekillerde öğretmen atama usulleri ve esasları uygulanmış ve farklı sonuçlarla karşı karşıya kalınmıştır. Tarihsel olarak ülkemizde ihtiyaç duyulan öğretmen kadrolarının planlı ve nitelikli olarak karşılandığı söylenemez bu nedenle öğretmen yetiştirmede ve nitelikli öğretmen sağlanmasında sorunlar yaşandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması amacıyla eğitim fakültelerine alınacak öğretmen adaylarının seçilmelerinde sınavın yanında tutum ölçekleri, kişilik envanterleri gibi öğretmenlik mesleğini yerine getirebilecek adayların seçimine yönelik önerilere yer ayrılmıştır. Bu bulgu Sağlam ve Kürüm (2005:534)'ün 11 Avrupa Birliği ülkesinin eğitim sistemi ve ilköğretim okullarında görev yapacak öğrenci seçimi ile sınıf öğretmeni olarak mesleğe atanma yönünden karşılaştırmalı olarak benzerlik ve farklılıklarını inceledikleri çalışmalarında 11 ülke içerisinde İngiltere, İspanya, İsveç, İtalya ve Portekiz'de eğitim programına giriş koşulu olarak ortaöğretim diploması ve giriş sınavının yanında özel seçim ölçütlerinin uygulanmakta olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayları yetiştirilirken fakültelerde aldıkları derslerin yelpazesinin geliştirilmesi gerekliliği de vurgulanmaktadır. Nartgün tarafından (2007) yapılan çalışmada Eğitim fakültesi mezunları dışında öğretmen ataması yapmanın sakıncalarının olabileceğini, eğitim fakültesindeki formasyon derslerinin de kapsamının daha genişletilmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bunun yanında gençlere öğretmen olmayı özendirecek onların öğretmen liselerine yönlendirilerek mesleğe önceden hazırlıklarını sağlayacak düzenlemeler öngörülmektedir. Özen, Yıldız ve Kösterelioğlu (2008) tarafında yapılan çalışmada tüm mesleklerde önemli olan öğrencilerin mesleklerini bilerek ve tanıyarak seçmeleri için ortaöğretimde öğrencilere profesyonel bir yönlendirme eğitimi verilebilir.

Görüldüğü gibi Milli Eğitim Şuraları Türk Eğitim Sistemi'nin aksayan yönlerini ve nasıl daha iyileştirileceğine ilişkin görüşler bildirmektedir. Yapılan çalışmalarda da alınan kararlara paralel bulgular elde edildiği görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Bucak Balcı, E. (1993). *Türkiye'de Eğitim Politikaları ve Siyasi Parti Ödülleri*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hesapçıoğlu, M. (2001). *Türkiye'de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Planlaması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1993). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış*. Ankara: Değişim Yayınları.
- Nartgün, Ş.S. (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ders İçeriğinin ve Öğretiminin Yenilenen İlköğretim Programlarının Gerektirdiği Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri Çerçevesinde Yeniden Düzenlenmesi. Uluslar Arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları Ve Sorunları Sempozyumu, 12 – 14 MAYIS 2007, Bakü
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Eğitimi Yapısının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, ss:532-539.
- Özen R. & Yıldız K. & Kösterelioğlu İ. (2008). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları" Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, 489-497.

Taş, U. (2007). Türkiye’de Kalkınma Planları Işığında Eğitimin Kalkınmadaki Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm (Erişim tarihi: 15 Nisan 2010).

5. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ MEZUNLARININ İSTİHDAM DURUMARININ İNCELENMESİ

THE EXAMINATION OF EMPLOYMENT SITUATIONS OF THE GRADUATES OF EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION

Araş. Gör. Şenay Özen, Prof.Dr. Berrin Akman, Doç.Dr. Tülin Güler, Araş.Gör. Özge Metin,
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Özet

Bu araştırma; okul öncesi öğretmenliği mezunlarının mezuniyetten sonra geçen süreyi, ilk iş aramaya başlama ve ilk iş bulma zamanlarını, tercih ettikleri ilk işleri ve tercih etme sebeplerini ve bu işleri hangi kanallar aracılığıyla bulduklarını, halen hangi kurumda çalıştıklarını ve mezun oldukları üniversitelerin alandaki beklentilerini karşılama durumlarıyla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada, mezunların mevcut durumlarına yönelik bilgileri ve mezun oldukları üniversiteden iş yaşamları boyunca ne tür desteğe ihtiyaç duydukları araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın örneklemini Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı mezunları oluşturmaktadır. Sonuçlar halihazırda uygulanan lisans programının içeriğini geliştirme ve kalitesini arttırmaya yönelik bilgiler elde edilmesini sağlayarak mezunların uygulamada gerek duyduğu desteğin sağlanmasına yönelik bilgi altyapısını oluşturacaktır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmenleri, Memnuniyet, Öz değerlendirme, Beklentiler

Abstract

The purpose of this research is to explore graduates the time it takes for after graduation, the first time started looking for work and first time founded their first job, preferring choose their jobs and their reasons, and these jobs are found through which channels, which agencies are currently working in and their opinions about graduates of universities meeting in the field of teaching of their expectation. In this survey study, the researchers collected the participants' level of satisfactions and expectations via questionnaires. The participants are graduates of early childhood teacher education programs. The findings of the study will be used to improve the content and quality of the teacher education programs and help the graduates.

Keywords: Early childhood education, Early childhood teachers, Satisfaction, Self-evaluation, Expectations

1. GİRİŞ

Mezun olan öğrencilerin takip edilmesi, toplum içinde edindikleri rol ve statülerin belirlenmesi üniversite öğretiminin kalitesini belirleyici faktörlerden birisidir. Araştırmalar, mezun öğrencilerin yaptıkları değerlendirmelerin üniversitenin akademik, sosyal ve idari alanlarda güçlü ya da problemli olduğu noktaların tespitinde yol gösterici olduğunu vurgulamışlardır (Işıkoğlu ve ark., 2004).

Bu noktada, yüksek öğretim kurumu mezunlarının neden bu kurumlar için önem sahibi olduklarının vurgulanması faydalı olacaktır. Yüksek öğretim kurumundan mezun olmuş bireyler, uygulanmakta olan programlar hakkında geri bildirim verebilme ve bu programların geliştirilmesi için öneriler sunabilme açısından eğitim programlarına değerli girdiler sağlayabilirler. Bir yandan, başarıyla tamamlayarak mezun oldukları eğitim programının içeriği ve öğretim süreçleri hakkında tam bir bilgiye sahipken diğer yandan, kendileri de muhtemelen iş hayatının içinde ve “gerçek hayat” hakkında deneyime sahip olduklarından eğitim programının kendi meslekleriyle olan ilişkisini değerlendirebilirler. İşte bu temel sebepler dolayısıyla, araştırmacılar; mezunları mezun oldukları okulların önemli bir ortağı ve üyesi olarak tanımlamaktadırlar. Çünkü mezunlar, kendi eğitimsel deneyimlerinin güçlü ve zayıf yönlerini görmeyi sağlayacak paha biçilmez bir içgörü sağlayabilmektedir. Üniversiteler, mezunların sağlayabilecekleri içgöründen eğitim programlarını geliştirirken faydalanabilirler (Carr, Chua ve Perera, 2006, s. 364, akt. Kırıkçı, 2009).

Hanson (2000), yüksekokul ve üniversite mezunlarının mezun oldukları kurumlara sağladıkları katkıları; iş bulmada öğrencilere gönüllü destek sağlamak, yardım toplamak, öğrenciler için staj ve kariyer fırsatları sağlamak, üniversite kampüsünde misafir öğretim görevlisi olarak ders vermek, topluluk çalışmaları, üniversite faaliyetlerine ve mezunlara yönelik faaliyetlere katılmak ve maddi

bağışlarda bulunmak olarak sıralamıştır. Ayrıca, mezunlar; mezun oldukları yükseköğretim kurumunu başkalarına tanıtarak mezun oldukları kurumu desteklemektedirler (Hanson, 2002,s. 2).

1.1. Problem Durumu

Mezunların mezun oldukları üniversitelere sağlayabileceği katkılar göz önüne alındığında onlarla sürekli ilişkiler kurmanın ve geliştirmenin gerekliliği daha da önem kazanmaktadır. Üniversitelerin mezun ettikleri öğrencilerle iletişim kurması, öğrencilerin istihdam edildikleri alanların mezun oldukları alanlara ne derece uygun olduğunu belirlemesi, mezuniyet sonrası süreç ve mesleğe başlama sürelerini incelemesi, mezunların çalıştıkları kurumları tercih etme nedenlerini ve mezun oldukları üniversitelerin alandaki beklentilerini karşılayıp karşılamadığını değerlendirmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üniversitelerin mezun öğrencilerine yönelik olarak çeşitli anabilim dallarında çalışmalar (Ankara Üniversitesi, 1995; Coşkun, 2007; Kırıkçı, 2009) gerçekleştirilmiş olmasına karşın okul öncesi eğitim anabilim dalı mezunlarını izlemeye yönelik çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenliği mezunlarıyla iletişime geçerek mezunların mezuniyetten sonraki iş deneyimlerini, çalıştıkları kurumları ve bu kurumları tercih etme nedenlerini, üniversitelerin mezunların beklentilerini karşılayıp karşılamadığını belirleyerek üniversitelerin kendini yenilemesi ve geliştirmesi bağlamında mezunları izleme çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenliği mezunlarının ilk iş aramaya başlama ve iş bulma zamanları nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenliği mezunlarının tercih ettikleri ilk işler ve bu işleri tercih etme sebepleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenliği mezunları ilk işlerini ne şekillerde/hangi kanallar aracılığıyla bulmuşlardır?
4. Okul öncesi öğretmenliği mezunları mezuniyetten sonra geçen süreyi nasıl değerlendirmektedirler?
5. Okul öncesi öğretmenliği mezunlarının son üç iş deneyimi nedir ve şu an hangi kurumlarda çalışmaktadırlar?
6. Okul öncesi öğretmenliği mezunlarının, mezun oldukları üniversitelerin alandaki beklentilerini karşılama durumu ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma; okul öncesi öğretmenliği mezunlarının mezuniyetten sonra geçen süreyi, iş aramaya başlama ve ilk iş bulma zamanlarını, çalışmayı tercih ettikleri kurumları ve tercih etme sebeplerini ve bu işleri hangi kanallar aracılığıyla bulduklarını, halen çalıştıkları kurumları ve mezun oldukları üniversitelerin çalışma yaşamlarındaki beklentilerini karşılama durumlarıyla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 98' i bayan, 2'si erkek olmak üzere toplam 100 okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu oluşturmuştur. Çalışma grubundaki mezunların; %29'u 20-24, %51'i 25-29, %11'i 30-34 yaşları arasındadır ve %9'u da 35 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların 81'i eğitim fakültesi, % 10'u açık öğretim fakültesi ve % 9'u mesleki eğitim fakültesi mezunu olup % 9'u 2002 öncesi, % 2'si 2002, %5'i 2003, %4'ü 2004, %14'ü 2005 ve %66'si 2006 ile 2009 yılları arasında mezun olmuştur. Katılımcıların %51'nin 1- 3 yıl, %28'nin 4-7 yıl, %7'sinin 8-11 yıl ve %10'nun 12-15 yıl arasında hizmet sürelerinin olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Tarama modelindeki bu araştırmanın verileri anket yoluyla elde edilmiştir. 20 sorudan oluşan anket formunda mezunlara ait demografik bilgiler, iş arama süreçleri, mevcut işlerini ve çalıştıkları kurumu tercih etme nedenleri ile ilgili seçenekli sorular ve mezun oldukları üniversitenin iş yaşamlarındaki beklentilerini karşılama durumuna yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler yüzde ve frekans değerler olarak analiz edilmiştir. Ankette bulunan açık uçlu sorulara verilen cevaplar üzerinde içerik analizi yapılarak en çok tekrarlanan cevaplara ait frekans değerleri ve katılımcıların görüşlerinin aynen belirtildiği paragraflar halinde verilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde okul öncesi eğitim anabilim dalı mezunlarının izlenmesine yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının İş Aramaya Başlama Zamanlarına Göre Dağılımları

İş Aramaya Başlama Zamanı	f	%
Mezuniyetten önce	28	28,0
Mezun olma aşamasında	29	29,0
Mezuniyet sonrası	41	41,0
Cevap vermeyenler	2	2,0
Toplam	100	100,0

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunlarının %28'nin mezun olmadan önce, %29'unun ise mezun olma aşamasında iş aramaya başladıkları görülmektedir (Tablo 1). Mezuniyet sonrasında iş arayanların oranı ise %41'dir. Bu durum örneklemdaki bireylerin mesleki yönelimle ilgili olarak bilinçli bir şekilde davrandıklarını gösterebilir.

Tablo 2: Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının İlk İşlerini Bulma Zamanlarına Göre Dağılımları

İlk İş Bulma Zamanı	f	%
Mezun olmadan önce	19	19,0
Hemen	21	21,0
1 yıl içinde	49	49,0
2 yıl	5	5,0
3 yıl	1	1,0
Cevap vermeyenler	5	5,0
Toplam	100	100,0

Tablo 1'deki bulgularla paralel olarak mezunların ilk işlerini bulma zamanları %19 oranında lisans eğitimlerini sürdürürken, %21 oranında ise mezun olma aşamasında gerçekleşmiştir (Tablo2). Mezun olduktan sonraki bir yıl içinde iş bulanlar ise katılımcıların %49'unu oluşturmaktadır. Ülkemizde üniversite mezunu gençlerin sayısına karşın, iş bulma oranının düşüklüğü ve bu süreçte yaşanan zorluklar göz önüne alındığında elde edilen bulgular araştırma örneklemindeki bireylerin

mezun olmadan önce veya mezun olma aşamalarında kariyer planlarını gerçekleştirdiklerini gösterebilir.

Mezuniyet sonrasında iş arayanların oranının %41 olması ve mezun olduktan sonraki bir yıl içinde iş bulanların katılımcıların %49'unu oluşturması ise okul öncesi eğitim alanının ülkemizde yeni gelişen bir alan olarak iş imkânlarının ve dolayısıyla istihdam olanaklarının fazla olması ile açıklanabilir. 2009 yılında KPSS'ye girerek öğretmen olarak atananların oranları incelendiğinde okul öncesi öğretmenliğinin tüm öğretmenlik alanları içinde ikinci sıraya yükseldiği görülmektedir (ÖSYM, 2009). Bu durumun, okul öncesi eğitimin 32 ilde zorunlu olarak uygulanmaya başlaması ile ortaya çıkan öğretmen ihtiyacından kaynaklandığı düşünülmektedir. MEB'in okul öncesi dönemdeki çocukların okullaşma oranını arttırmaya dönük çalışmaları ve kadro atamalarındaki artış okul öncesi öğretmenliği alanını tercih edilen bir öğretmenlik alanı haline getirmiştir (Haktanır, vd., 2010).

Tablo 3: Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının İlk İş Yeri Tercihlerine Göre Dağılımları

İlk İş Yeri Tercihi	f	%
MEB Bağımsız Anaokulu	15	15,0
MEB İO Anasınıfı	26	26,0
Özel okul	23	23,0
Kolej anaokulu	14	14,0
Üniversite	4	4,0
Diğer	16	16,0
Cevap vermeyenler	2	2,0
Toplam	100	100,0

Tablo 3'e göre araştırma grubundaki mezunların; %26 ve %15 oranında Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bağımsız anaokullarında ve ilköğretim okulları (İO) bünyesindeki anasınıflarında; %23'ünün özel, %14'ünün ise kolejlere bağlı anaokullarında, sadece %4'ünün ise üniversitede çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların %23'ünün özel, %14'ünün kolejlere bağlı anaokullarında çalışmayı tercih ederken sadece %4'ünün üniversitede çalışmayı tercih etmeleri ise alanda ihtiyaç duyulan öğretim elemanı sayısı açısından düşündürücü bir sonuçtur. Araştırma grubundaki mezunların büyük çoğunluğunun MEB'e bağlı resmi kurumlarda çalışmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum MEB'in okul öncesi öğretmen atama oranlarındaki artışla açıklanabilir.

2009 yılı verilerine göre devlet üniversitelerinin 44'ünde (Açık Öğretim Fakültesi dahil) özel üniversitelerin ise 7'sinde okul öncesi eğitimi anabilim dalı vardır. Ülkemizde normal ve ikinci öğretim dahil olmak üzere toplam 161 okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans programında binlerce öğrenci yetiştirildiği düşünüldüğünde böyle bir sorumluluğu yerine getirmek üzere üniversitelerde oldukça fazla sayıda yetişmiş eleman gücüne ihtiyaç duyulduğu ortadadır (Haktanır vd., 2010). 2007 yılındaki verilere göre okul öncesi eğitim alanında öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 147 olarak belirlenmiştir (Eşme, 2009). Mevcut durum lisans öğrencilerinin daha fazla oranlarda lisansüstü eğitime ve üniversitede çalışmaya yönlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma örneklemindeki mezunlardan ilk iş yerlerini tercih etme sebeplerini üç madde halinde sıralamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 4: Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının İlk İş Yerlerini Tercih Etme Sebeplerinin Öncelik Sıralamasına Göre Dağılımı

Birinci Öncelik	f	İkinci Öncelik	F	Üçüncü Öncelik	f
Güvenilir, köklü ve kaliteli bir kurum olması	17	Maddi sebepler/maaş	12	Maddi sebepler	12
Devlet kurumlarında çalışmak	16	Okulun bulunduğu şehrin uygunluğu	10	Kurumun güvenilir, köklü ve kaliteli bir olması	8
Deneyim kazanmak	12	Kurumun güvenilir, köklü ve kaliteli bir olması	9	Kişisel ve mesleki gelişime olan katkı	4
Mezun olduğum alanda çalışmayı istemem	9	Deneyim kazanmak	6	İş bulamama korkusu	4
Okulun bulunduğu şehrin uygunluğu	8	Çalışma zamanlarının az olması	5	Akademik hayata daha iyi başlangıç olması	3
İş bulamama korkusu	8	Devlet kurumlarında çalışmak	5	Çalışma koşullarının rahatlığı	3
İlk hedefim-tercihim olan okul	6	Okuldan aldığımız iyi eğitimle mesleğe adım atmak	5	Teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme isteği	3
İşimi yapma isteği	5	Özel okul olması	4	Devlet kurumlarında çalışmak	3
Maddi sebepler	5	Kişisel ve mesleki gelişime olan katkı	4	İşimi yapma isteği	3
Arkadaş referansı	4	Bağımsız anaokulu olması	3	Çalışma koşullarının okul öncesi eğitim kurumlarına göre daha rahat olması	2
KPSS'yi kazanamamak	4	Misyon ve vizyon olarak bağdaşmıyor olmamız	3	Kurumun öğretmen ihtiyacı	2
Yüksek lisans	4	Çocukları daha iyi tanıma/onlarla birlikte olma isteği	3	Özel okullarda çalışmanın garanti olmaması	2
Üniversitede çalışmak istemem	4	İşimi yapma isteği	3	Özel okul olması	2
Stajımı yaptığım kurum olması	4	Eğitim dilinin İngilizce olması	2	Tanıdığın kişilerin kurumda olması	2
Çalışma koşullarının rahatlığı	3	Teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme isteği	2	Öğretmen eğitime ve gelişimine önem verilmesi	2
Aile isteği	3	Toplumda aktif bir birey olarak rol almak	2	Yabancı dilde eğitim verilmesi	2
Misyon ve vizyon olarak bağdaşmıyor olmamız	3	Gelecek kaygısı	2	Öğrenciye verilen değer	2
KPSS'de yüksek puan almış olmam	3	Özel eğitimi merak etmek ve o alanda deneyim kazanmak	2	Yüksek lisans	2
Kişisel ve mesleki gelişime olan katkı	2	Anasınıflarında değil anaokullarında çalışmak istemem	2	Deneyim kazanmak	2
Teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme isteği	2	Öğretmen alımında seçici davranmaları	2	Okulun bulunduğu şehrin uygunluğu	2
		Kariyer	2		
		Okul çalışanlarının ilişkilerinin iyi olması	2		
		Yüksek lisans	2		
		Aile isteği	2		
		Özel durumlar-evlilik	2		
		Stajyerliğimin kalkması	2		
		Alanımla ilgili iş olması	2		

Tablo 4'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenliği mezunları ilk işlerini tercih etmede birinci öncelik olarak sırayla; güvenilir, köklü ve kaliteli bir kurum olması (17), devlet kurumlarında çalışma isteği (16) ve deneyim kazanmayı ifade etmişlerdir. İkinci önceliklerinde ise maddi sebepler-maaş (12) ilk sırada yer alırken okulun bulunduğu şehrin uygunluğu (10) ikinci sırada; kurumun güvenilir, köklü ve kaliteli bir olması (9) ise üçüncü sırada yer almaktadır. Mezunların ilk işlerini tercihe etmede üçüncü önceliklerinde yine maddi sebepler (12) ilk sırada yer alırken, kurumun güvenilir, köklü ve kaliteli bir olması (8) ikinci sırada, kişisel ve mesleki gelişime olan katkı (4) ise üçüncü sırada yer

almıştır. Mezunların çalıştıkları işleri tercih etme sebepleri incelendiğinde öncelikli olarak güvenilir, köklü ve kaliteli bir kurumda çalışmayı tercih ettikleri bunu maddi sebeplerin izlediğini görmekteyiz. Yine iş ve maddi güvence düşüncesiyle devlet kurumunda çalışmayı da üst sıralarda tercih ettikleri görülmektedir. Eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilere yönelik olarak yapılan profil araştırmalarında elde edilen bulgular mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte görülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin profillerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda büyük oranda orta ve alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrenciler oldukları, anne-babalarının büyük bir kısmının eğitim düzeyinin düşük olduğu ve annelerin çoğunlukla ev hanımı olduğu bulunmuştur. Bu öğrencilerin mezun olur olmaz çalışmak ve para kazanmak istedikleri belirlenmiş ve dolayısıyla mevcut araştırma örneklemindeki mezunların çalışma tercihlerini etkileyen en önemli sebeplerden biri olarak maddi sebepleri dile getirmeleri daha önce yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermiştir (Arslan, 2007; Erkan vd., 2002; Güngör vd., 2007; Kiraz vd., 2010; Özbek, 2007; Özbek vd., 2007).

Tablo 5: Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının İş Bulma Yollarına Göre Dağılımları

Mezunların İş Bulma Yolları	f	%
Gazetede ki iş ilanı	6	6,0
MEB ataması	35	35,0
Staj okulu teklifi	5	5,0
Bölüm hocaları aracılığıyla	7	7,0
Kişisel ilişkiler aracılığıyla	6	6,0
Tanıdık ve akrabalar	13	13,0
Diğer	26	26,0
Cevap vermeyenler	2	2,0
Toplam	100	100,0

Araştırma grubundaki okul öncesi öğretmenliği mezunlarının büyük bir çoğunluğunun MEB tarafından atanma yoluyla iş buldukları belirlenmiştir. Ayrıca bir yakını (%13) ya da anabilim dalındaki öğretim elemanları (%7) aracılığı ile iş bulunduğu da görülmektedir (Tablo 5). Katılımcıların %6'sının gazetelerdeki iş ilanları yoluyla, %5'inin ise staj yaptıkları okullardan teklif alma yoluyla iş buldukları görülmüştür.

Araştırmaya katılan mezunların mezuniyet sonrasındaki süreçte yaptıkları çalışmalara ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6: Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının Mezuniyet Sonrasındaki Çalışmaları

Mezunların Mezuniyet Sonrasındaki Çalışmaları	f	%
Düzenli işte çalışarak geçti	73	73,0
Geçici islerim oldu	1	1,0
Aynı sürede birden fazla işte çalıştım	3	3,0
Lisansüstü eğitim veya özel kursla geçirdim	13	13,0
Ailevi işte çalıştım	1	1,0

Diğer	4	4,0
Cevap vermeyenler	5	5,0
Toplam	100	100,0

Tablo 6'ya göre araştırma örneklemindeki katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%73) mezuniyet sonrasında düzenli bir işte çalıştıkları görülmektedir. Lisansüstü eğitim veya özel kurslara devam edenlerin oranı ise %13'tür. Geçici işlerde (%1) ya da ailesi ile (%1) çalışanların oranı ise oldukça düşüktür. Elde edilen bu bulgular okul öncesi eğitim alanındaki mezunların iş bulmada zorlanmadıklarını gösterebilir.

Tablo 7: Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının Şu an Çalıştıkları Kurumlarına Göre Dağılımları

Mezunların Şu an Çalıştıkları Kurumlar	f	%
MEB Bağımsız Anaokulu	18	18,0
MEB İO Anasınıfı	19	19,0
Özel okul	13	13,0
Kolej anaokulu	32	32,0
Üniversite	14	14,0
Diğer	2	2,0
Cevap vermeyenler	2	2,0
Toplam	100	100,0

Tablo 7'de araştırma grubundaki katılımcıların büyük çoğunluğunun (%32 ve %13) özel kurumlarda çalıştığı, bunu MEB'e bağlı resmi kurumlarda (%18 ve %19) ve üniversitelerde (%14) çalışanların takip ettiği görülmektedir. Katılımcıların bu kurumlardaki görevleri incelendiğinde %13'ünün akademik personel, %79'unun öğretmen ve %4'ünün idareci olduğu belirlenmiştir (Tablo 8).

Tablo 8: Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının Çalıştıkları Kurumlardaki Görevleriyle İlgili Dağılımları

Mezunların Çalıştıkları Kurumlardaki Görevleri	f	%
Akademik personel	13	13,0
Öğretmen	79	79,0
İdareci	4	4,0
Diğer	2	2,0
Cevap vermeyenler	2	2,0
Toplam	100	100,0

Tablo 9: Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının Mezun Oldukları Üniversitenin Beklentilerini Karşılama Düzeylerine Göre Dağılımları

Mezunların Mezun Oldukları Üniversitenin Beklentilerini Karşılama Düzeyleri	f	%
Beklentimi Karşıladı	80	80,0
Beklentimi Karşılamadı	15	15,0
Cevap vermeyenler	5	5,0
Toplam	100	100,0

Tablo 9’da okul öncesi öğretmenliği mezunlarının mezun oldukları üniversitelerin iş yaşamlarındaki beklentilerini karşılama düzeyleri incelendiğinde, mezunların % 80’nin beklentilerinin karşılandığı % 15’inin karşılanmadığı görülmektedir. Beklentilerinin karşılandığını ifade eden mezunların görüşleri incelendiğinde bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır.

Akademik bilgi ve alan deneyimi konusunda pratik ve teoriğin dengeli seviyede verildiğini düşünüyorum. Çalışmaya başladığımda ve lisansüstü öğretimim sırasında fazla zorluk yaşamadım.

Kurumsal dersler ile birlikte uygulamalı derslerin dört yıl boyunca gerçekleştirilmesi, uygulama öğretmenlerinin etkili rehberliği, mezun olduktan sonra iş yaşamımda bocalamamam.

Eğitimde sık sık uygulama yapma fırsatı bulduğumuz, çağdaş eğitim sisteminde farklı bakış açılarını tanıyabildiğimiz, programlar arasında karşılaştırma yapabildiğimiz için beklentilerimi büyük ölçüde karşıladı.

Mezunların ifadeleri incelendiğinde üniversitenin teorik ve uygulama yönünden beklentilerini karşılandığı görülürken; açık öğretim fakültesi mezunlarının “Açık öğretimde okuduğum için yaparak yaşayarak öğrenemedim. Örgün eğitim olmaması nedeniyle uygulamalar yeterli değildi” şeklindeki ifadelerle yoğunlaşarak uygulamadaki yetersizlikler nedeniyle açık öğretim fakültesi mezunlarının beklentilerinin karşılanmadığı anlaşılmaktadır.

Mezunların, mezun olduğu üniversitenin teorik ve uygulama yönünden beklentilerini karşıladığını ifade ederlerken uygulama konusunda üniversiteleri yetersiz bulduklarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“...Ancak genel kültür alanına ve öğretmenliğin uygulama boyutuna ilişkin ayrılan zaman dilimi ya da etkinlik uygulamaları konusunda daha iyi desteklenebilirdik.

“Akademik olarak oldukça iyi bilgilere sahibim. Sahip olduğum güncel bilgiler çok faydalı oldu. Ancak uygulama ile birtakım sıkıntılar yaşamıyor değilim.”

“...Şarkı, parmak oyunu gibi konularda kendimi yetersiz hissediyorum ama bunların zamanla ve tecrübeyle edinildiğini düşünüyorum. O yüzden çok problem görmüyorum. “

Ayrıca üniversitelerin alandaki beklentilerini karşılamadığını ifade eden mezun görüşleri şu şekildedir:

“Hayır çünkü teorik bilgiyle pratik birbirinden tamamen farklı. Stajlar var denilebilir fakat stajlar üniversiteden tamamen bağımsız olunca üniversitedeki öğrendiğimiz bilgi üniversitede kalıyor. Arada bir boşluk doğuyor. Stajlar teorik bilginin uygulama alanı olmuyor maalesef.”

“Üniversitedeki öğretim elemanlarının bizim alanımızdan çıkışlı olmamaları, deneyimlerini paylaşmama konusunda bizim için dezavantajlıydı.”

Mezunlar ayrıca mezun oldukları üniversitelerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik beklentilerini karşılandığı şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Akademik bilgi, alana dair genel kültür, okulun isminin kurumlarda yarattığı güven duygusu, alanda gerçekten iyi isimlerden dersler alma konularında beklentilerimi üst düzeyde karşıladı”

“Beklentilerim yüksek düzeyde karşılandı; çünkü aldığımız eğitim bizim yeterli donanımına sahip olabilmemiz için oldukça nitelikliydi. Alana çıktığımızda karşılaşılabileceğimiz kolaylıklar ve zorlukların farkında olarak eğitildik.”

“Gerek lisans gerekse yüksek lisans dönemleri boyunca aldığım dersler, iletişim (çocuk ve aile ile) , çocukları tanıma ve değerlendirme teknikleri, sınıf yönetimi, gün içinde yapılan etkinliklerin farklılığını sağlayabilme vb. Alanlarda beklentilerimi karşıladı. Örneğin çocuk eğitimi ve psikolojisi konusunda kendimi yeterli hissediyorum. Velilerle iletişim ve seminerler hazırlama konularında geliştiğimi söyleyebilirim. Çocukları tanımanın ve anlamının bu iş alanında çok önemli olduğunun bilincindeyim”

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuç olarak elde edilen bulgular incelendiğinde genelde mezunların çalıştıkları kurum tercihinde özel sektöre nazaran resmi kurumlarda yani MEB’e bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarında çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun öncelikli nedenleri maddi sebepler ve halen ülkemizde yaygın görüş olan devlet kurumunda çalışmanın sosyal güvenlik açısından öncelikli tercih sebebi olarak görülmesine bağlanabilir. Üniversitelerin okul öncesi ana bilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarının sayıca çok yetersiz olması ve mevcut öğretim elemanlarının çoğunun alan dışından olmasına karşın çalışma grubunu oluşturan mezunların akademisyenliği çok fazla tercih etmedikleri şaşırtıcı bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Mezunların beklentilerine yönelik cevaplar incelendiğinde, örgün öğretim mezunları uygulama boyutunda üniversite alan derslerinin (müzik, sanat dersi v.b.gibi) yetersiz olduğunu belirtirken halen tartışma konusu olan yaygın öğretimdeki açık öğretim fakültesi mezunları ise teorik ve uygulama derslerinin birbirinden kopuk olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu kapsamda; mezun izleme sisteminin oluşturulması ve lisans programlarının geliştirilmesi sürecinde bu sistemin verilerinden yararlanılması gerektiği önerilebilir. Ayrıca ilk tercihlerinde akademisyenliğin yer almadığı okul öncesi öğretmenliği lisans programına devam eden öğrencilere bir meslek olarak akademisyenliği de tercih edebilecekleri konusunda gerekli bilgilendirmeler ve yönlendirmeler yapılmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Ankara Üniversitesi (1995). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları İzleme Araştırması – 3*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 17. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ankara Üniversitesi (2006). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 200. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Arslan, A. (2007). Yarının Türk öğretmenleri: ilköğretim öğretmen adaylarının sosyolojik profilleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.4 (2),1-17.
- Coşkun, G. (2007). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalından Mezun Olan Öğrencilerin İstihdam Durumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., Boz, M. ve Güler, T. (2002). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profil araştırması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (23), 108-116.
- Eşme, İ. (2009). Öğretmen yetiştirmede geri adımlar raporu. Yayımlanmamış rapor.
- Güngör, N.; Yaşın, G.; Evirgen, D.; Demirkol, G ve Cengiz, C. (2007).Gazi Üniversitesi öğrenci profili araştırması. Gazi Üniversitesi Yayın No:9. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Haktanır, G., Dağlıoğlu, E. ve Güler, T. (2010). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Durumu, UNESCO Ülke Raporu, Ankara.
- Kırıkçı, S. (2009). Üniversite Yöneticilerinin ve Öğretim Elemanlarının Mezunlarına Yaklaşımlarının İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kiraz, E., Demir, C.E., Aksu, M., Daloğlu, A. ve Yıldırım, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Eğitim Görüşlerinin Farklı Değişkenlere göre İncelenmesi. İlköğretim Online 9 (2), 526-540.(Online): <http://www.ilkogretim-online.org.tr>
- ÖSYM, (2009). 2009 Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sayısal Bilgileri. www.osym.gov.tr
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerindeki kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 17(1),145-159.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 9 (2), 221-232.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Fatma ALİSİNANOĞLU, Oğuz Serdar KESİCİOĞLU, Emre ÜNAL

Gazi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği

Özet (Abstract)

Bu araştırmanın amacı mesleki kaygı düzeyinin cinsiyete, sınıf düzeyine, mezun olunan liseye ve üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın çalışma evrenini Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Başkent Üniversitelerinin eğitim fakültelerindeki okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu kapsamda beş üniversitedeki toplam 596 öğrenci çalışma evrenine alınmıştır. Araştırmada belirlenen grubun mesleki kaygı düzeyini ortaya koymak için Fuller ve meslektaşları (1996) tarafından geliştirilmiş ve Saban ve diğerleri tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda beş üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinde devam etmekte oldukları sınıfların, bulundukları üniversitelerin sınıf düzeylerinin, mezun oldukları lisenin önemli bir etken olduğu, cinsiyetin ise önemli bir etken olmadığı saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, Kaygı, Öğretmen adayları.

THE EXAMINING OF PROFESSIONAL CONCERNS LEVEL OF PRESERVICE PRESCHOOL TEACHERS

Abstract

The aim of this study is to determine whether career anxiety level differs in terms of sex, class level as well as the schools [high school, college]the person was graduated from. The exemplification of the research is gathered from the students of all four levels studying pre school education at Gazi, Ankara, Hacettepe, Middle East Technical and Başkent Universities. In reference to this, 596 students from these five universities were taken for exemplification. With a view to determining the career anxiety level of the given group, a survey developed by Fuller and colleagues [1996] and translated into Turkish by Saban and friends was used. Necessary warrents were taken from Saban via e mail. In conclusion, it has been determined that the anxiety levels of students studying pre school education departments of these five universities remain according to their classes, year and high schools they were graduated from but it has also been shown that sex isn't an important factor.

Key words: Pre-School, anxiety, candidate of being a teacher.

1. GİRİŞ

Kaygı, Türk Dil Kurumu tarafından; “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” olarak tanımlanmaktadır (web TDK, Erişim Tarihi: 07.12.2007). Scovel (1991), kaygıyı genel anlamda bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe olarak tanımlamaktadır. Freud’a (1926, Akt, Tolon 2002) göre kaygı, gerçeklik kaygısı, ahlaki kaygı ve nevrotik kaygı olmak üzere üç bölümde incelenir. Bu üç kaygıdan biri olan gerçeklik kaygısı, gerçek bir tehlike karşısında yaşanır ve korkuyla eş anlamda kullanılır. Ahlaki kaygı, süper ego ve ego arasında yaşanan çatışma sonucunda ortaya çıkar. Nevrotik kaygı ise ruhsal aygıtın bileşenlerinden olan id ile ego arasındaki yaşanan çatışma sonucunda ortaya çıkar. Kaygının bir diğer sınıflandırılma biçimi yapısal kaygı ve durumsal kaygı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapısal kaygı, zamanla önemli değişiklikler göstermeyen karaktere bağlı bir kaygı türüdür. Dolayısıyla bu kaygı türünde daha çok bireyin yetiştiği ortam etkilidir. Daha önce kaygıyla ilgili yapılan araştırmalarda yaş, cinsiyet, anne-baba tutumu, anne babanın eğitim durumu, sosyoekonomik durum, anne- baba mesleği, kardeş sayısı gibi etmenlerin kaygıyı etkilediği görülmüştür. Durumsal kaygı ise belli bir durum karşısında ortaya çıkıp şiddeti zamanla azalıp artabilen kaygı türüdür. İş bulamama kaygısı bu kaygı türüne örnek gösterilebilir (Lüle, 2002, Akt:Yurdakul, 2006).

Üniversite yıllarında öğrencilerin kaygılarının en fazla olduğu dönemlerden biridir. Bu yıllarda gençlerin kaygılarının ve kaygı belirtilerinin oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. İş seçimi, toplumda alacağı rol, iş bulamama korkusu, arkadaşlıklar ve aileye karşı sorumluluklar bireyde kaygı yaratan başlıca nedenlerdir (Çakmak ve Havedanlı, 2005). Ülkemizde öğrenciler büyük, zorlu bir yarıştan sonra üniversiteli olmaktadır. Ancak üniversiteye gelen öğrenciler için başka bir kaygı olan öğrenimin bitirilmesi ve gelecek kaygısı başlamaktadır. Üniversite son sınıf öğrencileri yaşamlarının en önemli dönemlerinden birindedirler. Mezun olan öğrenciler içinde, iş ya da işsizlik hayatının başlangıcı demektir. Seçimi, gerçek hayatta rolünü almasına ilişkin planlar, yasadışı arkadaşlıklar, iş bulamama korkusu ve değişik sorumluluklar kişide kaygı yaratıcı etmenlerden bazıları olarak görülebilmektedir (Tümerdem, 2007). Kerem ve Cömert (2005) tarafından 49 ilde görev yapmakta olan 1760 öğretmen üzerinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli gördüğü sorunlar sırasıyla, % 70,3 ile fiziksel çevre, % 65,3 ile kendini gerçekleştirme, % 63,2 ile veliler, % 61,3 ile program 4.sırada yer almaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin hiç önemli görmedikleri sorunlar sırasıyla %1,9 ile denetim, % 1,4 ile sınıf yönetimi, % 1,3 ile yönetim ve yöneticiler yer almaktadır. Sorunların kaygılara yol açacağı düşünüldüğünde, öğretmenlerin yaptıkları iş ile ilgili sorunlarının tespiti oldukça önemlidir. Bilgi teknolojilerinde son yıllarda yaşanan hızlı gelişmeler tüm kurumları ve dolayısıyla meslekleri de etkilemektedir. Değişen dünya ve insanla birlikte, öğretmenlik anlayışı ve sorunları da değişmektedir. Geniş çaplı kitleleri ilgilendiren bir meslek olarak öğretmenliğin sorunlarının tespitinin yapılması ve bu sorunların sürekli güncellenerek çözüm arayışlarına gidilmesi gerekmektedir. Sorunların ve çözüm önerilerinin sadece görev başındaki öğretmenlerle sınırlı kalmaması aynı zamanda öğretmen adayları için de çözüm yolları sunulması beklenmektedir. Bu nedenle geleceğin öğretmen adaylarının meslekle ilgili olan kaygılarının belirlenerek bunlar için rehberlik uygulamaları yapılması da oldukça önem kazanmaktadır.

Günümüzde öğretmenlik garanti bir meslek olarak görülmekte ve bu nedenle özellikle ailelerin isteğiyle çocuklar bu alana yönlendirilmektedir. Kendi isteği dışında bu alana yönelen çocuk öğrenim sürecinde ve meslek hayatında bir çok zorluklarla karşılaşabilecektir. Okçabol ve arkadaşlarının (2003) yaptığı araştırmaya göre ve 2002-03 öğretim yılında lise son sınıfta okuyan öğrencilerin %31' i öğretmen olmayı düşünmemektedir. Şu anda eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin (öğretmen adaylarının) %25' i ile öğretmenlik yapanların %24' ünün, ÖSS sonuçlarına göre bir öğretmenlik alanını seçtiği ve bunların arasında ailenin yönlendirmesiyle öğretmen olanların da %10' u geçtiği görülmektedir. Bu sonuçta bireyin mesleği hiç tanımadan seçebildiğini göstermektedir. Bu meslek okul öncesi öğretmenliği gibi bir meslek olunca bu durum daha da önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim 0-6 yaş çocuklarının ailelerinin dışında ilk kurumsal deneyimi yaşadıkları eğitimdir. Okul öncesi eğitim alma sayısı hızlı bir artış göstermektedir. Okul öncesi eğitim küçük çocuklara ailelerinin dışında ilk kurumsal deneyimi yaşatmakta ve çocukların eğitime ilişkin değer ve inançlarının şekillenmesinde etkili olmaktadır (Edlefsen & Baird, 1994; Fennimore, 1989; Akt: Taba ve ark, 1999). Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilk okul deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Çünkü erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve diğer kurum paydaşlarının yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir (Taba ve ark, 1999). Bu nedenle geleceğin öğretmen adaylarının meslekle ilgili olan kaygılarının belirlenerek bunlar için rehberlik uygulamaları yapılması da oldukça önem kazanmaktadır.

2. ÇALIŞMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Başkent Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerindeki Okul Öncesi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinin ortaya konmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Başkent Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde ki Okul Öncesi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin mesleki kaygısı;

1. Öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Mezun oldukları liselere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. YÖNTEM (METHOD)

Araştırma tarama (survey) modelinde bir çalışmadır

3.1. Çalışma Evreni (Population Simple)

Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ilindeki Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi İlköğretim Bölümüne bağlı Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören ve ölçeği yanıtlayan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evrenine ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Evrenine Giren Öğrencilerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyleri		Üniversiteler					Toplam
		Gazi	Hacettepe	ODTÜ	Başkent	Ankara	
1. sınıf	F	20	30	24	29	19	122
	%	16,4	24,6	19,7	23,8	15,6	20,5
2. sınıf	F	49	39	24	35	40	187
	%	26,2	20,9	12,8	18,7	21,4	31,4
3. sınıf	F	16	61	20	21	35	153
	%	10,5	39,9	13,1	13,7	22,9	25,7
4. sınıf	F	35	36	17	18	28	134
	%	26,1	26,9	12,7	13,4	20,9	22,4
Toplam	F	120	166	85	103	122	596
	%	20,1	27,9	14,3	17,3	20,4	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma evrenine giren öğrencilerin %20,5’inin birinci sınıf, %31,4’ünün ikinci sınıf, %25,7’sinin üçüncü sınıf, %22,4’ünün dördüncü sınıfta yer aldıkları görülmektedir.

Çalışma evrenine giren öğrencilerin mezun oldukları liselere göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Evrenine Giren Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı

Mezun Olunan Lise		Üniversiteler					Toplam
		Gazi	Hacettepe	ODTÜ	Başkent	Ankara	
Genel Lise	F	22	23	6	33	25	109
	%	20,2	21,1	5,5	30,3	22,9	18,3
Anadolu Lisesi	F	29	62	45	27	28	191
	%	15,2	32,5	23,6	14,1	14,7	32,0
Fen Lisesi	F	1	1	3	3	2	10
	%	10,0	10,0	30,0	30,0	20,0	1,7
Süper Lise	F	33	24	11	23	31	122
	%	27,0	19,7	9,0	18,9	25,4	20,5
Kız Meslek Lisesi	F	32	49	11	12	21	125
	%	25,6	39,2	8,8	9,6	16,8	21,0
Anadolu Öğretmen Lisesi	F	3	7	9	5	15	39
	%	7,7	17,9	23,1	12,8	38,5	6,5
Toplam	F	120	166	85	103	122	596
	%	20,1	27,9	14,3	17,3	20,4	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin %18,3’ünün’u Genel Lise, %32,0’sinin Anadolu lisesi, %1,7’sinin fen lisesi, %20,5’inin süper lise, %21,0’inin kız meslek lisesi ve %6,5’inin Anadolu öğretmen lisesi mezunu oldukları görülmektedir.

3.2. Veri Toplama Aracı

Fuller ve meslektaşları (1974; Akt. Saban, 2003) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayı Mesleki Kaygı Ölçeği” öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ölçmek amacıyla kullanılan Likert tipi bir ölçektir. Saban ve diğerleri (2003) tarafından ölçek Türkçe’ye uyarlanmış, ölçekte yer alan önermeler soru şekline dönüştürülerek kullanılmıştır. Mesleki Kaygı Ölçeğinin Türkçe orijinali 45 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma için yapılan faktör analizi sonrasında ölçekteki 28 madde kullanılmıştır.

Değerlendirmeler beş üniversite için toplam 596 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla da ölçekte yer alan maddelerde “çok kaygılanıyorum” (5), “oldukça kaygılanıyorum” (4), “kısmen kaygılanıyorum” (3), “çok az kaygılanıyorum” (2), “kaygılanmıyorum” (1) puan almaktadır. Ölçekte tersine puanlanan hiçbir madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 140’tır. Çözümlemeler sonucunda problem cümlesi için elde edilen bulgular, 1.00–1.79 kaygılanmıyorum, 1.80–2.59 Çok az kaygılanıyorum, 2.60–3.39 Kısmen Kaygılanıyorum, 3.40–4.19 Oldukça Kaygılanıyorum, 4.20–5.00 Çok kaygılanıyorum aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

Saban (2003) tarafından güvenirlik çalışması yapılan Mesleki Kaygı Ölçeği’nin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Buna göre, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin birinci bölümü (ben-merkezli kaygılar) için .76, ikinci bölümü (görev merkezli kaygılar) için .73 ve üçüncü bölümü (öğrenci merkezli kaygılar) için de .76 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında uygun örneklem büyüklüğünü tespit etmek amacıyla alan yazın taranmıştır. Alanyazın taranmasında madde ile cevaplayıcı oranlarının Cattell (1978)’e göre her madde için 3 ila 6 kişi arasında, Gorsuch (1983)’a göre her madde için en az 5 kişi, Everitt (1975)’e göre her madde için en az 10 kişi olması gerektiği görülmüştür (Akt. McCallum ve diğerleri, 1999). Jinchul (2004) ise bu oranın her madde için 5 kişiden fazla olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmanın geçerlik ve güvenirlik sonuçları için madde: soru oranında 1:5 dikkate alınmış, ön uygulamada geçerlik ve güvenirlik için 215 kişiye ulaşılmıştır.

3.3. Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışma için ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .60 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jinchul, 2004). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .93, Barlett küresellik testi de ($P < 0.01$) düzeyinde anlamlı bulunmuş ve ölçeğe açıcı faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Mesleki Kaygı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri				
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5
s1	,508	,551	,355	,598			
s2	,645	,627		,705			
s3	,636	,575		,665	,392		
s4	,630	,617	,377	,641			
s5	,329			,464			
s13	,616	,558			,671		
s17	,568	,513			,694		
s19	,664	,673	,346		,615		
s31	,693	,633	,350		,734		
s9	,505	,606	,328			,531	
s10	,696	,422				,812	
s11	,512	,635	,314		,330	,467	
s15	,573	,531				,632	
s20	,597	,654	,378	,327			,556
s24	,651	,386					,771
s38	,588	,619	,391				,604
s18	,531	,707	,628				
s22	,592	,714	,698				
s25	,210	,420	,372				
s26	,523	,711	,488				,322
s32	,466	,644	,592				
s33	,433	,527	,577				
s35	,661	,761	,743				
s36	,617	,721	,730				
s37	,627	,745	,710				
s39	,609	,737	,695				
s41	,592	,697	,698				
s43	,652	,754	,727				

AÇIKLANAN VARYANS

Toplam : % 56,88

Faktör-1 : % 22,49

Faktör-2 : %9,94

Faktör-3 : %9,70

Faktör-4 : % 7,76

Faktör-5 : % 6,99

Mesleki kaygı ölçeğine yapılan faktör analizi sonucunda beş faktör elde edilmiştir. İlk Faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %22,49'unu, ikinci faktör %9,94'ünü, üçüncü faktör %9,70'ini, dördüncü faktör % 7,76'sını ve beşinci faktör %6,99'unu açıklamaktadır.

Saban ve diğerleri (2003) tarafından Türkçeye çevrilen ölçeğin orijinali üç boyuttan (ben merkezli kaygılar: 2, 4, 8, 9, 13, 14, 18, 20, 24, 26, 28, 30, 32, 35, 44; görev merkezli kaygılar: 1, 3, 6, 7, 10, 11, 12, 16, 21, 25, 27, 31, 33, 40, 42; öğrenci merkezli kaygılar: 5, 15, 17, 19, 22, 23, 29, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 45) oluşmaktadır. Ancak bu çalışma için yapılan faktör analizinde, Tablo 3'ten de görüleceği şekilde, maddeler belirlenen boyutlarda yer almamışlardır.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 12 maddeden (18, 22, 25, 26, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 41, 43), ikinci faktörünün 5 maddeden (1, 2, 3, 4, 5), üçüncü faktörünün 4 maddeden

(13, 17, 19, 31), dördüncü faktörünün 4 maddeden (9, 10, 11, 15) ve beşinci faktörünün 3 maddeden (20, 24, 38) oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,37–0,74, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,46–0,71, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,62–0,73, dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,47–0,81, beşinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,56–0,77 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2002: 119), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamının genellikle zor olduğunu ifade etmektedir. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. İlk faktörde yer alan maddelerin tümünün sınıf yönetimi ile ilgili olduğu dikkate alınarak bu faktöre “sınıf yönetimi ile ilgili kaygılar” ismi verilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddeler mesleki başarı ile ilgilidir. Bu nedenle ikinci faktöre “mesleki başarı ile ilgili kaygılar” ismi verilmiştir. Üçüncü faktöre “eğitim paydaşlarının değerlendirmesi ile ilgili kaygılar”, dördüncü faktöre “kendini değerlendirme ile ilgili kaygılar” ve beşinci faktöre de “öğretim süreci ile ilgili kaygılar” ismi verilmiştir.

3.4. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa, Gutmann Split Half güvenirlilik istatistikleri yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamının Cronbach Alfa değeri .93, Gutmann Split Half değeri .85, olarak saptanmıştır. Alt boyutlara ilişkin yapılan değerlendirmede; birinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa değeri .89, ikinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa değeri .77, üçüncü alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa değeri .74, dördüncü alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa değeri .74, beşinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa değeri .68 olarak belirlenmiştir. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada verilerin çözümlemesinde, ilişkisiz örneklemeler için Mann Whitney U-testi, ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-testi ve ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (one-way ANOVA) testleri kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın birinci problem cümlesine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Mesleki Kaygı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamaları

Boyutlar	Üniversitelerin Katılma Düzeyleri									
	Gazi		Hacettepe		ODTÜ		Başkent		Ankara	
	N	x	N	x	n	x	n	x	n	x
Sınıf Yönetimi İle İlgili Kaygılar	120	2,11	166	2,10	85	2,18	103	2,02	122	2,25
Mesleki Başarı İle İlgili Kaygılar		2,23		2,32		2,49		2,28		2,34
Eğitim Paydaşlarının Değerlendirmesi İle İlgili Kaygılar		1,94		1,84		1,90		1,99		1,87
Kendini Değerlendirme İle İlgili Kaygılar		2,08		2,26		2,44		2,13		2,19
Öğretim Süreci İle İlgili Kaygılar		2,68		2,80		2,82		2,45		2,71
Toplam Mesleki Kaygılar		2,17		2,20		2,30		2,13		2,25

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma evrenine alınan üniversitelerdeki okul öncesi öğretmen adaylarının; sınıf yönetimi, mesleki başarı, eğitim paydaşlarının değerlendirmesi, kendini değerlendirme boyutlarına ve ölçeğin tamamına ilişkin kaygılarının ortalama puan aralıklarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Öğretim süreci ile ilgili kaygılarda ise Başkent Üniversitesi ($\bar{x}=2,45$) okul öncesi öğretmen adaylarına ilişkin puan ortalamaları diğer üniversitelerden daha düşük seviyede çıkmıştır. Tablodan da anlaşılacağı üzere, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu görülmektedir.

Araştırmanın 1. alt problemi olan çalışma evrenindeki üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Mesleki Kaygı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin U-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf Yönetimi İle İlgili Kaygılar	Kadın	586	297,90	174571,50	2580,5	,517
	Erkek	10	333,45	3334,50		
Mesleki Başarı İle İlgili Kaygılar	Kadın	586	298,46	174897,00	2906,5	,964
	Erkek	10	300,90	3009,00		
Eğitim Paydaşlarının Değerlendirmesi İle İlgili Kaygılar	Kadın	586	299,11	175280,00	2571,00	,503
	Erkek	10	262,60	2626,00		
Kendini Değerlendirme İle İlgili Kaygılar	Kadın	586	298,11	174695,00	2704,00	,674
	Erkek	10	321,10	3211,00		
Öğretim Süreci İle İlgili Kaygılar	Kadın	586	297,81	174515,50	2524,5	,450
	Erkek	10	339,05	3390,50		
Toplam Mesleki Kaygılar	Kadın	586	298,16	174721,00	3185,0	,711
	Erkek	10	318,50	3390,50		

P>0,05

Yapılan istatistiki işlem sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve mesleki kaygı ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmanın 2. alt problemi olan çalışma evrenindeki üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Bulundukları Sınıf Düzeylerine Göre Mesleki Kaygı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Sınıf Yönetimi ile İlgili Kaygılar	Gruplararası	939,939	3	313,313	3,247	,022*	-----
	Gruplar içi	57128,764	592	96,501			
	Toplam	58068,703	595				
Mesleki Kaygı ile İlgili Kaygılar	Gruplararası	85,029	3	28,243	1,804	0,145*	-----
	Gruplar içi	9298,882	592	15,708			
	Toplam	9383,911	595				
Eğitim Paydaşlarının Değerlendirmesi ile ilgili Kaygılar	Gruplararası	46,713	3	15,571	1,462	,224	-----
	Gruplar içi	6305,415	592	10,651			
	Toplam	6352,128	595				
Kendini Değerlendirme ile İlgili Kaygılar	Gruplararası	78,479	3	26,160	2,685	,046*	-----
	Gruplar içi	5767,821	592	9,743			
	Toplam	5846,300	595				
Öğretim Süreci İle İlgili Kaygılar	Gruplararası	123,728	3	41,243	5,506	0,01*	2-3, 3-4, 4-1
	Gruplar içi	4434,231	592	7,490			
	Toplam	4557,960	595				
Toplam Mesleki Kaygı	Gruplararası	4051,837	3	1350,612	3,778	0,11*	3-4
	Gruplar içi	211662,7	592	357,538			
	Toplam	215714,6	595				

* P<0,05

Öğrencilerin sınıf yönetimi ve kendini değerlendirme ile ilgili kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıflar bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F_{(3-592)}$, $p<0,05$). Fakat, Post Hoc Test (Scheffe) sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf yönetimi ve kendini değerlendirme ile ilgili kaygı düzeyleri öğrenim gördükleri sınıflar bakımından anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğrencilerin mesleki kaygı, eğitim paydaşlarının değerlendirme ve kendini değerlendirme ile ilgili kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(3-592)}$, $p>0,05$). Başka bir deyişle öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğrencilerin öğretim süreci ile ilgili kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır. ($F_{(3-592)}$, $p<0,05$). Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenim süreci ile ilgili kaygılar alt boyutunda, öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Scheffe testinin sonuçlarına göre öğrencilerin öğretim süreci ile ilgili kaygı düzeyleri alt boyutunda, öğrenim gördükleri sınıf bakımından 3.sınıftaki öğrencilerin 2. sınıftaki öğrencilere göre kaygılarının daha yüksek olduğu (2. sınıfların puan ortalaması $\bar{x}=7,73$ iken 3. sınıfların puan ortalaması ise $\bar{x}=8,83$ tür), 4. sınıftaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin ise 3. sınıftaki öğrencilerin kaygı düzeyinden daha düşük olduğu (3.sınıftaki öğrencilerin puan ortalaması $\bar{x}=8,83$, 4. sınıftaki öğrencilerin puan ortalaması $\bar{x}=7,73$ tür) görülmüştür. Yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 1. ve 4. sınıflar arasında da farklılık olduğu saptanmıştır; buna göre 1. sınıftaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin 4. sınıftaki öğrencilerin kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (4. sınıftaki öğrencilerin puan ortalaması $\bar{x}=7,73$, 1.sınıftaki öğrencilerin puan ortalaması $\bar{x}=8,13$ tür).

Öğrencilerin toplam kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Başka bir deyişle, öğrencilerin toplam kaygıları, öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. ($F_{(3-592)}$, $p<0,05$). Scheffe testinin sonuçlarına göre Öğrencilerin toplam kaygı düzeyleri 3. ve 4. sınıflar arasında farklılık göstermektedir. 3. sınıftaki

öğrencilerin toplam kaygı düzeylerinin 4. sınıftaki öğrencilerin kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. (3. sınıftaki öğrencilerin puan ortalaması $\bar{x}=64,84$, 4.sınıftaki öğrencilerin puan ortalaması $\bar{x}=57,90$ ’ dır).

Araştırmanın 3. alt problemi olan çalışma evrenindeki üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin mezun oldukları liselere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Liselere Göre Mesleki Kaygı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	No	Sınıf	N	Sıra Ort.	sd	X ²	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
Sınıf Yönetimi ile İlgili Kaygılar	1	Genel Lise	109	296,53	5	13,061	0,23*	1-3,2-3 3-6,4-6 6-5
	2	Anadolu Lisesi	191	285,50				
	3	Fen Lisesi	10	412,35				
	4	Süper Lise	122	325,84				
	5	Kız Meslek Lisesi	125	302,39				
	6	Anadolu Öğr. Lisesi	39	240,46				
Mesleki Kaygı ile İlgili Kaygılar	1	Genel Lise	109	287,52	5	12,676	0,27*	4-1,4-6 1-3,2-4
	2	Anadolu Lisesi	191	281,51				
	3	Fen Lisesi	10	387,10				
	4	Süper Lise	122	330,09				
	5	Kız Meslek Lisesi	125	310,79				
	6	Anadolu Öğr. Lisesi	39	251,45				
Eğitim Paydaşlarının Değerlendirmesi ile ilgili Kaygılar	1	Genel Lise	109	301,17	5	20,273	0,01*	1-6,2-5 4-6,5-6
	2	Anadolu Lisesi	191	274,07				
	3	Fen Lisesi	10	356,60				
	4	Süper Lise	122	307,93				
	5	Kız Meslek Lisesi	125	341,90				
	6	Anadolu Öğr. Lisesi	39	227,18				
Kendini Değerlendirme ile İlgili Kaygılar	1	Genel Lise	109	290,32	5	4,541	0,474*	-----
	2	Anadolu Lisesi	191	299,73				
	3	Fen Lisesi	10	391,15				
	4	Süper Lise	122	310,81				
	5	Kız Meslek Lisesi	125	285,58				
	6	Anadolu Öğr. Lisesi	39	294,46				
Öğretim Süreci İle İlgili Kaygılar	1	Genel Lise	109	297,46	5	4,586	,468*	-----
	2	Anadolu Lisesi	191	301,43				
	3	Fen Lisesi	10	355,75				
	4	Süper Lise	122	314,66				
	5	Kız Meslek Lisesi	125	285,34				
	6	Anadolu Öğr. Lisesi	39	264,00				
Toplam Mesleki Kaygı	1	Genel Lise	109	294,46	5	12,104	,033*	2-3,2-4 3-6,4-6
	2	Anadolu Lisesi	191	284,75				
	3	Fen Lisesi	10	400,60				
	4	Süper Lise	122	324,40				
	5	Kız Meslek Lisesi	125	307,26				
	6	Anadolu Öğr. Lisesi	39	241,83				

* P<0,05

Öğrencilerin sınıf yönetimi ile ilgili kaygı düzeyleri, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı Tablo 7’de göstermektedir (p < 0,05). Genel lise ve fen lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın fen lisesi aleyhine, anadolu lisesi ve fen lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın fen lisesi kökenli öğrenciler aleyhine, fen lisesi ve anadolu öğretmen lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın fen lisesi kökenli öğrenciler aleyhine, süper lise ve anadolu öğretmen

lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın süper lise kökenli öğrenciler aleyhine, kız meslek lisesi ve anadolu öğretmen lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın ise kız meslek lisesi kökenli öğrenciler aleyhine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında sınıf yönetimi ile ilgili en yüksek kaygıya sırasıyla fen lisesi, süper lise, kız meslek lisesi, genel lise, anadolu lisesi ve anadolu öğretmen lisesi kökenli öğrencilerinin sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin mesleki başarı ile ilgili kaygı düzeylerinin, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($p < 0,05$). Süper lise ve genel lise kökenli öğrenciler arasındaki farkın süper lise kökenli öğrenciler aleyhine, süper lise ve anadolu öğretmen lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın süper lise kökenli öğrenciler aleyhine, genel lise ve fen lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın fen lisesi kökenli öğrenciler aleyhine, anadolu lisesi ve süper lise kökenli öğrenciler arasındaki farkın ise süper lise kökenli öğrenciler aleyhine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında mesleki başarı ile ilgili en yüksek kaygıya sırasıyla, fen lisesi, süper lise, kız meslek lisesi, genel lise, anadolu lisesi ve anadolu öğretmen lisesi kökenli öğrencilerinin sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin eğitim paydaşlarının değerlendirmesi ile ilgili kaygı düzeylerinin, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Genel lise ve anadolu öğretmen lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın genel lise kökenli öğrenciler aleyhine, anadolu lisesi ve kız meslek lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın kız meslek lisesi kökenli öğrenciler aleyhine, süper lise ve anadolu öğretmen lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın süper lise kökenli öğrenciler aleyhine, kız meslek lisesi ve anadolu öğretmen lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın ise kız meslek lisesi kökenli öğrenciler aleyhine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında “eğitim paydaşlarının değerlendirmesi” ile ilgili en yüksek kaygıya sırasıyla, fen lisesi, kız meslek lisesi, süper lise, genel lise, anadolu lisesi ve anadolu öğretmen lisesi kökenli öğrencilerinin sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin kendini değerlendirme ile ilgili kaygı düzeylerinin, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Öğrencilerin öğretim süreci ile ilgili kaygı düzeylerinin, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

Öğrencilerin toplam mesleki başarı ile ilgili kaygı düzeylerinin, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Anadolu Lisesi ile fen lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın fen lisesi kökenli öğrenciler aleyhine, anadolu lisesi ve süper lise kökenli öğrenciler arasındaki farkın süper lise kökenli öğrenciler aleyhine, fen lisesi ile anadolu öğretmen lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın fen lisesi kökenli öğrenciler aleyhine, süper lise ile anadolu öğretmen lisesi kökenli öğrenciler arasındaki farkın süper lise kökenli öğrenciler aleyhine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında toplam mesleki kaygı ile ilgili en yüksek kaygıya sırasıyla, fen lisesi, süper lise, kız meslek lisesi, genel lise, anadolu lisesi ve anadolu öğretmen lisesi kökenli öğrencilerinin sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın son problem cümlesi olan çalışma evrenindeki üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan istatistiki işlem sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve mesleki kaygı ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetle kaygı arasında bir fark bulunmamasına rağmen kaygı düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirten bir çok araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre kızların kaygı düzeyleri erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Varol, 1990; Girgin, 1990). Alisinanoğlu ve Ulutaş bunun nedeninin kızların daha duygusal bir yapıya sahip olmalarından

kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Taşğın (2006) tarafından yapılan araştırmada, üç farklı kaygı türüne (görev – merkezli kaygılar, öğrenci – merkezli kaygılar, ben -merkezli kaygılar) ilişkin olarak, bayan öğretmen adaylarının görev – merkezli kaygı ve ben – merkezli kaygı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan bu çalışmada mesleki kaygı düzeyinde, cinsiyetin farklılık yaratmaması olumlu bir durum olarak görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf yönetimi ve kendini değerlendirme ile ilgili kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıflar bakımından, eğitim paydaşlarının değerlendirmesi ve kendini değerlendirme ile ilgili kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin öğretim süreci ile ilgili kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf bakımından ise anlamlı bir fark bulunmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin toplam kaygıları, öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygılarının bilgi ve deneyimlerinin artmasıyla birlikte azalmakta olduğu ileri sürülebilir. Saban ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Üç farklı kaygı türüne (görev merkezli kaygılar, öğrenci merkezli kaygılar, ben merkezli kaygılar) ilişkin olarak, birinci sınıf öğretmen adaylarının öğrenci -merkezli kaygıları, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise görev-merkezli kaygıları daha yüksek düzey taşıdığı saptanmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguları desteklemeyen bulgular olduğu görülmektedir. Oral (2004), tarafından yapılan araştırmada bu bulguları desteklememektedir. Oral (2004)' ın araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıflarına göre öğretmenlik mesleğine tutumları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Diğer bir ifade ile sınıf düzeyi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşmasında önemli bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınıf yönetimi ile ilgili kaygı düzeyleri, mesleki başarı ile ilgili kaygı düzeylerinin, eğitim paydaşlarının değerlendirmesi ile ilgili kaygı düzeylerinin, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Tüm alt boyutlardaki kaygı puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek kaygı düzeyine fen lisesinden mezun olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Fen liselerinden mezun olan öğrencilerin daha çok fen ağırlıklı öğrenim görmüş oldukları için, üniversite öğrenimlerinde de fen ağırlıklı bir bölüm de öğrenim görmeye daha yatkın olmalarına rağmen sayısal alanla pek bağlantısı olmayan bir alanda öğrenim görüyor olmalarından ve öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili bir alt yapılarının olmamasından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Genel Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olan öğrencilerin kaygı puan ortalamalarının diğer gruplara göre en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin öğretmen liselerini kendi istekleriyle tercih edip, lise öğrenim süresince öğretmenlik meslek derslerini görmüş olmaları bu konuda kendilerini yeterli hissetmelerine ve bunun sonucu olarak da kaygı düzeylerinin düşmesine neden olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kendini değerlendirme ile ilgili kaygı düzeylerinin ve öğretim süreci ile ilgili kaygı düzeylerinin ise mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sınıf yönetimi, mesleki başarı, eğitim paydaşlarının değerlendirmesi, öğretim süreci ile ilgili mesleki kaygı ve toplam mesleki kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri üniversiteler bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğrencilerin kendini değerlendirme ile ilgili kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri üniversite bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre;

- a- Okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin mezun oldukları liseler dikkate alınarak mesleki kaygılarını normal düzeye indirebilmek için farklı rehberlik ve danışma uygulamaları yapılması,
- b- Okul öncesi öğretmenliği bölümüne kendi isteği dışında gelen öğrencilerin kaygı düzeylerinin nasıl azaltılacağına ilişkin araştırmalar yapılması önerilmektedir.

- c- Araştırma sonuçları incelendiğinde üniversiteler arasında kaygı düzeyleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. İleride yapılacak olan araştırmaların bu farkın kaynağına yönelik daha derinlemesine çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- d- Şu an görevine devam etmekte olan öğretmenler ile öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin karşılaştırılması ve bu araştırma sonucunda ne gibi önlemler alınması gerektiğinin ortaya konması,
- e- KPSS sınavının öğretmen adaylarının mesleki kaygısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığının araştırılması önerilmektedir.

6. KAYNAKÇA (REFERENCES)

- Alisinanoğlu, F., Ulutaş,İ.(2006) Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler
<<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/alisinanoglu.htm> > (2008, Ekim 14)
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Çakmak, Ö., Havedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.4(14), 115-127.
- Girgin, G. (1990). Farklı Sosyo Ekonomik Kesimden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeylerinin Başarıyla İlişkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü , İzmir.
- Jinchul, J. (2004). Analysis Of The Factors And The Roles Of Hrd In Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations In The Republic Of Korea. *Yayınlanmamış doktora tezi. Amerika: Texas A&M University. Major Subject: Educational Human Resource Development.*
- Kerem, A.K,Cömert, D. (2005) “Türkiyede Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21,155-172.
- Maccallum, Robert C., Keith F. Widaman, Shaobo Zhang, Sehee Hong. (1999). Sample Size in Factor Analysis. *Psychological Methods*, Vol.4. No. 1.84-99
- Oral, B (2004). “Eğitim Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*.15,pp,88-98
- Saban, A., Korkmaz, İ., Akbaşlı, S. (2003). “Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, pp, 198–209
- Scovel, T. (1991). The effect of Affect on Foreign Language Learning : A Review of The Anxiety Research in E.K. Horwitz and D.J. Young. *Language Anxiety*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Taba, S., Castel, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D., Caulfield, R. (1999). *Lighting the Path: Developing Leadership in Early Education*, Vol: 26, No: 3.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 2, 679 – 686.

- Tezbaşaran, A. Ata. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu* (İkinci Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turla, A, Şahin, T. F, Avcı, N.(2001). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:15
- Tümerdem, R., (2007) Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Bahar, C.6 S.20 (32-45), Erişim tarihi: 12.06.2008.
- Türk Dil Kurumu. (web). <http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=kayg%c4%b1>,Erişim Tarihi: 07.12.2007.
- Varol, Ş. (1990). Lise Son Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yurdakul, T. (2006). Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı Seramik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin İşsizlik Kaygıları Üzerine Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ALGILARI

PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' MENTAL IMAGES OF SCIENCE TEACHING

Yard. Doç. Dr. Nil DUBAN

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı okulöncesi öğretmen adaylarının kendilerini fen öğretimi konusunda nasıl algıladıklarını (zihinsel imajlarını) belirlemek ve okulöncesinde fen öğretimi konusundaki görüşlerini almaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın verileri DASTT-C (Draw A Science Teacher Test-Checklist) Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Araştırma 2009-2010 akademik yılında yapılmış olup, katılımcılar Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf öğrencileridir. DASTT-C testinin uygulanmasıyla elde edilen çizimler bu testi geliştiren Thomas ve arkadaşlarının (2001) oluşturdukları puanlama cetveline göre, görüşme formları ise nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda okul öncesi fen eğitiminde öğretmen, öğrenci ve çevre koşulları ile ilgili öğretmen adaylarının algıları ortaya çıkarılmıştır. Bu algılar katılımcıların görüşleri ile desteklenerek fen öğretimi sırasında görülen sorunlar belirlenmiş ve bunların çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Okulöncesi eğitim, Fen eğitimi, Fen öğretimi algıları.

Abstract

The purpose of the study is to investigate preschool teacher candidates' mental images of science teaching and to get their opinions about science teaching in preschool education. For this purpose, the data were collected via DASTT-C (Draw A Science Teacher Test-Checklist) test and semi-structured interviews. The participants were the third grade of preschool teacher education department of Mersin University. This study was carried out in 2009-2010 academic year. Illustrations of the DASTT-C test were analysed according to a checklist that developed by Thomas, et.al. (2001) and the qualitative data were analysed through descriptive analysis techniques. Consequently, the participants' perceptions of teaching science were revealed and some problems were determined about science teaching at preschool education by using the opinions of participants. Some recommendations related to the mental images of science teaching and the problems of science education were presented at the end of the study.

Key words: Preschool education, Science education, Mental images of science teaching.

GİRİŞ

Günümüzde her alanda yaşanan gelişmeler gibi bilgi alanında da hızlı bir gelişme yaşanmaktadır. Her an yeni bilgiler ortaya çıkarılmakta ve mevcut bilgi birikimi hızla artmaktadır. Bu nedenle, fen ve teknoloji okur-yazarı bir birey ortaya atılan bilgilerden hangisinin kuvvetli kanıtlarla desteklendiğini ve hangisinin yalnızca kuramsal olduğunu belirleyebilmeli ve fenin doğasının sürekli değişebildiğinin farkında olmalıdır (Çepni, 2005). Bu nedenle çağımızda eğitim sisteminin temel amacı, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerileri kazandırmaktır. Bu da kavrayarak öğrenmeyi, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilmeyi ve bilimsel süreç becerilerini kullanmayı gerektirir. Bu özelliklerin kazandırıldığı derslerin başında fen dersleri gelir. Bu derslerde bireylerin içinde yaşadıkları çevreyi ve evreni bilimsel yönden ele alıp incelemeleri amaçlanır. Onların yaşama kolay uyum sağlamaları, içinde bulundukları çevreyi çok iyi gözlemlemelerine ve olabildiğince olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerini kurarak sonuç elde etme yollarını öğrenmelerine bağlıdır (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda merak, araştırma, keşfetme duyguları yoğundur. Bu dönemdeki çocukların doğal merakları fen ve doğa çalışmaları aracılığıyla karşılanabilmektedir. Fen ve doğa çalışmaları, çocukları dünyayı araştırmaya ve keşfetmeye yöneltir. Çocuklar bu etkinlikler sırasında öğrendiklerini başka konulara transfer ederken aynı zamanda gözlem yapar, tahminde

bulunur, diğer arkadaşlarını test eder, sorular sorar, öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşime girerler (Arı ve Çelebi Öncü, 2005; Dere ve Ömeroğlu, 2001). Bu bağlamda okul öncesinde fen eğitimi, çocukların merak, ilgi ve araştırmacılık ruhuna odaklı bir biçimde temel fen kavramlarını ve olguları günlük yaşam bağlantılarıyla ilişkilendirerek anlayabilmelerine katkı sağlayan bir eğitimidir.

Okul öncesi dönemde fen ve doğa etkinliklerinin amaçları; çocuğun çevresini keşfetmesini, çeşitli deneyler yapmasını, etkinlikler sırasında tartışma yapabilmesini, el becerilerini kullanmasını, çevresiyle iletişim kurabilmesini sağlamaktır. Ayrıca fen ve doğa etkinlikleri sayesinde; bağımsız düşünme, karşılaştırma, çevresinde olup bitenlere duyarlılık, meraklılık, açık fikirlilik, zorluklar karşısında yılmama gibi tutumlar gelişmektedir.

Akman'ın (2009) Harlan ve Rivkin'den (2000) aktardığına göre; fen eğitimi sırasında öğretmen çocukları dikkatle gözlemler, dinler ve sordukları soruları yanıtlar; çocukların küçük birer bilim insanı gibi davranmalarını ve deney yaparken büyük bir heyecan ve coşkuyla çalışmalarını destekler. Çünkü sunulan fırsatların zenginliği ile öğretmenlerin fen etkinlikleri sırasındaki olumlu tutum, davranış ve kullandıkları yöntemlerin birleşmesi, çocukları araştırma, inceleme ve sorgulamaya yönlendirmektedir (Alisinanoğlu ve diğerleri, 2007). Bu bağlamda fen eğitimi okul öncesi kurumlarda öğrencilere verecek olan öğretmenlerin fen öğretimine ilişkin algıları büyük önem taşımaktadır. Zihinlerinde kendilerini fen öğretirken nasıl tasarladıkları onların bu algılarının göstergesi olabilmektedir. Minogue'a (2010) göre, öğretmen adaylarının zihinsel modelleri; onların fenle ilgili ne öğreteceklerine ve bu öğretimi nasıl gerçekleştireceklerine ilişkin kişisel pedagojik anlayışlarını ve yapacakları etkinlikleri ortaya çıkarabilmektedir. Bu nedenle bazı araştırmacılar öğretmen adaylarının nasıl bir fen eğitimi vereceklerine ilişkin zihinlerindeki imajlarını belirlemek için çeşitli araştırmalar yapmışlardır.

Alan yazına bakıldığında çalışmaların bir kısmında öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel imajlarını ortaya çıkarmak amacıyla DASTT-C testinin uygulandığı dikkat çekmektedir (Yılmaz ve arkadaşları, 2007; Demirdöğen ve Elmas, 2009; Markic ve Eilks, 2010). Yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların kimilerinde ise fen öğretimi dersinden önce ve sonra DASTT-C testinin uygulandığı, böylece dersin öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik algılarında değişiklik oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkarılmaya çalışıldığı görülmüştür (Finson, 2001; Carnes, 2003; Louca ve diğerleri, 2003; El-Deghaidy, 2006; Minogue, 2010).

Ülkemizde okul öncesi öğretmen adaylarının bir kısmı ücretli öğretmenlik yapmakta ve gerçek sınıf ortamında fen eğitimi vermektedirler. Bu bağlamda okul öncesi fen eğitimi dersini henüz almış olan öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin zihinsel imajlarıyla birlikte onların fen eğitimi dersine ve fen eğitimi sırasında yaşanan sorunlara yönelik görüşlerinin de önemli olduğu düşüncesinden yola çıkılarak bu araştırma desenlenmiştir. Bu araştırmanın amacı, okulöncesi öğretmen adaylarının kendilerini fen öğretimi konusunda nasıl algıladıklarını (zihinsel imajlarını) belirlemek ve okulöncesi fen eğitimiyle ilgili görüşlerini almaktır.

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmakta olup, bu adaylardan 80'i seçkisiz olarak örnekleme alınmışlardır. Ayrıca çalışmanın nitel boyutunda görüşlerine başvurulmuş katılımcıların çalışma evreninin içinden seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu öğretmen adaylarının bir okul öncesi kurumda ücretli öğretmenlik yapıyor olması temel ölçüt olarak alınmıştır. Bu bağlamda 15 öğretmen adayının görüşüne başvurulmuştur.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; Thomas ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen DASTT-C (Draw A Science Teacher Test-Checklist) Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Thomas ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında KR-20 değeri

.82 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında öğretmen adaylarının okul öncesi fen eğitimine ve fen eğitimiyle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek üzere, araştırmacı tarafından toplam üç adet açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu soruların iç geçerliğini sağlamak için bu sorular beş uzmana verilmiş ve uzmanların incelemeleri sonucu sorulara son şekli verilmiştir. Daha sonra, bu soruların işlerliğini ölçebilmek için sekiz öğretmen adayı üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, verilen yanıtların sorulan soruların yanıtlarını yansıtıp yansıtmadığını belirlemek amacıyla araştırmacıyla birlikte bir alan uzmanı, pilot uygulama sonuçlarını incelemiştir. Bu çalışmanın sonunda, soru maddelerinin iç geçerliği saptanmıştır. Öğretmen adaylarına şu sorular yöneltilmiştir:

1. Okul öncesi öğretmeni adayları için fen eğitimi dersinin önemi nedir?
2. Okul öncesi dönemindeki çocuklar için fen ve doğa etkinliklerinin gerekliliği nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini yaparken karşılaştığı sorunlar nelerdir?

Verilerin Çözümlemesi

DASTT-C testi ile toplanan veriler Thomas ve arkadaşları (2001) tarafından hazırlanan 13 maddelik ölçüt çizelgesi (checklist) kullanılarak puanlanmıştır. Bu çizelge; öğretmen, öğrenci ve çevre olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Her bir bölüm de alt bölümlere ayrılmaktadır. Öğretmen bölümü “etkinlikler” (gösteri, düz anlatım, görsellerden yararlanma) ve “öğretmenin pozisyonu” (sınıfın merkezinde olma, ayakta dikilme) olarak iki alt bölümde incelenmektedir. Öğrenci bölümü de benzer biçimde “etkinlikler” (pasif bilgi alma, öğretmenin sorularını yanıtlama) ve “öğrenci pozisyonu” (sırada oturma) olarak iki alt bölüme sahiptir. Çevre başlığı altında incelenen bölümde ise öğretmen masası ve öğrenci sıralarının dizilişi, laboratuvar malzemelerinin konumu, öğretme sürecine ve fene yönelik sembollerin sınıftaki varlığına değinilmektedir. Bu ölçütlere göre yapılan değerlendirmede puanlar 0-13 arasında yer almaktadır. 10-13 puan arası öğretmen merkezli bir anlayışın hakim olduğunu, 5-9 puan aralığı öğretmen-öğrenci merkezliliğinin arasında kalınmış bir durumu, 0-4 puan aralığı ise öğrenci merkezli anlayışın var olduğunu göstermektedir (Minogue, 2010; Yılmaz ve diğerleri, 2007; Thomas ve diğerleri, 2001). Öğretmen adaylarının yaptıkları çizimler (DASTT üzerinde) birden seksene kadar numaralandırılmıştır. Çizimleri anlaşılmayan sekiz kağıt örneklem dışı kaldığı için, 72 test incelenip puanlanmıştır. Bu çalışma kapsamında araştırmacı dışında bir alan uzmanı daha hem çizimleri bağımsız olarak puanlamış hem de görüşme formundaki soruların yanıtlarını kodlamıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından belirlenen “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği DASTT-C testi için %90, görüşmeler için %85 olarak hesaplanmıştır. Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının DASTT-C testi analizi sonucunda yer aldıkları puan aralıkları, frekans ve yüzdeleri Tablo 1’de sunulmuştur.

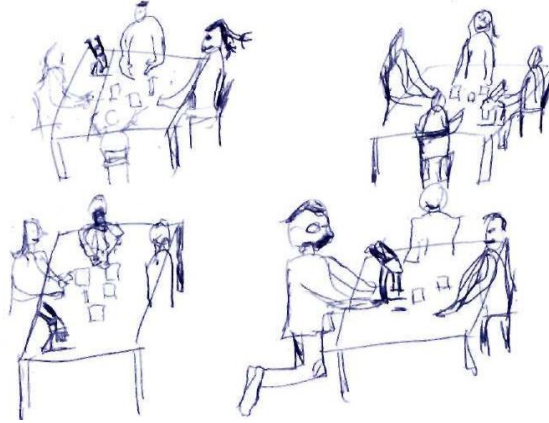
Tablo 1. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik imajları

Fen öğretime yönelik imaj	Dereceleme	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenci merkezli	0-4 puan arası	21	29.1
Öğrenci-öğretmen merkezli arası	5-9 puan arası	44	61.1
Öğretmen merkezli	10-13 puan arası	7	9.7
Toplam	0-13 puan aralığı	72	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (%61.1) geleneksel fen eğitimi ile öğrenci merkezli anlayışın arasında kaldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının %29.1’i öğrenci merkezli bir imaja sahip iken, katılımcıların % 9.7’sinin hala öğretmen merkezli bir imaja sahip oldukları dikkat çekmektedir.

Öğretmen adaylarının yarısına yakınının öğrenci merkezli ile öğretmen merkezli fen öğretimi arasında kalmış olması, fen eğitimi dersinin süre olarak yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Çünkü yalnızca bir dönem yürütülen “okul öncesi fen eğitimi dersi”nin bir kısmı teorik bilgi, bir kısmı da uygulamaya dönük çalışmalarla yürütülmektedir. Daha fazla uygulamanın yapılması, öğretmen adayına öğrencilerle kuracağı iletişim ve deney vb. etkinliklerin onlarla nasıl yürütülebileceği hakkında yardımcı olabilir.

Resim 1’de öğrenci merkezli fen öğretimi imajına sahip olan öğretmen adaylarından birinin yaptığı çizim ve çizimine yönelik açıklama (9) örnek olarak sunulmuştur.



Öğretmen çocuklarla daha iyi iletişim kurabilmek için dizlerinin üzerinde fen ve doğa sınıfında çocuklara uygun tasarlanmış mikroskoplarla canlı ve cansız varlıkları onlarla birlikte inceliyor.

Öğrenciler incelediklerinin etkisiyle şaşırmış, heyecanla ve sevinçle gördükleri hakkında birbirleriyle tartışıyorlar.

Resim 1. Öğrenci merkezli fen öğretimine yönelik imaj (DASTT-C puanı 3)

Resim 2’de ne tam olarak öğretmen merkezli ne de tam olarak öğrenci merkezli olup, geleneksel fen öğretimi ile öğrenci merkezli anlayışın arasında kalan öğretmen adaylarından birinin yaptığı çizim ve çizimine yönelik açıklama (11) örnek olarak sunulmuştur.

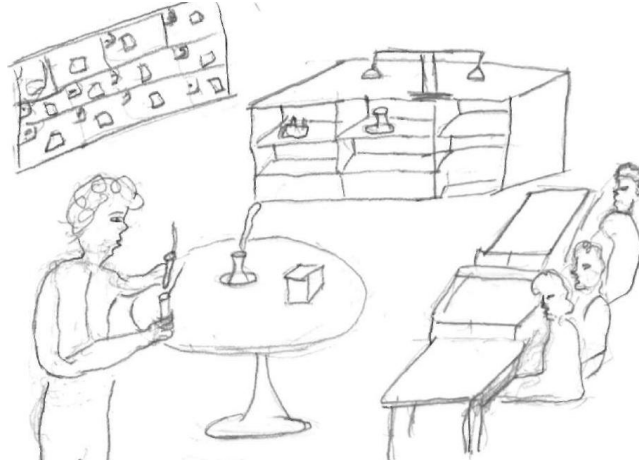


Öğretmen öğrencilere temizlik ve mikroplarla ilgili bilgiler veriyor.

Öğrenciler öğretmeni dinleyip sorduğu sorulara cevap veriyor.

Resim 2. Öğretmen-öğrenci merkezlilik aralığında fen öğretimine yönelik imaj (DASTT-C puanı 6)

Resim 3'te öğretmen merkezli fen öğretimi imajına sahip olan öğretmen adaylarından birinin yaptığı çizim ve çizimine yönelik açıklama (64) örnek olarak sunulmuştur.



Öğretmen çocuklara gösteri yoluyla deney yapmakta.

Öğrenciler oturup merakla öğretmenin yaptığını izlemekte.

Resim 3. Öğretmen merkezli fen öğretimine yönelik imaj (DASTT-C puanı 11)

Öğretmen adaylarının kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular, temalar ve alt temalar altında öğretmen adaylarının yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen temalar ve alt temalar şunlardır: (i). *Öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmeni adayları için fen eğitimi dersinin önemi hakkındaki düşünceleri*; (a) Çocuklara fen konularını öğretebilmeyi öğrenmek, a.1. Soyut kavramları somutlaştırabilmek, a.2. Konuları çocukların düzeyine indirgeyebilmek, a.3. Fen deneylerini çocuklarla birlikte yapabilmek, (b) Fen konularının günlük yaşamla bağlantısını kurmak, (c) Çocukların bilimsel tutumlarını geliştirmek; (ii) *Öğretmen adaylarının okul öncesi dönemindeki çocuklar için fen ve doğa etkinliklerinin gerekliliği konusundaki düşünceleri*; (a) Çocukların bilimsel tutumlarını geliştirir, (b) Çocukların doğayı tanımasını ve incelemesini sağlar, (c) Yaparak-yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlar, (d) Fen kavramları ile günlük yaşam arasında ilişki kurmalarını destekler; (iii) *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini yaparken karşılaştığı sorunlara ilişkin düşünceleri*; (a) Materyal eksikliği, (b) okulun fiziki koşullarının yetersizliği, (c) Öğretmenlerin yetersizlikleri, (d) Sınıfların kalabalık oluşu, (e) Velilerin ilgisizliği.

Öğretmen adaylarına ilk soru olarak “Okul öncesi öğretmeni adayları için fen eğitimi dersinin önemi nedir?” sorusu yöneltilmiş, bu sorunun yanıtına ilişkin öğretmen adaylarının sahip olduğu düşünceler ile frekans dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının “Okul öncesi öğretmeni adayları için fen eğitimi dersinin önemi nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar

<i>Öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmeni adayları için fen eğitimi dersinin önemi hakkındaki düşünceleri</i>	<i>f</i>
(a) Çocuklara fen konularını kavrayabilmeyi öğrenmek	
a.1. Soyut kavramları somutlaştırabilmek	7
a.2. Konuları çocukların düzeyine indirgeyebilmek	5
a.3. Fen deneylerini çocuklarla birlikte yapabilmek	3
(b) Fen konularının günlük yaşamla bağlantısını kurmak	7
(c) Çocukların bilimsel tutumlarını geliştirmek	5

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 15’i çocuklara fen konularını öğretebilmeyi öğrenmek, 7’si fen konularının günlük yaşamla bağlantısını kurmak, 5’i ise çocukların bilimsel tutumlarını geliştirmek için okul öncesi fen eğitimi dersinin alınması gerektiğini belirtmiştir.

Çocuklara fen konularını öğretebilmeyi öğrenmek için lisans döneminde fen eğitimi dersinin gerekli olduğunu ifade eden katılımcılardan biri “*Fen eğitimi dersi kesinlikle olmalıdır. Geçen yıl fen deneyleri dersi almıştık. Bu derste sadece deney yaptık ve bir çocuğa nasıl anlatabileceğimizi görmedik. Fen eğitimi dersi sayesinde yaptığımız deneyleri çocukların düzeyinde anlatabilmeyi öğrendik. Kavram haritaları, analogiler vb. sayesinde bilgiyi basite indirgeyerek çocuklara anlatabilmeyi öğrendik*” (2) sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. Fen konularıyla günlük yaşam bağlantısını kurdurabilmek ve çocukların bilimsel tutumlarını geliştirebilmek için öğretmen adaylarının fen eğitimi dersini alması gerektiğine inanan katılımcılardan biri “*Fen eğitimi dersi kesinlikle olmalı. Çünkü okulöncesi dönemde çocuk daha kendisini ve çevresini tam olarak keşfetmemiştir. Bunları keşfetmesine, merak duygusuna öğretmen yardımcı olacak böylece fen eğitimi kapsamındaki konular çocuğun kendisi ve günlük yaşamıyla ilişkilendirilecektir. Bu yüzden bu ders olmazsa olmazlardandır.*” (10) diyerek görüşünü paylaşmıştır.

Öğretmen adaylarına ilk soru olarak “Okul öncesi dönemindeki çocuklar için fen ve doğa etkinliklerinin gerekliliği nedir?” sorusu yöneltilmiş, bu sorunun yanıtına ilişkin öğretmen adaylarının sahip olduğu düşünceler ile frekans dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının “Okul öncesi dönemindeki çocuklar için fen ve doğa etkinliklerinin gerekliliği nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar

<i>Öğretmen adaylarının okul öncesi dönemindeki çocuklar için fen ve doğa etkinliklerinin gerekliliği konusundaki düşünceleri</i>	<i>f</i>
(a) Çocukların bilimsel tutumlarını gelişimini destekler	8
(b) Çocukların doğayı tanımaya ve araştırma yapmasına katkı sağlar	6
(c) Yapararak-yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlar	6
(d) Fen kavramları ile günlük yaşam arasında ilişki kurmalarına yardımcı olur	6

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 8’i okul öncesi dönemde fen ve doğa etkinliklerinin çocukların bilimsel tutumlarının gelişimini desteklediğini, 6’sı çocukların doğayı tanımaya sağladığını, 6’sı yaparak-yaşayarak öğrenme olanağı verdiğini, 6’sı da fen kavramları ile günlük yaşam arasında ilişki kurmalarına katkı sağladığını belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde fen ve doğa etkinliklerinin çocukların bilimsel tutumlarının gelişimine katkı sağladığını belirten katılımcılardan biri düşüncelerini “*Okul öncesi dönemde fen ve doğa etkinlikleri sayesinde çocuğun bağımsız düşünme, açık fikirlilik, meraklılık, çevrede olup bitenlere duyarlılık, zorluklar karşısında yılmama gibi tutumları gelişir. Bu yüzden okul öncesi dönemde fen ve doğa etkinlikleri önemli ve gereklidir*” (7) biçiminde ifade etmiştir. Fen ve doğa etkinliklerinin çocuğun doğayı tanımaya ve araştırma yapmasına katkıda bulunduğunu düşünen katılımcılardan biri “*Fen ve doğa etkinliği çocuğun gezi-gözlem yapmasını, görerek algılamasını sağlar. Doğayı tanımaya yardım eder ve inceleme yapma becerilerini geliştirir. Çocuklar kendi yaptıkları çalışmalardan çıkardıkları sonuçları daha iyi hatırlar ve algılar*” (5) sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının gerek fen eğitimi dersinin gerekliliğine ve önemine olan inançları, gerekse okul öncesi dönemdeki fen ve doğa etkinliklerinin önemine ilişkin görüşlerinde bilimsel ifadeler yer vermeleri dikkat çekmektedir. Bu inançların ve düşüncelerin oluşmasında, aldıkları fen eğitimi dersinin etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının bu görüşleri ile sahip oldukları fen öğretimine yönelik zihinsel imajları birlikte düşünüldüğünde, öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa büyük bir geçişin görülme nedeni de fen eğitimi dersiyile ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarına ilk soru olarak “Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini yaparken karşılaştığı sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, bu sorunun yanıtına ilişkin öğretmen adaylarının sahip olduğu düşünceler ile frekans dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının “Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini yaparken karşılaştığı sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar

<i>Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini yaparken karşılaştığı sorunlara ilişkin düşünceleri</i>	<i>f</i>
(a) Materyal eksikliği	11
(b) Okulun fiziki koşullarının yetersizliği	10
(c) Öğretmenlerin yetersizlikleri	
c.1. Alan bilgisi	8
c.2. Meslek bilgisi	2
(d) Sınıfların kalabalık oluşu	1
(e) Velilerin ilgisizliği	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi fen ve doğa etkinlikleri sırasında yaşanan sorunlarla ilgili olarak öğretmen adaylarının 11’i okullarda materyal eksikliğini, 10’u okulların fiziki koşullarının yetersizliğini, 10’u öğretmenlerin alan ve meslek bilgilerindeki yetersizlikleri, 1’i sınıfların kalabalık oluşunu, 1’i ise velilerin ilgisizliğini dile getirmiştir.

Fen ve doğa etkinlikleri yaparken yaşanan sorunlarla ilgili düşüncelerini paylaşan katılımcılardan biri “İlk önce materyal eksikliği çok fazla. Onun dışında fen ve doğa köşesi oluşturabilecek büyüklükte sınıflar yok. Köşe olsa bile bulunması gereken lavabo ve musluk (su) yok. Biraz da öğretmenlerin bilgi eksikliklerinden kaynaklanan sorunlarla birlikte sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı da bu etkinliği zorlaştırmaktadır.” (8) diyerek, bir başka katılımcı da “Fen ve doğa etkinliklerini yaparken fiziki ortamın uygun olmaması, materyal eksikliği, çocukların seviyesine inememek ve öğretmenlerin bilgi ve donanım eksikliği sorun olarak karşımıza çıkıyor.” (6) sözleriyle yaşanan birçok sıkıntıyı vurgulamışlardır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının geleneksel fen öğretimi ile öğrenci merkezli anlayışın arasında kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Demirdöğen ve Elmas’ın (2009) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının % 42.9’unun öğretmen-öğrenci merkezli anlayış arasında oldukları sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen % 9.7’lik küçük bir grubun öğretmen merkezli bir fen öğretimi imajına sahip olduğu sonucu, Louca ve arkadaşları (2003) ile Yılmaz ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları öğretmen adaylarının yarısına yakınının öğretmen merkezli fen öğretimi anlayışa sahip olduğu sonucuyla ters düşmektedir.

Yapılan bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda gerek lisans döneminde fen eğitimi dersinin, gerekse çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarında fen ve doğa etkinliklerinin büyük bir öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmen adayları bu denli öneme sahip olan fen eğitiminin okul öncesi kurumlarda verilmesi sırasında bir takım sorunların gündeme geldiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili yaşanan sorunlardan birinin materyal eksikliği olduğu sonucu Karamustafaoğlu ve Kandaz’ın (2006) ve Uysal’ın (2007) çalışmalarında ulaştıkları sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Araştırmada ulaşılan okulun fiziki koşullarındaki yetersizliğin önemli bir sorun olduğu bulgusu, Parlakyıldız ve Aydın’ın (2004), Karamustafaoğlu ve Kandaz’ın (2006), Uysal’ın (2007) ve Kıldan ve Pektaş’ın (2009) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlarla örtüşmektedir. Fen eğitimi sırasında yaşanan temel sıkıntılardan birinin de öğretmenlerin gerek meslek gerekse alan bilgilerindeki yetersizlikten kaynaklandığı sonucu, Parlakyıldız ve Aydın’ın (2004), Uysal’ın (2007) ve Kıldan ve Pektaş’ın (2009) ulaştıkları sonuçla benzerlik göstermektedir.

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına dayanılarak bir takım öneriler getirilebilir:

- Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik algılarını biraz daha öğrenci merkezli hale getirebilmek için “Okul öncesi fen eğitimi dersi” iki döneme yayılabilir.
- Öğretmen adaylarının fen öğretimiyle ilgili meslek bilgisindeki yetersizliklerin giderilebilmesi için fen eğitimi derslerinde mikro öğretim çalışmalarına bolca yer verilebilir.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının alan bilgisindeki yetersizliklerinin giderilebilmesi için lisans programında fen bilimleri ile ilgili derslere yer verilebilir.
- Okul öncesi kurumlarda materyal eksikliklerinin giderilebilmesi ve fen etkinliklerinin daha verimli hale gelebilmesi için okul idaresi kaynaklarının bir kısmını bu açığı gidermeye ayırabilir.

5. KAYNAKLAR

- Akman, B. (2009). Okul öncesi eğitimde fen. Uluslararası “Çocuk, aile ve okul bağlamında okul öncesi eğitim” kongresi. 30 Nisan-3 Mayıs 2008 Trabzon: Trabzon valiliği yayınları.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2007). Okul öncesinde fen eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arı, M. ve Çelebi Öncü, E. (2005). Okul öncesi dönemde fen-doğa ve matematik uygulamaları (etkinlik örnekleri).
- Carnes, G. N. (2003). Interpreting elementary teacher candidates' images of science teaching. Proceedings of the Hawaii international conference of association for the education of teachers in science. Available on CD: ISBN 1541-5880.
- Çepni, S. (2005). Bilim, fen, teknoloji ve eğitim programlarına yansımaları. Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. (Üçüncü Baskı). Çepni, S. (Ed.). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirdöğen, B. ve Elmas, R. (2009). Investigating preservice chemistry teachers' mental images about science teaching. ECER Coference.
- Dere, H. ve Ömeroğlu, E. (2001). Okulöncesi dönemde fen doğa matematik çalışmaları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- El-Deghaidy, H. (2006). An investigation of pre-service teacher's self efficacy and self-image as a science teacher in Egypt. Asia pasific forum on science learning and teaching. 7, 2 (2).
- Finson, K. D. (2001). Investigating preservice elementary teachers' self efficacy relative to self-image as a science teacher. Journal of Elementary Science Education, 13, 1; 31-42.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). İlköğretimde fen bilgisi öğretimi, İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı, modül: 7. Ankara: T.C. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okulöncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, (1), 65-81.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 10, (1), 113-127.
- Louca, P., Rigas, P., and Valanides N. (2003). Primary student teachers' conceptions of science teaching. Available (online) <http://www1.phys.uu.nl/esera2003/programme/pdf/098S.pdf>
- Markic, S. and Eilks, I. (2010). First-year science education student teachers' beliefs about student and teacher centeredness: parallels and differences between chemistry and other science teaching domains. Journal of Chemistry Education. 87, 3; 335-339.
- Minogue, J. (2010). What is teacher doing? What are the students doing? An application of the Draw-a-science-teacher-test. Journal of Science Teacher Education, January.
- Parlakıldız, B. ve Aydın, F. (2004). Okul öncesi dönem fen eğitiminde fen ve doğa köşesinin kullanımına yönelik bir inceleme. 13. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı 6-9 temmuz 2004, Malatya İnönü üniversitesi.
- Thomas, J. A., Pederson, J. E. and Finson, K. (2001). Validating the Draw-a-science-teacher-test checklist (DASTT-C): exploring mental models and teacher beliefs. Journal of Science Teacher Education, 12, 3; 295-310.
- Uysal, D. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, H., Türkmen, H., Pedersen, J. E. and Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Evaluation of preservice elementary teachers' images of science teaching in Turkey. *Asia Pasific Forum on Science Teaching and Learning*, 8; 1, (2).

EK:

DASTT-C Testi

(Kaynak: Thomas, J. A., Pederson, J. E. ve Finson, K. (2001). Validating the Draw-a-science-teacher-test checklist (DASTT-C): exploring mental models and teacher beliefs. *Journal of science teacher education*, 12, 3; 295-310.)

Tarih :..... **Cinsiyet :**.....
Yaş:..... **Sınıf:**

Kendinizi fen ve doğa etkinliklerini yaptıran bir öğretmen olarak resmediniz.

Çizdiğiniz resimde öğretmen ne yapıyor?

.....
.....

Çizdiğiniz resimde öğrenciler ne yapıyorlar?

.....
.....

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ UYGULAMA YAPTIKLARI KURUM YÖNETİCİLERİ İLE YAŞADIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ

A STUDY ON THE PROBLEMS THAT PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES HAD WITH THE ADMINISTRATORS OF THE TEACHING PRACTICE HOST INSTITUTION

Doç. Dr. Semra Erkan, Uzman Selma Severcan
Hacettepe Üniversitesi Anaokulu Öğretmeni

Özet

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerle yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların uygulama yapılan kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İlindeki üniversitelerin Okul Öncesi Eğitim Programına devam eden 184 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” ve “Anket Formu” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde sayı, yüzdelikler ve Ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının okul yöneticileri ile çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yaşanan sorunların uygulama yapılan kurum türüne göre incelenmesi sonucunda en fazla sorunun MEB ve kamu kurumlarına bağlı anasınıfları ve anaokulları yöneticileri ile yaşandığını görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması, okul öncesi eğitim, okul yöneticisi.

Abstract

This study aimed to examine the problems that preservice teacher candidates had with the administrators of the teaching practice host institution, and whether these problems varied by the type of host institution. The study group included 184 fourth-year students attending Preschool Education Departments of universities in Ankara. Data were collected by using the “Demographic Information Form” and “Questionnaire” designed by the researchers. The data obtained were analyzed by numbers, percentages and the Chi-Square test. The results showed that teacher candidates had various problems with school administrators. An examination of the problems with respect to the type of host institution revealed that the highest number of problems was experienced with the administrators of kindergartens and preschools affiliated with the ministry of Education and public institutions.

Keywords: Teacher candidates, teaching practice, preschool education, school administrators

1. GİRİŞ

Nitelikli öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitim programlarının önemli bir yeri vardır. Hizmet öncesi programları üniversite eğitiminden gerçek eğitim görevine geçiş sürecinde, kuram ile uygulama arasında öğretme öğrenme etkinliklerinin uygun ve dengeli biçimde kaynaşmasını sağlamaktadır (Çoban, 1999).

Hizmet öncesi eğitim programları öğretmen adaylarının meslekleri için gerekli bilgi beceri ve tutum kazanmalarını amaçlamaktadır. Hizmet öncesi eğitimde üç boyut bulunmaktadır. Birinci boyut; genel kültür ile ilgili yetenekleri geliştirmeyi amaçlayan genel eğitim boyutudur. Genel kültür dersleri öğrencileri iyi bir vatandaş olarak yetiştirmenin yanında mesleğe daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. İkincisi; öğretimin yapılacağı alanın içeriği ile ilgili bilgi, beceri tutum ve değerleri kazandıran alan kültürüdür. Üçüncüsü ise; eğitim bilimlerinin kuramsal ve uygulamalı yönü ile ilgili öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazandıran ve kime, niçin, nerede ve nasıl öğretilecek sorularının cevaplarını bilimsel şekilde veren meslek boyutudur. Hizmet öncesi eğitimde meslek bilgisi dersleri kapsamında öğretmenlik uygulamalarının çok önemli bir yeri vardır; çünkü kuramsal bilgiler öğretmen adayları için ancak uygulama etkinlikleri sırasında anlamlı hale gelmektedir (Küçükahmet, 1976).

Uygulama süreci, öğretmen adaylarının kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi anlamasında temel öğedir. Öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri, mesleğin gerektirdiği

kuramsal bilgileri eğitim ortamlarında uygulayabilme becerisini kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tutum oluşturmaları bu süreç sonunda gerçekleşmektedir. Öğretmenlik Uygulaması süreci, hem öğretmen adaylarının kendilerini tanımalarını ve kendilerini gerçekleştirmelerini hem de eğitim öğretim görevine hazırlanmalarını sağlayıcı yaşantılar kazandırmayı hedef almaktadır (Alkan, 1991).

Öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin davranış ve rolleri benimsemelerinde yapılan uygulamaların etkisi büyüktür, Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon derslerine ilişkin bilgi ve becerilerini mesleki ortamda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanabilmelerinde öğretmenlik uygulamalarının katkısı çok önemlidir. Bu nedenle, uygulama ve staj etkinlikleri öğretmen yetiştirme programlarının ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Uygulama süreci adayın kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi anlamasında işlevsel bir niteliğe sahiptir (Güçlü ve Güçlü, 1996). Ancak, hizmet öncesi eğitimde uygulama boyutunun iyi bir şekilde işlemesi eğitim fakülteleri ve uygulama okullarının öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama sorumluluğunu paylaşmalarını gerektirmektedir.

Fakülte okul işbirliği çok sayıda bileşeni olan bir sistemdir. Lisans programının başarısı, uygulamadan sorumlu olan tarafların ortak bilgi paylaşımı, yakın işbirliği ve güçlü bir eşgüdüm içinde bulunmalarına bağlıdır. Zaman bağlı olarak tüm bu etmenlerin aksamadan işlediğinin denetlenmesi aksamaların fark edilerek düzeltici önlemlerin alınmasını programın amaçlarının gerçekleşmesi açısından yaşamsal öneme sahiptir. Dinamik yapı olarak işleyen tüm sistemlerde olduğu gibi Fakülte okul işbirliği programında da işbirliği ve eşgüdüm eksikliği, farklı tutum ve yaklaşımlar, kaynak ve donanım ve personel yetersizliği ve yasal çerçevenin mevcut duruma uymaması gibi etmenlere bağlı çeşitli problemlerin yaşanması beklenebilir (Hacıoğlu 1997, akt: Gürşimşek vd 2000).

Alakuş, Oral ve Mercin (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin uygulama yapılan okulun yönetiminin kendileri ile ilgilenme derecesine göre, uygulamalarda yer alan etkinliklerin gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarının farklılaştığı bulunmuştur. Ünver (2003) çalışmasında eğitim fakültesi yöneticisi ve uygulama öğretim elemanının işbirliğini hangi konularda ve nasıl yapabileceklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olduklarını ancak diğerlerinin ise bu konuda yeterli bilgisi olmadığı sonucuna varılmış ve bu durumun da, eğitim fakültesi-okul işbirliğinin doğru biçimde çalışmadığının göstergesi olduğu vurgulanmıştır. Köroğlu, Başer ve Yavuz'un (2000) yaptıkları bir çalışmada ise aday öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları problemlerin, “öğrenciler, yöneticiler ve sınıf öğretmenleri” ile yaşanan sorunlar olmak üzere üç başlık altında toplandığı tespit edilmiştir. Demircan (2007) Okul Deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerini incelediği çalışmada, öğrencilerin uygulama okulunun idari bölümünün uygulama öğrencilerini ciddiye almadıkları düşüncesinde olduklarını tespit etmiştir.

Bu noktada, öğretmenlik uygulamasının amacına ulaşabilmesi için, işbirliği yapılan uygulama okullarının eğitim fakülteleri ile tam bir işbirliği içinde çalışacak nitelikte bir yönetime sahip olması önem kazanmaktadır.

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerle yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların uygulama yapılan kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek amacıyla planlanmıştır. Çalışmadan elde edilecek sonuçların daha etkin ve verimli uygulama programlarının hazırlanmasına katkıda bulunabileceği umulmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılında Ankara ilindeki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin okul öncesi eğitim programına devam eden dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada örneklem grubu belirlenmemiş, evrendeki 184 öğrenci ile çalışılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının % 32'si Hacettepe Üniversitesi'nde, % 14'ü Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde, %11'i Başkent Üniversitesi'nde, % 21'i Gazi üniversitesi'nde, % 22'si de

Ankara Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir. Adayların % 98'i kız, % 2'si erkektir. Adayların % 4'ünün 27 yaş ve üzeri, % 13'ünün 25-26, %52'sinin 23-24 ve % 31'inin 21-22 yaş grubunda olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adayının mezun oldukları lise türüne göre dağılımları incelendiğinde; %18'inin genel liseden, %23'ünün süper liseden, %2'sinin fen lisesinden, %22'sinin Anadolu lisesinden, %13'ünün Anadolu öğretmen lisesinden, %17'sinin kız meslek lisesinden ve %5'inin de özel liseden, mezun olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okul türlerine göre dağılımları incelendiğinde; % 21'inin MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokullarına, % 4'ünün MEB'e bağlı resmi ilköğretim okulları anasınıflarına, %13'ünün kamu kurumlarına bağlı anasınıfı ve anaokullarına, % 16'sının üniversitelere bağlı anaokullarına, % 22'sinin MEB'e bağlı özel ilköğretim okulları anasınıflarına, % 10'unun gönüllü kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları anaokullarına, % 7'sinin SHÇEK'e bağlı kreş ve gündüz bakım evlerine, % 7'sinin MEB'e bağlı özel bağımsız anaokullarına gittikleri tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" ve "Anket Formu" kullanılarak toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş bir formdur. Bu formda öğretmen adaylarının yaşı, cinsiyeti, öğrenim gördüğü üniversite, öğretmenlik uygulaması için gitmiş oldukları okul öncesi kurum türü, mezun oldukları orta öğretim kurumu, hakkında bilgi edinmek için hazırlanmış sorular bulunmaktadır.

Anket Formu: Anket formu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarında okul yöneticileri ile ilişkilerinin değerlendirilmesine yönelik soruların yer aldığı bir formdur.

Anket formu oluşturulmadan önce 70 dördüncü sınıf öğrencisi ile ön görüşme yapılarak öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini kompozisyon olarak yazmaları sağlanmıştır. Daha sonra sorun olarak niteledikleri durumlar ilgili literatürden de yararlanılarak soru maddesine dönüştürülmüştür. Oluşturulan anket formunun kapsam geçerliliği için farklı alan uzmanı üyelerden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda demografik bilgi formu ve anket formuna son şekli verilmiştir.

Veri toplama araçları Ankara ilindeki okul öncesi eğitim programı olan eğitim fakültelerinde uygulanacağı için, üniversitelerin ilgili bölüm ve anabilim dalı başkanlıklarından gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın uygulanacağı gün ve saatler anabilim dallarının haftalık ders program çizelgesinden belirlenmiştir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tümünün katılımının olduğu derslerde anketin uygulanacağı saatte dersin öğretim üyelerinin de izni ile dersin ilk otuz dakikasında anket formları uygulanmıştır. Anket formları öğretmen adaylarının gönüllü katılımları ile doldurulduktan sonra araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde sayı, yüzdelikler ve Ki-kare testi kullanılmıştır. Çok gözlü Ki-kare düzenlerinde, beklenen frekansı 5'den küçük göz sayısının toplam göz sayısı içinde payının % 20 sınırını aşmaması ve beklenen frekansı 1'den daha az olan bir gözün bulunmaması istenir. Toplam göz sayısı içinde payının % 20 sınırını aştığı durumlarda, bu sorunu ortadan kaldıracak şekilde kategorilerin birleştirilmesi önerilir (Alpar, 2000). Araştırmada da bu koşulları sağlamak amacıyla uygun birleştirmeler yapılmıştır. Örneğin "kısmen katılıyorum" seçeneği "evet katılıyorum" seçeneği ile birleştirilirken kurum türlerinin de kendi arasında birleştirme yapılmıştır.. MEB'e bağlı resmi ilköğretim anasınıfları ile MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve MEB'e bağlı özel ilköğretim anasınıfları ile MEB'e özel anaokulları birleştirilmiş tek bir kategoride toplanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri uygulama yapılan kurum türüne göre Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Okul Yöneticileri İle Yaşadıkları Sorunların Uygulama Yaptıkları Kurum Türüne Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının okul yöneticileri ile yaşadıkları sorunlar	Kurum türü	MEB resmi anasınıfları ve bağımsız anaokulları		Kamu anasınıfları ve anaokulları		Üniversite anaokulları		MEB özel anasınıfları ve bağımsız anaokulları		Gönüllü kuruluş ve sivil toplum kuruluşları anaokulları		SHÇEK kreş ve gündüz bakımevleri		Toplam	
		S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Adayların uygulamaya ilişkin sorumluluklar (kurallar, prosedür) hakkında bilgilendirilmesi	Evet	35	76.09	15	62.50	27	90.00	41	75.93	16	88.89	10	83.33	144	78.26
	Hayır	8	17.39	9	37.50	3	10.00	11	20.37	1	5.56	2	16.67	34	18.48
	Cevapsız	3	6.52	-	-	-	-	2	3.70	1	5.56	-	-	6	3.26
	Toplam	46	100.00	24	100.00	30	100.00	54	100.00	18	100.00	12	100.00	184	100.00
	$\chi^2=8.983$ $p=0.110$ $p>0.05$														
Adayların okul yönetimi (uygulama sınıfları, araç, gereç, okul çalışanları hakkında bilgilendirilmesi	Evet	16	34.78	7	29.17	25	83.33	35	64.81	15	83.33	9	75.00	107	58.15
	Hayır	26	56.52	17	70.83	5	16.67	19	35.19	2	11.11	3	25.00	72	39.13
	Cevapsız	4	8.70	-	-	-	-	-	-	1	5.56	-	-	5	2.72
	Toplam	46	100.00	24	100.00	30	100.00	54	100.00	18	100.00	12	100.00	184	100.00
	$\chi^2=31.940$ $p=0.000$ $p<0.05$														
Adayların olumsuz ve kırıci eleştirilerle motivasyonunu azaltıcı davranışlarda bulunma	Evet	22	47.83	16	62.50	24	80.00	41	75.93	8	44.44	10	83.33	120	65.22
	Hayır	20	43.48	6	25.00	5	16.67	13	24.07	9	50.00	2	16.67	55	29.89
	Cevapsız	4	8.70	3	12.50	1	3.33	-	-	1	5.56	-	-	9	4.89
	Toplam	46	100.00	24	100.00	30	100.00	54	100.00	18	100.00	12	100.00	184	100.00
	$\chi^2=14.116$ $p=0.015$ $p<0.05$														
Öğretmen adaylarının öneri ve görüşlerine değer verme	Evet	25	54.35	11	45.83	26	86.67	39	72.22	15	83.33	11	91.67	127	69.02
	Hayır	16	34.78	11	45.83	4	13.33	15	27.78	1	5.56	1	8.33	48	26.09
	Cevapsız	5	10.87	2	8.33	-	-	-	-	2	11.11	-	-	9	4.89
	Toplam	46	100.00	24	100.00	30	100.00	54	100.00	18	100.00	12	100.00	184	100.00
	$\chi^2=17.101$ $p=0.04$ $p<0.05$														
Öğretmen adayları ile konuşurken uygun iletişim dilini kullanma	Evet	26	56.52	19	79.17	27	90.00	39	72.22	12	66.67	12	100.00	135	73.37
	Hayır	15	32.61	3	12.50	3	10.00	12	22.22	5	27.78	-	-	38	20.65
	Cevapsız	5	10.87	2	8.33	-	-	3	5.56	1	5.56	-	-	11	5.98
	Toplam	46	100.00	24	100.00	30	100.00	54	100.00	18	100.00	12	100.00	184	100.00
	$X^2=12.509$ $p=0.028$ $p<0.05$														

Tablo 1’de görüldüğü gibi, uygulama okulu yöneticilerinin, uygulama sürecinden önce öğretmen adaylarına uygulamaya ilişkin sorumlulukları, uymaları gereken kurallar vb. hakkında bilgilendirmesi durumuna ilişkin görüşler arasında kurum türüne göre farklılık olup olmadığı Ki-kare testi ile incelenmiş ve fark önemsiz bulunmuştur ($\chi^2=8.983$; $p>0.05$). Yöneticilerin, adayları uygulamaya ilişkin sorumluluklar konusunda bilgilendirmelerine ilişkin görüşler uygulama yapılan kurum türüne göre değişmemektedir. Tablo incelendiğinde, adayların %78.26’sının uygulama yaptıkları kurum yöneticilerinin uygulama süreci başlamadan önce, öğretmen adaylarından beklentilerini açıkladıkları bir toplantı yaptıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu konuda bilgilendirilmesi, daha sonra oluşabilecek sorunların önlenmesinde etkili olacak ve adayların uyum sürecini daha iyi geçirmelerini sağlayacaktır. Bu bulgu, öğretmen adayların uygulama sürecine iyi bir başlangıç yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Gürdal, Sağır ve Üredi (2000) Okul Deneyimi I’ in öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının, okul yöneticisi ve öğretmenlerinin kendilerine karşı ilgi ve yaklaşımlarından hoşnut olduklarını belirlemişlerdir.

Uygulama okulu yöneticilerinin uygulama başlamadan önce öğretmen adaylarına okulun genel işleyiş düzeni (uygulama yapılacak sınıflar, uygulamada yararlanılabilecek araç-gereç, okul çalışanları) hakkında bilgilendirmesi durumuna ilişkin görüşlerin kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırıldığında, gruplar arasındaki fark Ki-kare testine göre önemli bulunmuştur ($\chi^2=31.940$; $p<0.05$). Bu bulgu, öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin uygulama yapılan kuruma göre farklılaştığını göstermektedir. Farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla Ki-kare değeri en büyük olan grup dışarıda bırakılarak geriye kalan gruplar arasındaki farklılık yeniden Ki-kare testi ile araştırılmıştır. Bu işlem gruplar arasında farklılık/farksızlık bulununcaya kadar tekrar edilmiştir. Sonuç olarak kamu kurumlarına bağlı anasınıfları ve anaokulları ile MEB'e bağlı resmi anasınıfları ve bağımsız anaokullarının etken gruplar olduğu tespit edilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, MEB'e bağlı resmi anasınıfları ve bağımsız anaokullarında uygulama yapan öğretmen adaylarına, okul yöneticileri tarafından okulun genel işleyiş ve yönetimi konusunda yeterli bilgilendirmenin yapılmadığı görülmektedir. Kurum farkı gözetmeden tüm adayların bilgilendirilme oranı %58.15'tir. Üniversite anaokulları (%83.33) ve gönüllü kuruluşlara bağlı anaokullarında uygulama yapan adaylar en yüksek oranda (%83.33) bilgilendirilmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, üniversite ve gönüllü kuruluşlara bağlı anaokulu yöneticilerinin okulun genel işleyiş ve düzeni konusunda daha titiz davrandıkları ve bu konuda aksamaların yaşanmaması için öğretmen adaylarına daha ayrıntılı bilgi verdikleri; kamu kurumları ve MEB'e bağlı resmi anaokulları ve anasınıfları okul yöneticilerinin ise öğretmen adaylarının bu anlamda bilgilendirilmeye gereksinimlerinin olacağı konusunda, yeterli duyarlılığa sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Mehmetoğlu (2002), aday öğretmenlerin ilköğretim kurumlarında yaptıkları stajlarda görülen eksiklikleri incelediği çalışmada öğretmen adayları ile stajlar başlamadan önce ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik bir toplantının yapılmadığı, uygulama öğretmenleri ve okulun çalışma programı hakkında öğretmen adaylarının yeteri kadar bilgilendirilmediğini tespit etmiştir.

Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının okul yöneticileri tarafından olumsuz ve kırıci eleştiriler yapılarak motivasyonlarını azaltıcı davranışlarla karşılaşma durumuna ilişkin görüşler arasında kurum türüne göre farklılık olup olmadığı Ki-kare testi ile incelenmiş ve fark önemli bulunmuştur ($\chi^2=14.116$; $p<0.05$). Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri uygulama yapılan kuruma göre değişmektedir. SHÇEK kreş ve gündüz bakımevleri (%83.33) ve üniversite anaokullarında uygulama yapan öğretmen adaylarının (%80.00) en yüksek oranda motivasyonlarını azaltıcı davranışlarla karşılaştıkları, MEB resmi anasınıfları ve anaokullarında (%47.83) ve gönüllü kuruluş anaokullarında uygulama yapan adayların da (%44.44) en düşük oranda motivasyonlarını azaltıcı davranışlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Çalışmanın bu bulgusu, yöneticilerin genel olarak öğretmen adaylarına karşı olumsuz ve kırıci davranışlarda bulunmadıklarını ancak, kurum içinde uygulama ile ilgili herhangi bir sorun yaşandığında sert bir üslup kullanarak öğretmen adaylarını olumsuz anlamda etkiledikleri ve bunun bir sonucu olarak da adayların uygulama okuluna gitme isteklerinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir. MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumları ve gönüllü kuruluş anaokullarında diğer kurumlara oranla bu sorunun daha az yaşanması, öğretmen adaylarının ilgili okul yöneticileri ile daha az iletişimde bulunduklarını düşündürmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmen adaylarının görüş ve önerilerine değer verip vermediğine ilişkin görüşler arasında kurum türüne göre farklılık olup olmadığı Ki-kare testi ile incelenmiş ve fark önemli bulunmuştur ($\chi^2=17.101$; $p<0.05$). Bu bulguya göre öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri, uygulama yapılan kuruma göre değişmektedir. Kurum farkı gözetmeden, tüm öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%69.02) görüş ve önerilerine yöneticilerin değer verdiği görülmektedir. Tablo 1'de de gösterildiği gibi, kamu (%45.83) ve MEB resmi okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama yapan öğretmen adaylarının (%54.35) görüş ve önerilerinin en düşük oranda; SHÇEK kreş ve gündüz bakımevleri (%91.67) ve üniversite anaokullarında uygulama yapan adayların (%86.67) görüş ve önerilerine de en yüksek oranda değer verildiği tespit edilmiştir.

Ki-kare testi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yöneticilerin kendileri ile konuşurken uygun iletişim dilini kullanma durumuna ilişkin görüşleri arasında kurum türüne göre önemli bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=12.509$; $p<0.05$). Öğretmen adaylarının uygun iletişim dili ile ilgili görüşleri uygulama yaptıkları kurum türüne göre değişmektedir. Kurum farkı gözetmeden, tüm adayların %73.37'si yöneticilerin kendileri ile konuşurken uygun iletişim dilini kullandıklarını

bildirmişlerdir. Yöneticilerin, SHÇEK kreş ve gündüz bakımevlerinde (%100) ve üniversite anaokullarında uygulama yapan adaylara en yüksek oranda (%90.00), MEB resmi anasınıfları ve bağımsız anaokullarında uygulama yapan adaylara da en düşük oranda (%56.52) uygun iletişim dilini kullandıkları belirlenmiştir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerle yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların uygulama yapılan kurum türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

- Uygulama okulu yöneticilerinin öğretmen adaylarını uygulamadan adayların uygulamaya ilişkin sorumlulukları (kurallar vb.) hakkında bilgilendirdikleri belirlenmiştir. Adayların bu konudaki görüşleri kurum türüne göre önemli düzeyde değişmemektedir.

- Öğretmen adaylarının yöneticilerin kendilerini okul yönetimi (uygulama yapılacak sınıflar, kullanılabilecek araç-gereçler, okul çalışanları vb.) hakkında bilgilendirmesine ilişkin görüşleri uygulama yapılan kurum türüne göre önemli düzeyde değişmektedir. Kamu kurumlarına bağlı anaokulları ve anasınıflarında ve MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama yapan adayların yöneticiler tarafından bu konuda yeterince bilgilendirilmedikleri tespit edilmiştir.

- Öğretmen adaylarının yöneticilerin kendilerine olumsuz ve kırıci eleştirilerde bulunarak motivasyonlarını azaltıcı davranışta bulunmalarına ilişkin görüşleri uygulama yapılan kurum türüne göre önemli düzeyde değişmektedir. Gönüllü kuruluş ve sivil toplum kuruluşları anaokulları ve MEB'e bağlı resmi anasınıfları ve anaokullarında uygulama yapan adayların motivasyonlarını azaltıcı davranışlarla daha fazla karşılaştıkları belirlenmiştir.

- Yöneticilerin öğretmen adaylarının görüş ve önerilerine değer verme durumuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri uygulama yapılan kurum türüne göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır. Kamu ve MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin adayların görüş ve önerilerini yeterince dikkate almadıkları görülmüştür.

- Öğretmen adaylarının yöneticilerin kendileri ile konuşurken uygun iletişim dilini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri uygulama yapılan kurum türüne göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır. MEB'e bağlı resmi anasınıfları ve bağımsız anaokullarında uygulama yapan öğretmen adaylarının diğer kurum türlerinde uygulama yapan adaylara göre bu konuda olumsuz yönde daha fazla sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular göz önüne alındığında öğretmen adaylarının okul yöneticileri ile çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yaşanan sorunların uygulama yapılan kurum türüne göre incelenmesi sonucunda en fazla sorunun MEB'e bağlı resmi anasınıfı ve anaokulu ile kamu kurumlarına bağlı anasınıfları ve anaokulları yöneticileri ile yaşandığını görülmüştür.

Araştırmanın bu bulguları ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmen adaylarının fakültede edinilen bilgi ve beceriler ile uygulama okulunda kendilerinden beklenen davranışların farklılık göstermesinin adayların kendilerine güven duymasını engelleyebilecek bir sorun olmaktadır (Bağcıoğlu, 1997). Bu nedenle, fakülte- okul işbirliğinin yönetim boyutunda daha fazla güçlendirilmesi için fakülte ve uygulama okulu yöneticilerinin öğretmen adaylarından beklentiler doğrultusunda uygulamadan önce, uygulama sırasında ve uygulama sonunda bir araya gelerek durum değerlendirmesi yapılabilir.

Öğretmenlik uygulaması bir anlamda gözlem sürecini de içermektedir. Bu süreçte aday öğretmenler hepsi birer deneyimli öğretmen olan okul yöneticilerini gözleyerek yeni davranışlar kazanabilir ve mesleğe ilişkin olumlu duygu ve düşünceler geliştirebilirler. Bu anlamda olumlu model olabilecek nitelikli yöneticilerin seçimi üzerinde durulması gereken bir konu olarak ele alınabilir.

Okul yöneticileri uygulama sürecini oluşturan zincirin önemli halkalarından biridir. Bu nedenle yöneticilerin adaylara duygusal açıdan anlayışla yaklaşımları ve mesleki anlamda motivasyonlarını

yükseltici davranışlarda bulunmalarının öğretmenlik uygulamasının amacına ulaşmasında etkin bir rol oynayacağı vurgulanabilir.

5. KAYNAKLAR

- Alakuş, A. O., Oral, B. Ve Mercin, L. (2005). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının okul deneyimi II uygulamasına ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 143-155.
- Alkan, C. (1991). *Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri-Özel Öğretim Teknolojileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, no:167.
- Alpar, R. (2000). *Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik*. Ankara: T.C. Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Bağcıoğlu, G. (1997). Genel ve Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, A. (1999). 21. Yüzyıla Girerken Öğretmen Eğitiminin Boyutları. *Milli Eğitim Dergisi* (140):84-87.
- Demircan, C. (2007). Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2):119-132.
- Güçlü, N., Güçlü, M. (1996). Öğretmen Eğitiminde Nitelik Sorunu. Sempozyum 96 Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler, Ankara, 58-60.
- Gürdal, A.; Sağır, M ve Üredi, L. (2000). Okul Deneyimi I'nın Öğretmen Adayı ve Uygulama Öğretmeni Üzerindeki Etkileri. Trabzon: VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları (01-03 Eylül 1999), Cilt 1: 559-568.
- Gürşimşek, I ve arkadaşları (2000). Buca Eğitim Fakültesi Uygulama Okulları İşbirliği Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: İzleme Çalışması. Çanakkale: II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 179-187.
- Koroğlu, H.; Başer, N. ve Yavuz, G. (2000). Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi (2000). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19: 895.
- Küçükahmet, L. (1976). Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları (Program Geliştirme Açısından Bir Yorum). *Ankara üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 55.
- Mehmetoğlu, N. (2002). Aday Öğretmenlerin İlköğretim Kurumlarında Yaptıkları Stajlarda Görülen Eksiklikler: Sakarya İl Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (1), 87-100.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ DERSLERİNE GİREN ÖĞRETİM ELEMENLARININ BEDEN DİLİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Araş.Gör. Nezahat KARACA, Araş.Gör.Ayşegül GÜNDÜZ, Öğrt.Lütfullah KARACA

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Afyon
Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Afyonkarahisar İl Milli
Eğitim Müdürlüğü Gazlıgöl İlköğretim Okulu

Özet

Sınıf ortamı; öğrenci ile öğretmenin, karşı karşıya kaldığı öğrencinin düşündüğü, öğrendiği, paylaştığı, araştırma yaptığı, tartıştığı bir ortamdır. Bu ortamda iletişim kimi zaman sözel, kimi zaman ise sözel olmayan bir biçimde sağlanır. Öğretmenlerin kullandığı beden dili hareketleri ve bu hareketlerin öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması çok önemlidir. Bu yüzden öğretmen günümüzde sadece mesleki bilgiye sahip olan kişi değil, öğrenciyi tanıyan ve öğrenciyi göre öğretim etkinliklerini düzenleyen kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenden dolayı öğretmenler sınıf ortamında kullandıkları beden dili hareketlerine daha çok dikkat etmeli ve öğrencileri olumlu yönde etkileyecek olan beden dili hareketlerini kullanmalıdır. Bu noktadan hareketle bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, öğretim elemanlarının kullandıkları beden dillerinden nasıl etkilendiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sultan Şen'in yüksek lisans tezi olarak hazırlamış olduğu "sınıf içi iletişimde beden dili" isimli tezinde yer alan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek 44 maddeyi olup, 5'li dereceleme ölçeği ile hazırlanmıştır. Bu ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi ölçeği ile birlikte kullanılmıştır. Sınıf içi iletişimde beden dili ölçeğindeki maddelerin "son derece olumsuz, olumsuz, ne olumlu ne olumsuz, olumlu, son derece olumlu" seçeneklerinden uygun olan birisini seçerek işaretlemişlerdir. Uygulanan ölçekteki verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında elde edilen sayısal değerler SPSS programında nicel araştırma tekniklerinden aritmetik ortalama, frekans, yüzde, T Testi ve Anova hesaplamaları kullanılarak analiz edilecektir. Demografik bilgi ölçeği ile ulaşılan bilgiler ise betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak hesaplanacaktır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar belirlenerek öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Beden Dili, İletişim, okul öncesi öğretmenliği

Abstract

The class environment is a platform where students and teacher face each other and students learn, think, share and research in it. In this platform, communication happens sometimes verbally or sometimes non-verbally. The body language movements used by teachers are important and students must understand them correctly. Therefore, teachers would confront us not only as person who has faculty knowledge but also as person who knows student and organize student activities according to their features. For this reason, teachers act more carefully about using body language in class environment and must use the body language movements which affect positively students. From this point, this study is made to determine how Afyon Kocatepe University Pre-School Education Section students are affected by body language movements of the faculty members. The thesis has been used the scale which is placed in the Sultan Şen's thesis named as "body language in communication in the classroom in" as a means of data collection. The scale has consisted of 44 substances and has used a quintet grade scale. This assessment tool used with the personal information questionnaire developed by researcher. The appropriate options are chosen among the scale materials of body language in communication in the classroom, marked as "extremely negative, negative, nor positive nor negative, positive, extremely positive". The numerical findings obtained from the application and interpretation of the scale data will be analyzed by using arithmetic mean, frequency, percentage, T Test, and ANOVA calculations of quantitative research techniques of the SPSS program. Meanwhile, the data reached by demographic information questionnaire will be calculated by using descriptive statistical methods. The conclusions reached by using the findings will be determined and then suggestions will be developed.

Key words: Body language, communication, pre-school teacher.

GİRİŞ

Son yıllarda hızla değişen teknoloji ve yenilikler eğitim sektöründe de kendini göstermeye başlamıştır. Günümüzde klasik öğretmen merkezli eğitim anlayışının yerini artık, öğretmene, yol gösterici ve yönlendirici görevinin yüklendiği, teknolojik araçlarla (slayt, tepegöz, bilgisayar vb.) eğitimin verimliliğinin artırıldığı bir eğitim anlayışı olan, öğrenci merkezli eğitim anlayışı almıştır.

Öğrencinin araştıran, sorgulayan, aktif ve özgüveni yüksek bir birey olarak yetişmesi hedef alındığında, eğitimde daha ne gibi yeniliklere gidilmesi gerektiği konusunda birçok fikir öne atılmaktadır. Eğitime bu açılarından bakıldığında sınıf ortamı da oldukça etkili bir faktördür. Sınıf ortamı; öğrenci ile öğretmenin, karşı karşıya kaldığı öğrencinin düşündüğü, öğrendiği, paylaştığı, araştırma yaptığı, tartıştığı bir ortamdır. Bu ortamda iletişim kimi zaman sözel, kimi zaman ise sözel olmayan bir biçimde sağlanabilir (Şen, 2006).

Kişiler arası iletişim açısından iletişim becerilerini kendi içinde yazılı, sözlü ve sözsüz olarak üç temel açıdan inceleyebiliriz. İletişim becerileri üzerinde durulurken, çoğu kez özgeçmiş, mektup ya da rapor yazma gibi yazı, telefonda konuşma, etkili bir sunuş gerçekleştirme ya da iş görüşmeleri yönetme gibi söz temelli iletişim becerilerine ilişkin konulara ağırlık verilmektedir. Halbuki gün içinde gerçekleştirilen iletişimin %70-80’lik bir bölümü sözsüz iletişim becerisi ile yürütülmekte ve bu önemli iletişim becerisi çoğu zaman göz ardı edilmektedir (Ker-Dinçer, trz). Sözlü iletişimde konuşma biçimi, kelimeler önemli bir yer tutarken, sözsüz iletişimde yüz ifadeleri, beden duruşu, göz hareketleri ön plandadır (Usluata, 1995). Güz ve Küçükerdoğan (2002)’a göre, yüz ifadelerinden el kol devinimlerine, beden duruşundan uzam dili gibi konularını inceleyen ve bir taraftan sözlü iletişime destek sağlarken, öte yandan sözlü dili bütünleştiren bilim dalı beden dilidir. Kısaca “Gözün algıladığı, kişinin bedenine ilişkin iletilerin bütünüdür.” olarak tanımlanmıştır. (Güz, 2006).

Baltaş ve Baltaş (1992) ve Dökmen (2001) ‘ e göre, iletişimde mesajların davranışlar ve ses tonu ile iletilmesi, sözlerle iletilmesine göre daha çok karşılaşılan bir durumdur. Ses tonu ve davranışlar sözler kadar kolay kontrol edilemezler. Bu nedenle duygu ve düşünceler gerçeğe daha uygun ortaya koyulur. (Akpınar, 2004) İletişimde sözün ve bedenimizin ne kadar etkili olduğuna bakacak olursak Mahrebian 1967 yılında bu konuyla ilgili bir araştırma yapmış ve iletişimde;

Söz %7

Ses %38

Beden dili %55 oranında etkilidir sonucuna ulaşmıştır(Açıl, 2002)

Beden dilimizle verdiğimiz mesajlar insanlarla anlaşmamızda en temel araçtır. Gündelik hayatımıza bile bakacak olursak hem yakın çevremizde, hem daha geniş sosyal hayatımızda, hem de farklı ülke insanları ile ilişkimizde öncelikle beden dilimizi kullandığımız ve onların beden dilleri ile anlattıklarını çözmeye çalıştığımız göze çarpmaktadır. (Baltaş ve Baltaş, 2002).

Yüz yüze iletişimde bilinçli ve bilinçsiz yönler vardır. Bir konuyla ilgili karşı tarafta bir yanıt oluşturmayı amaçlayan sözlü ve sözsüz mesajların tamamı bilinçli iletişim sınırları içinde yer almaktadır. Ayrıca bireylerin farkında olmadan karşılarındakine ilettikleri mesajlar vardır ki bunlar iletişimin bilinçsiz bölümü olarak tanımlanır. Bu bilinçsiz mesajlar dikkatli ve deneyimli bir gözlemciye, karşıındakinin sosyo-kültürel durumu, duygulanımı ve düşünceleri hakkında çok önemli ipuçları verebilir. (Özçakır vd., 2004)

Selçuk (2000) da, sözel olmayan mesajların iletişimin çok önemli ögesi olduğunu ve kaçınılmaz olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Bireyler çoğunlukla sözel olmayan davranışlarının pek farkında olmazlar. Çünkü bu tür davranışlar düşük farkındalık düzeyinde gerçekleşir ve sözsüz davranışlar, bir ilişkinin düzeyi ile ilgili tutumsal ve duygusal ayrıntılar sağlar. Dolayısıyla sözel davranışlara göre sözsüz davranışlar daha güvenilir ve inanılır olarak değerlendirilir (Çalışkan ve Yeşil, 2005).

İletişim de bu kadar önemli olan beden dili sınıf içi iletişimin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Etkinlik içeriğinin ağırlıklı olarak sözlü aktarıldığını düşündüğümüz durumlarda bile soyut

kavramlardan somut kavramlara doğru sözsüz iletişim sinyallerinde artış olduğu gözlenmektedir Aynı zamanda okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerine kendimizi daha iyi anlatabilmek, duygu ve düşüncelerimizin durumunu açık bir şekilde yansıtabilmek için beden dilinin daha sık kullanıldığı gözlenmektedir. Ayrıca öğretmen sadece öğretene değil, aynı zamanda eğiten ve sınıfa örnek olan bir kişidir. Öğretmenin çocuklara sözlü veya sözsüz verdiği mesajlar net, anlaşılır ve tutarlı olmalıdır. Karşısında henüz kişilikleri gelişmekte olan okul öncesi dönem çocukları bulunan bir öğretmen onların karakterlerinin şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır(Özbent, 2007).

Sınıf ortamındaki iletişimde önemli olan öğretmenin sınıf içindeki duruşu, sesiyle hareketleri arasındaki uyum, hareketli veya yavaş oluşu, sakin veya sinirli oluşu beden hareketleri ve jestleri ile ilgilidir. Ayrıca iletişimin karşı tarafı olan öğrencinin beden hareketleri de önemlidir. Onların oturuşu, etkinliği dinleyip dinlemediği gene çocuğun beden hareketleri ile görülür. İnsanlarla olan iletişimde göz ve göz teması çok önemlidir. Sınıfta da aynı şekildedir. Sınıfa ilk girilip derse başlamadan önce göz teması kurulması oldukça önemlidir. Bu öncelikle uzaktan yakına hafif bir tebessümle insanların ilgilerini size çevirmelerini sağlar. Eğer insanlarla göz teması kurmazsanız sıkılıp sizden dersten ve hatta sınıftan uzaklaşır belki evde yapılan yemeği düşünmeye başlarlar. Bu göz temasının bütün bir ders boyunca sürmesi gerekir. (Anonim,2009)

Bu gibi durumlarda öğretmen, öğrencinin nonverbal olarak gönderdiği mesajları değerlendirerek ders işleyiş tarzını veya konunun öğrencide ilgi uyandırıp uyandırmadığını (heyecanlı veya sıkılmış öğrenciler), konunun anlaşılıp anlaşılmadığını (öğrencinin onaylayan veya boş boş bakan gözleri) anlayabilir. Öğrenciden gelen pozitif reaksiyonlar öğretmeni olumlu yönde etkileyerek dersin daha zevkli geçmesini sağlayabilir.(Özbent, 2007)

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeylerini ve öğretmen adayları üzerindeki etkisini öğrenci görüşlerine göre incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırma Afyon Kocatepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili Okul Öncesi öğretmenliği bölümü 1,2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinin bu davranışlardan etkilenme derecelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu nedenle çalışma betimsel nitelikte bir çalışma olup, tarama modeli uygulanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırma Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 1.,2.,3. ve 4. sınıf normal ve ikinci öğretim programına kayıtlı öğrencilerinden oluşan toplam 156 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak Sultan Şen'in yüksek lisans tezi olan "sınıf içi iletişimde beden dili" çalışmasında yer alan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek 44 maddeli olup, 5'li dereceleme ölçeği ile hazırlanmıştır.

Tablo 1. Dereceleme ölçeği puan aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Son derece olumsuz	1	1,00-1,79
Olumsuz	2	1,80-2,59
Ne olumlu ne olumsuz	3	2,60-3,39
Olumlu	4	3,40-4,19

Son derece olumlu	5	4,20-5,00

Verilerin analizi

Uygulanan ölçek sonucunda elde edilen veriler istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri, yorumları ve görüşlerini betimlemek için frekans(f), yüzde(%) hesaplamaları uygulanmıştır. Her bir anketten elde edilen verilere uygun olarak ilişkisiz örneklem t-test (Independent Samples T Test) ve ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (one-way anova) uygulanmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar, tablo ve şekiller üzerinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili öğrenci görüşlerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, okudukları program ve soruların frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdeleri

Cinsiyet	Frekans	%
Bay	30	19,2
Bayan	126	80,8
Toplam	156	100,0

Tablo 2’deki bulgulara göre araştırmaya katılan okul öncesi bölümü öğrencilerinin %19,2’si bay, %80,8’i bayandır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdeleri

Öğrenim Gördükleri Sınıf	Frekans	%
1. Sınıf	71	45,5
2. Sınıf	31	19,9
3. Sınıf	28	17,9
4. Sınıf	26	16,7
Toplam	156	100,0

Tablo 3’deki bulgulara göre araştırmaya katılan okul öncesi bölümü öğrencilerinin %45,5’i birinci sınıf, %19,9’u ikinci sınıf, %17,9’u üçüncü sınıf, %16,7’si dördüncü sınıf öğrencidir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Okudukları Program Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdeleri

Adayların Okudukları Program	Frekans	%
Normal öğretim	131	84,0
İkinci öğretim	25	16,0
Toplam	156	100,0

Tablo 4’teki bulgulara göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin %84’ü normal öğretim, %16’sı ikinci öğretim öğrencisidir.

Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında beden dili “Sınıf içi iletişimde beden dili” ölçeğine verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri

1: son derece olumsuz
2: olumsuz
5: son derece olumlu

3: ne olumlu ne olumsuz
4: olumlu

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında beden dili “Sınıf içi iletişimde beden dili” ölçeğine verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri

s.n.	Sorular		1	2	3	4	5	X
1	Öğretmenimiz sınıfa gülümseyerek girer	F	10	5	29	45	67	3,987
		%	6,4	3,2	18,6	28,8	42,9	
2	Öğretmenimiz, ayakta duran öğrencisini yukarıdan aşağıya süzerek ona değer verdiğini belirtir.	F	19	51	53	24	9	2,698
		%	12,2	32,7	34,0	15,4	5,8	
3	Öğretmenimiz, konuşan öğrencisinin dudaklarına bakarak onu iyi dinlediğini ifade eder.	F	7	34	36	59	20	3,326
		%	4,5	21,8	23,1	37,8	12,8	
4	Öğretmenimiz, konuşan öğrencisinin dudaklarına bakarak ona değer verdiğini ifade eder.	F	9	35	51	44	17	3,160
		%	5,8	22,4	32,7	28,2	10,9	
5	Öğretmenimiz, öğrencisinin söylediklerine müdahale etmek istediğinde sık sık göz kırpar.	F	16	55	48	24	11	2,733
		%	10,3	35,3	30,8	15,4	7,1	
6	Öğretmenimiz, öğrencisinin söylediklerini kabul etmediğinde sık sık göz kırpar.	F	25	69	45	11	5	2,367
		%	16,0	44,2	28,8	7,1	3,2	
7	Öğretmenimiz, bir durumdan hoşnutsuz olduğu zaman yüz ifadesini değiştirir.	F	13	33	25	65	19	3,283
		%	8,3	21,2	16,0	41,7	12,2	
8	Öğretmenimiz, kızdığı anda kaşlarını çatır.	F	25	39	36	40	15	2,877
		%	16,0	25,0	23,1	26,6	9,6	
9	Öğretmenimiz, öğrencilerin dikkatini yoğunlaştırmak için kaşlarını çatır.	F	34	54	44	20	4	2,397
		%	21,8	34,6	28,2	12,8	2,6	
10	Öğretmenimiz, puflayarak sıkıntılı olduğunu ifade eder.	F	65	49	27	9	6	1,987
		%	41,7	31,4	17,3	5,8	3,8	
11	Öğretmenimiz, puflayarak kızgınlığını ifade eder.	F	60	47	30	14	5	2,083
		%	38,5	30,1	19,2	9,0	3,2	
12	Öğretmenimiz, ellerini göğsünde kavuşturarak kızgınlığını ifade eder.	F	34	45	51	18	6	2,461
		%	21,8	28,8	32,7	11,5	3,8	
13	Öğretmenimiz, ellerini göğsünde kavuşturarak pasif konuma geçtiğini ifade eder.	F	16	37	68	27	7	2,819
		%	10,3	23,7	43,6	17,3	4,5	
14	Öğretmenimiz, kızdığı zaman elindeki kalem ya da benzeri bir nesneyi sert bir hareketle masanın üzerine koyar	F	51	57	23	20	5	2,173
		%	32,7	36,5	14,7	12,8	3,2	
15	Öğretmenimiz, bir eyleme hazırlandığı zaman elindeki kalem ya da benzeri bir nesneyi sert bir hareketle masanın üzerine koyar.	F	42	58	42	12	2	2,192
		%	26,9	37,2	26,9	7,7	1,3	
16	Öğretmenimiz, dikkat çekmek istediği zaman elindeki kalem ya da benzeri bir nesneyi sert bir hareketle masanın üzerine koyar.	F	29	36	52	32	7	2,692
		%	18,6	23,1	33,3	20,5	4,5	
17	Öğretmenimiz, dikkat çekmek için gereğinden abartılı el-kol hareketleri yapar.	F	28	49	54	21	4	2,512
		%	17,9	31,4	34,6	13,5	2,6	
18	Öğretmenimiz, öğrencisinin sırtına dokunarak onu harekete geçirmek ister.	F	14	18	37	69	18	3,378
		%	9,0	11,5	23,7	44,2	11,5	
19	Öğretmenimiz, öğrencisinin sırtına dokunarak ona güvendiğini ifade eder.	F	11	13	35	60	37	3,634
		%	7,1	8,3	22,4	38,5	23,7	
20	Öğretmenimiz, öğrencisinin sözünü kesmek istediğinde elini hafifçe kaldırır.	F	11	24	40	66	15	3,320
		%	7,1	15,4	25,6	42,3	9,6	
21	Öğretmenimiz, öğrencisi konuşurken konuşmak istediğinde elini hafifçe kaldırır.	F	13	29	38	64	12	3,211
		%	8,3	18,6	24,4	41,0	7,7	
22	Öğretmenimiz, öğrencisinin söylediğine onay vermek istediğinde avucunun içini gösterir.	F	19	31	67	33	5	2,832
		%	12,2	19,9	42,9	21,2	3,2	
23	Öğretmenimiz, öğrencilerden birini parmakla göstererek ona söz hakkı vermek istediğini ifade eder.	F	5	26	37	68	19	3,451
		%	3,2	16,7	23,7	43,6	12,2	
24	Öğretmenimiz, öğrencilerden birisini parmakla göstererek onu tehdit ettiğini ifade eder.	F	73	46	20	13	4	1,903
		%	46,8	28,5	12,8	8,3	2,6	
25	Öğretmenimiz, öğrencilerden sessiz olmalarını istediği zaman işaret parmağını dudağının üzerine koyar.	F	15	22	53	51	15	3,185
		%	9,6	14,1	34,0	32,7	9,6	
26	Öğretmenimiz, kolunu yukarı kaldırarak işaret parmağıyla yukarıyı göstererek otoriter bir hava vermek ister.	F	36	53	54	9	3	2,290
		%	23,1	34,0	34,6	5,8	1,9	
27	Öğretmenimiz, öğrencisinin sözünü kesmek istediğinde kolunu yukarı kaldırarak işaret	F	36	44	54	18	4	2,423

	parmağıyla yukarıyı gösterir.	%	23,1	28,2	34,6	11,5	2,6	
28	Öğretmenimiz, yüksek sesle konuşarak otoritesini sergiler.	F	35	40	33	37	11	2,623
		%	22,4	25,6	21,2	23,7	7,1	
29	Öğretmenimiz, yüksek sesle konuşarak öğrencisini pasif konuma geçirmek ister	F	57	45	33	14	7	2,160
		%	36,5	28,8	21,2	9,0	4,5	
30	Öğretmenimiz, öğrencisinin söylediği şeye onay verdiğinde başını aşağı yukarı sallar.	F	4	12	26	73	39	3,850
		%	2,6	7,7	16,7	46,8	25,0	
31	Öğretmenimiz, öğrencisinin söylediği şeye onay vermediğinde başını sağa sola çevirir.	F	16	30	48	46	16	3,102
		%	10,3	19,2	30,8	29,5	10,3	

Tablo 5'in devamı

32	Öğretmenimiz, ders anlatırken sınıfta gezinir.	F	6	6	22	74	47	3,962
		%	3,8	3,8	14,1	47,4	30,1	
33	Öğretmenimiz, dersi tahtada anlatır.	F	17	31	48	42	14	3,032
		%	10,9	19,9	30,8	26,9	9,0	
34	Öğretmenimiz, eli cebinde ders anlatarak öğrencilerine karşı samimi olduğunu ifade eder.	F	28	48	44	27	9	2,621
		%	17,9	30,8	28,2	17,3	5,8	
35	Öğretmenimiz, eli cebinde ders anlatarak, anlattıklarının pek de önemli olmadığını ifade eder.	F	55	60	24	11	5	2,038
		%	35,3	38,5	15,4	7,1	3,2	
36	Öğretmenimiz, sinirlendiğinde oturduğu sandalyeden aniden kalkar.	F	39	45	43	22	6	2,425
		%	25,0	28,8	27,6	14,1	3,8	
37	Öğretmenimiz, sınıfı hareketlendirmek istediğinde oturduğu sandalyeden aniden kalkar.	F	16	35	41	54	10	3,044
		%	10,3	22,4	26,3	34,6	6,4	
38	Öğretmenimiz, öğrencisinin söylediği şeye onay verdiğinde ona doğru bir adım atar.	F	7	24	54	57	14	3,301
		%	4,5	15,4	34,6	36,5	9,0	
39	Öğretmenimiz, öğrencisinin söylediği şeye onay vermediğinde geriye doğru adım atar.	F	21	35	70	24	6	2,737
		%	13,5	22,4	44,9	15,4	3,8	
40	Öğretmenimiz bacak bacak üstüne atarak öğrencisinin aktif olması gerektiğini ifade eder.	F	41	51	46	13	4	2,277
		%	26,3	32,7	29,5	8,3	2,6	
41	Öğretmenimiz, bacak bacak üstüne atarak otoritesini ifade eder.	F	50	62	34	6	4	2,051
		%	32,1	39,7	21,8	3,8	2,6	
42	Öğretmenimiz, masanın arkasından konuşarak öğrencisiyle arasına mesafe koymak ister.	F	56	51	32	8	9	2,121
		%	35,9	32,7	20,5	5,1	5,8	
43	Öğretmenimiz, konuşan iki öğrencisini susturmak amacıyla dersi anlatırken öğrencilerin yakın mesafe alanına girer.	F	12	16	40	68	20	3,435
		%	7,7	10,3	25,6	43,6	12,8	
44	Öğretmenimiz, düşünceli olduğu zaman gözleri yere çevrilmiş, elleri arkasında bağlı bir konumda hareket eder.	F	20	36	70	24	6	2,743
		%	12,8	23,1	44,9	15,4	3,8	

Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili öğrencilerin verdikleri cevaplara göre frekans, yüzdeleri ve ortalamalarına genel olarak baktığımızda; ortalamalar itibarıyla hiçbir maddeye son derece olumlu ve son derece olumsuz anlamını ifade eden cevaplar verilmemiştir. Ayrıca ölçekteki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama($X=1,903$) ölçeğin 24. maddesindeki “Öğretmenimiz, öğrencilerden birisini parmakla göstererek onu tehdit ettiğini ifade eder.” maddesidir. İlgili maddede öğretmenlerin öğrencileri parmakla göstermesi öğrenciler üzerinde tehdit edici bir unsur olarak algılandığı ve öğrencilerde olumsuz bir ifadenin göstergesi olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5'deki bulgulara göre; Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili öğrencilerin verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalama($X=3,987$) ölçeğin 1. maddesindeki “Öğretmenimiz sınıfa gülümseyerek girer” ifadesidir. İlgili maddede öğretmenin derse gülümseyerek girmesi öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili cinsiyet değişkenine göre öğrenci görüşleri incelendiğinde ölçeğin 1. maddesinde .005 düzeyinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Diğer maddelerinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Tablo 6.Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin cinsiyetleri

Cinsiyet	soru	n	X	S	sd	t	P
Bay	1	30	3.400	1.499	154	3.195	.002
Bayan		126	4.127	1.011			

Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri ölçeğin 1. maddesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(153)} = 3.195, p < .05$]. Bayan öğretmen adaylarının görüşleri ($X=4.127$), erkek öğretmen adaylarının görüşlerine ($X=3.400$) göre daha olumludur. Bu bulgulara bayan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık vardır, okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının “öğretmenimiz sınıfa gülümseyerek girer” maddesine bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre, bayan öğretmen adaylarının daha duygusal ve sosyal ilişkilerinde daha dikkatli oldukları düşünülecek olursa, bu madde için öğretim elemanlarının gülümseyerek sınıfa girmesi, bayan öğretmen adayları için daha önemli olduğu ve onların erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu etkilendikleri söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili öğrenim gördükleri programa göre öğrenci görüşlerine bakıldığında 13., 23. ve 43. maddelerinde yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılık anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo7. Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerin öğrenim gördükleri program türü

program	soru	n	x	S	sd	t	p
normal	13	131	2.900	1.014	153	2.430	.016
ikinci		24	2.375	.071			
normal	23	130	3.530	.989	153	2.245	.026
ikinci		25	3.040	1.059			
normal	43	131	3.534	1.083	154	2.645	.009
ikinci		25	2.920	.953			

Ölçeğin 13. maddesinde; Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili öğrenim gördükleri programa göre öğrenci görüşlerine bakıldığında “öğretmenin, ellerini göğsünde kavuşturarak pasif konuma geçtiğini ifade etmesi” maddesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(153)} = 2.430, p < .05$]. Normal öğretim öğrencilerinin görüşleri ($X=2.900$), İkinci öğretim öğrencilerinin görüşlerine ($X= 2.375$) göre daha olumludur. Bu bulgulara göre normal öğretim öğrencilerin lehine anlamlı farklılık vardır.

Ölçeğin 23. maddesinde; “Öğrencilerin birini parmakla göstererek ona söz hakkı vermek istediğini ifade etmesi” maddesine verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(153)} = 2.245, p < .05$]. Normal öğretim öğrencilerinin görüşleri ($X=3.530$), İkinci öğretim öğrencilerinin görüşlerine ($X=3.040$) göre daha olumludur. Bu bulgulara göre normal öğretim öğrencilerin lehine anlamlı farklılık vardır.

Ölçeğin 43. maddesinde; “Öğretmenin, konuşan iki öğrencisini susturmak amacıyla dersi anlatırken öğrencilerin yakın mesafe alanına girmesi.” maddesine verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(153)} = 2.645, p < .05$]. Normal öğretim öğrencilerinin görüşleri ($X=3.534$), ikinci öğretim öğrencilerinin görüşlerine ($X=2.920$) göre daha olumludur. Bu bulgulara göre ikinci öğretim öğrencilerin lehine anlamlı farklılık vardır.

Bu bulgulara göre, “öğretmenin, ellerini göğsünde kavuşturarak pasif konuma geçtiğini ifade etmesi” maddesine, okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının bu davranışta bulunması normal öğretim öğrencilerinde ikinci öğretim programı öğrencilerine göre daha az olumsuz etki bırakmaktadır. Bunun nedeni olarak da normal öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre derse daha zinde gelerek, bu davranışın derse katılımlarını olumsuz etkilemediği söylenebilir. Öte yandan ikinci öğretim öğrencilerinin derse gelene kadar birçok aktiviteyle meşgul olmaları nedeniyle daha yorgun olmaları ve öğretmeninde bu şekilde pasif konumda bulunması öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımını olumsuz etkilediği söylenebilir. “Öğrencilerin birini parmakla göstererek ona söz hakkı vermek istediğini ifade etmesi” maddesine ve “Öğretmenin, konuşan iki öğrencisini susturmak amacıyla dersi anlatırken öğrencilerin yakın mesafe alanına girmesi.” maddesi

incelendiğinde, ikinci öğretim öğrencileri bu davranışlardan daha az etkilenmekte oldukları ortaya çıkmıştır. Biraz önce söylediğimiz nedene bağlı olarak bu öğrencilerde derse katılımı ve öğretim elemanının kullandığı beden dilinin etkililik derecesini arttırabilmek için, öğretim elemanının daha aktif olduğu ve beden dilini sözel dille birleştirerek daha açık bir şekilde kullandığı bir öğretim ortamının yaratılması önerilebilir.

Tablo 8. Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf Anova testi sonuçları

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	
18	Gruplar Arası	22.320	3	7.440	6.638	.000	
	Grup İçi	170.366	152	1.121			
	Toplam	192.686	155				
19	Gruplar Arası	16.797	3	5.599	4.591	.004	
	Grup İçi	185.376	152	1.220			
	Toplam	202.173	155				
30	Gruplar Arası	7.663	3	2.554	2.778	.043	
	Grup İçi	137.902	150	.919			
	Toplam	145.565	153				

Anova sonuçlarına göre Okul Öncesi Bölümü öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflarla ölçekte yer alan 18., 19., 30. maddelerde anlamlı fark çıkmıştır. Tukey testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir

Tablo 9. Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf Tukey test sonuçları

Madde No	(I) Öğrenim Gördüğü Sınıf	(J) Öğrenim Gördüğü Sınıf	Ortalama Farkı (I-J)	Sig.
18	2 sınıf	3sınıf	.891	.008
18	4.sınıf	1.sınıf	.693	.025
18	4.sınıf	3.sınıf	1.175	.000
19	4.sınıf	1.sınıf	.685	.038
19	4.sınıf	3.sınıf	1.013	.005
30	2.sınıf	1.sınıf	.554	.040

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okudukları sınıflara göre yapılan analiz sonucunda;

Ölçeğin 18. maddesinde [$F_{(3-152)}=6.638$, $p<.05$]; 2. sınıfta öğrenim gören ($X=3.667$) öğrencilerin görüşlerinin, 3. sınıfta öğrenim gören ($X=2.785$) öğrencilerin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre; ölçeğin 18. maddesinde 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık vardır.

4. sınıfta öğrenim gören ($X=3.961$) öğrencilerin görüşlerinin, 1. sınıfta öğrenim gören ($X=3.267$) öğrencilerin görüşlerinden ve 3. sınıfta öğrenim gören ($X=2.785$) öğrencilerin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre; ölçeğin 18. maddesinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 1. ve 3. sınıfa giden öğrencilerin görüşleri karşılaştırıldığında 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Ölçeğin 19. maddesinde [$F_{(3-152)}=4.591$, $p<.05$]; 4. sınıfta öğrenim gören ($X=4.192$) öğrencilerin görüşlerinin, 1. sınıfta öğrenim gören ($X=3.507$) öğrencilerin görüşlerinden ve 3. sınıfta öğrenim gören ($X=3.178$) öğrencilerin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre; ölçeğin 19. maddesinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 1. ve 3. sınıfa giden öğrencilerin görüşleri karşılaştırıldığında 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Bu bulgulara göre, “öğretmenimiz, öğrencinin sırtına dokunarak onu harekete geçirmek ister” maddesi ve “öğretmenimiz, öğrencinin sırtına dokunarak ona güvendiğini ifade eder” maddesinde 4. sınıf öğrencilerinin fakültede bulunma ve öğretim elemanlarıyla ders ortamında karşılaşma süreleri ve sıklığı daha fazla olduğu için öğretim elemanlarını daha iyi tanıdıkları ve bu nedenle onların beden dilleriyle neyi kastettiklerini daha iyi anladıkları için bu davranışlardan daha olumlu etkilendikleri yorumu yapılabilir.

Ölçeğin 30. maddesinde [$F_{(3-150)}=2.778$, $p<.05$]; 2. sınıfta öğrenim gören ($X=4.225$) öğrencilerin görüşlerinin, 1. sınıfta öğrenim gören ($X=3.671$) öğrencilerin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre; ölçeğin 30. maddesinde 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık vardır.

“ Öğretmenimiz, öğrencisinin söylediği şeye onay verdiğinde başını aşağı yukarı sallar.” maddesine verdikleri cevaplara göre, 1. sınıf öğrencilerinin çoğu liseden ayrılarak üniversite ortamına ilk kez girdikleri için bulundukları şehre, üniversiteye ve öğrencisi oldukları fakülteye bir adaptasyon süreci geçirdiklerini düşünecek olursak, 2. sınıf öğrencilerinin bu süreci atlattıkları için bu maddeden 1. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu etkilendikleri söylenebilir.

SONUÇLAR

Araştırma sonucunda, okul öncesi bölümü öğretmenliğinde öğrenim gören 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanan “sınıf içi iletişimde beden dili” isimli tezinde yer alan ölçek kullanılmış ve ölçeğin analizi sonucunda;

- Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri ölçeğin 1. maddesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(153)}=3.233$, $p<.05$].
- Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili öğrenim gördükleri programa göre öğrenci görüşlerine bakıldığında 13.,23. ve 43. maddelerde anlamlı farklılık göstermektedir .
- Okul öncesi öğretmenliği bölümü derslerine giren öğretim elemanlarının beden dilini kullanma düzeyleri ile ilgili Okul Öncesi Bölümü öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflar değişkenine göre, ölçekte yer alan 18., 19. ve 30. maddelerde .005 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, her insan ruh halini ve düşüncelerinin bir kısmını beden dili aracılığı ile gösterir. Bunların çoğu bilinçsizce vücut dili aracılığıyla ortaya koyulur. Vücut dilinin yorum ve etkisi büyük ölçüde duruma ve ortama bağlıdır. Tüm bunlar dikkate alınacak olursa, öğretmenler, vücut dili ile ilgili davranışlarla alıştırmalar yapmalıdırlar. Bedenlerini iyi tanımalı ve iyi kullanmalıdırlar. Öğretmenler, enerjik ve canlı olmak zorundadırlar. Otururken, ayakta dururken ve yürürken, kendini bırakmış ve bitkinlik imajları sergilememelidir. Yeşil ve Çalışkan (2005)’e göre, Öğretmenin bazen bilinçli olarak yaptığı bazen de kendisinin de farkında olmadığı jest ve mimikleri, **beden** hareketleri, giyimi, bakımı yani sözel olmayan davranışlarının öğretimde etkili olduğu bilinmekte ve bu nedenle öğrencileri ile etkin iletişim kurmayı amaçlayan öğretmen, bedensel tepkilerin ne anlama geldiğini ve karşılıklı tepkiler ağından oluşan süreci doğru analiz etmeyi öğrenmelidir.

KAYNAKÇA

Açıl, M. (2002). Eğitimcinin Beden Dili. Yakomoz Yayınevi, S.75-97,Ankara.

Akpınar, R.B., (2005). Duygusal Yüz İfadelerini Geliştirmeye Yönelik Örnek Bir Öğretim Programı, Web Sitesi: www.insanbilimleri.com, Erişim Tarihi: 01.04.2009

Anonim, Web Adresi:
okulweb.meb.gov.tr/.../SINIFTA%20İLETİŞİM%20BECERİLERİ%20VE%20EĞİTİMİ.doc
(Erişim Tarihi: 04.03.2009)

Baltaş, Z. Ve Baltas, A. (2002). Bedenin Dili. Remzi Kitabevi. s.22-112 İstanbul.

Çalışkan,N. ve Yeşil,R. Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, (2005), 199-207*

Güz,N. (2006). Kişilerarası İletişimde Dans Ve Beden Dili İşlevini Etkileyen Etmenler Ve Bir Alan Araştırması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler Ve Tanıtım Anabilim Dalı Halkla İlişkiler Bilim Dalı. Doktora Tezi.Konya.

Ker-Dincer,M. Beden Dili Kullanımı

<http://d.yimg.com/kq/groups/13615701/392477884/name/s%C3%B6zs%C3%BCz+ileti%C3%BEim+.doc> (Erş.Trh.15.10.2009)

Özbent, S. Sınıfta Beden Dili. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 2 (2007) 259-289

<http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2007/2/2007-2-259-289-15-suedacz bent.pdf>

Özçakır, A., Dağdeviren, N., Görpelioglu, S. (2004). İletişimin Temelleri. Aile Doktorları İçin Kurs Notları 1. Aşama. TC. Sağlık Bakanlığı Yayınları. s. 45 Ankara.

Şen, S. (2006). Sınıf İçi İletişimde Beden Dili (Anadolu Otelcilik Ve Turizm Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Beden Dilini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma)

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Eğitimi Bölümü Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.Ankara.

Usluata, A., (1995). İletişim, İletişim Yayınları, s. 54-55, İstanbul.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDAKİ YETERLİKLERİ

COMPETENCIES OF PRE-SCHOOL TEACHERS WHO IN THE FIELD OF MUSIC EDUCATION

Arş. Gör. Tuba KILIÇ

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimine ilişkin yeterliklerini belirlemektir.

Araştırmanın evreni; 2009- 2010 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evreni oluşturan okul öncesi öğretmenleri arasından Random yöntemiyle belirlenen 80 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler ve müzik yeterliklerini belirlemeye yönelik iki bölümden oluşan anket uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin, müzik öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ve buna bağlı olarak müzik eğitimi bilgilerini meslek yaşantılarında yeterli düzeyde kullanamadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, okul öncesi müzik eğitimi, okul öncesi müzik eğitimi alan yeterliği.

Abstract

The purpose of this study, primary schools serving pre-school teachers who are related to music education is to determine competency.

The population of the study is comprised of 84 pre-school teachers, selected randomly and employed at private and official schools in 2009-2010 educational year in Ankara central districts and affiliated with Ministry of National Education.

Screening method used in the study is descriptive. Data collection and music as a means of personal information for determining the competence of the two-part questionnaire was administered.

The results of the study suggests that pre-school teachers who in the field of music teaching methods do not feel competent and they are not able to use the datas related to music education for their professional lives efficiently.

Keywords: Music education, pre-school music education, competency in pre-school music education.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK ÖZYETERLİLİK SEVİYELERİ

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Kotaman

Özet

Bu çalışma Türkiye’de’ki okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlilik düzeylerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Yüz kırk altı okul öncesi eğitimi öğretmen adayı ve 243 okul öncesi eğitimi öğretmeni olmak üzere toplam 389 katılımcı araştırmaya katılmıştır. Katılımcılar Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği’nin Türkçe Uyarlamasını cevaplamışlardır. Ölçek Öğrenci Katılımı, Öğretici Stratejiler ve Sınıf Yönetimi alt-testlerini içermektedir. Bulgular katılımcıların bütün özyeterlilik alt-testlerinden ve genel öğretmen özyeterliliğinden yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler bütün özyeterlilik alt-testlerinden ve genel öğretmen özyeterliliğinden aday öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puanlar almışlardır. Bulgular doğrultusunda gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Özyeterliliği, Okul Öncesi Eğitim, Aday ve Deneyimli Öğretmenler.

Abstract

The current study explores the level of Turkish prospective and current early childhood teachers’ sense of teacher efficacy. One hundred and six prospective, 243 early childhood teachers and a total of 389 participants were involved in the study. Participants responded to the Turkish version of Teacher Sense of Efficacy Scale (TTSES). TTSES also contains Student Engagement (SE), Instructional Strategies (IS) and Classroom Management (CM) subscales. Findings from the study revealed that participants obtained moderately high scores on SE, IS, CM subscales and whole sense of teacher efficacy. It was also found that practicing teachers have a significantly higher sense of teacher efficacy than prospective teachers. Recommendations were made available for future studies.

Key Words Teacher Efficacy, Early Childhood Education, Experienced and Prospective Teachers

GİRİŞ

Bandura (1986, p. 391) özyeterlilik inancını “İnsanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütlenme ve sergileme becerileri ile ilgili yargıları” olarak tanımlamıştır. Özyeterlilik, bireyin belli bir görevi başarabileceğine dair kişisel inancıdır. Gerçekçi bir özyeterlilik inancına sahip olmak önemlidir çünkü özyeterlilik inancı davranışı başlamasını sağlayan (Bandura, 1989), güdülenmeyi ve devamlılığı artıran (Bouffard-Bouchard, 1990; Multon, Brown, Lent, 1991) bir rol oynayarak performansın sergilenmesini ve artırılmasını sağlar. Özyeterlilik inancı beceri, yetenek bilgi değişkenlerin ve benlik değeri ile ilgili diğer kavramları birleştiren bir katalizör rolü oynamaktadır (Pajares & Miller, 1994; Teti & Gelfand, 1991). Özyeterliliği yüksek olan bireyler belli bir görevi yerine getirirken zorluklarla karşılaşmaları halinde göreve dair özyeterlilik daha düşük olan bireylerden daha çok devamlılık göstermektedirler. Kişinin özyeterlilik inancı ne kadar güçlüyse üzerinde uğraştığı işe yönelik harcadığı çaba ve devamlılık o kadar yüksek olmaktadır (Bouffard - Bouchard, 1990; Schunk, 1981; Zimmerman & Ringle, 1981). Özyeterlilik düzeyleri yüksek kişiler başarısızlığı yetersiz bilgi düzeyi, yetersiz çaba gibi üstesinden gelinebilir zorluklara bağladıkları için herhangi bir görevde başarısız olduklarında özyeterlilik düzeyleri düşse dahi kolaylıkla yeniden yükselir (Bandura, 1993).

Özyeterlilik inancı belli bir göreve dair performansın, benlik değerinin ve kişinin kendini değerli görmesinin önemli belirleyicilerinden biridir. Bunların yanı sıra kişi belli bir görevi yerine getirmek için yeterli bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olaması halinde dahi davranışın başlaması, zorluklar karşısında sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır. Özyeterlilik ayrıca bilgi, beceri, yetenek ve benlik-saygısı gibi çeşitli kavramların arasında aracılık yaparak kişinin performansına olumlu katkı sağlamaktadır. Bütün bu özellikleri ile özyeterlilik kavramının öğretmenler için de önemli olduğu ortadadır. Bandura (1997) öğretmen özyeterliliğini özel bir tür özyeterlilik olarak nitelmiştir. Shaughnessy (2004) Anita Woolfolk ile yaptığı röportajda Anita Woolfolk öğretmen özyeterliliğini “öğrencilerin öğrenmelerine ve öğrenme sürecine katılmalarına sağlama konusunda öğretmenlerin kendi kapasitelerine ilişkin algıları” olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin öğretmenliğe dair özyeterlilik inançlarının kendi performansları ve dolayısıyla öğrencilerin performansları üzerinde etkileri bulunmaktadır.

Öğretmen özyeterlilik inancının öğrencilerin güdülenme seviyeleri (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989) ve akademik başarıları (Shidler, 2009; Goddard, Hoy & Hoy 2000; Muijs & Reynold, 2002) üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Yani öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlilik inançları yüksek olan öğrencilerin akademik performansları ve gelecekteki başarı beklentileri, öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlilikleri düşük olan öğrencilerden daha yüksek olmaktadır. Özyeterliliği yüksek öğretmenlerin öğretime dair yeni fikirlere daha açık ve yavaş öğrenen öğrenciler destekleme konusunda da özyeterliliği düşük öğretmenlerden daha iyi oldukları belirlenmiştir (Gaith & Yaghi, 1997; Shachar & Shmuelewitz, 1997). Yine yüksek düzeyde öğretmenlik özyeterlilik inancına sahip olan öğretmenlerin daha az müdahaleci ve daha demokratik sınıf yönetimini benimsedikleri belirlenmiştir (Gencer & Cakiroglu, 2007). Çeşitli çalışmalar da öğretmenlik özyeterlilik inancı ile öğretmenlerin mesleklerine olan profesyonel bağlılıkları (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Ware & Kitsantas, 2007), öğretmenlik yaparken yaşadıkları stres düzeyi ve iş tatminleri ile ilişkili (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998) olduğu ortaya konmuştur.

Bütün bu çalışmalar öğretmen özyeterlilik inancının öğretmenlerin ve öğrencilerin performansları üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin öğretmenlik özyeterliliklerini belirlemek önemlidir. Öğretmenlerin öğretmenlik özyeterliliklerinin ölçülmesi öğretmenlik özyeterlilik inancına dair eksikliklerinin belirlenmesine olanak sağlar. Bu sayede öğretmenlik özyeterlilik inancını destekleyecek ve geliştirecek programlar hazırlanabilir.

Türkiyede öğretmen özyeterlilik inancı üzerine çok az çalışma yapılmıştır. Bunlardan birinde Gence ve Çakiroğlu (2005) fen öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik özyeterlilik düzeylerini ve öğretmenlik özyeterliliklerinin sınıf yönetimi ile ilişkisini incelemişlerdir. Yenice (2009) cinsiyet, deneyim, haftalık ders yükü ve meslek içi eğitim alma gibi değişkenler açısından fen öğretmenlerinin öğretmen özyeterliliklerini karşılaştırmıştır. Çapa, Çakiroğlu ve Sarıkaya (2005), Tschannen-Moran and Woolfolk'un (1998) geliştirdiği Öğretmen Özyeterlilik Ölçeğini Türkçeye

uyarlamışlardır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın (2005) çalışmasına matematik öğretmenliği (%14), ilköğretim fen öğretmenliği (21%), okul öncesi eğitimi öğretmenliği (15%) ve sınıf öğretmenliği (51%) son sınıf öğrencileri katılmıştır. Bu çalışmanın yazarı Türkiye'de veya başka bir ülkede sadece okul öncesi eğitimi öğretmenliği son sınıf öğrencileri ve okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlilikleri üzerine bir çalışmaya rastlamamıştır. Bu çalışma okul öncesi eğitimi alanında öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlilikleri ile ilgili ilk çalışmalardan olduğu için önem taşımaktadır. Çalışma Türk okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği adaylarının öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve genel öğretmenlik özyeterlilik düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Başarılı deneyimler özyeterlilik inancının en önemli kaynağı olduğu göz önüne alınarak (Bandura, 1977, 1986) öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlilik düzeyleri sahip oldukları deneyim açıdan karşılaştırılmıştır.

YÖNTEM

Örneklem

Çalışmaya ikisi Ankarada, biri Erzurumda eğitim veren üniversitelerin okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümünden yeni mezun olmuş 146 öğretmen aday ve Ankara, İstanbul, Bursa, Trabzon ve Erzurum'da yer alan 26 farklı okulda görev yapan 243 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Toplamda 389 katılımcı Öğretmen Özyeterlilik Ölçeğini cevaplamıştır. Sadece bir öğretmen soruların okul öncesi eğitimi ile ilgili olmadığını düşündüğünü belirterek çalışmaya katılmayı reddetmiştir. Araştırmaya katılan 146 aday öğretmenden 16'sı (%11) erkek ve 130'u (%89) kadındır. Aday öğretmenlerin yaş dağılımı 20 ile 26 yaş arasında değişmekte olduğu ve ortalama yaşı 22.8 (SD= 1.2) olduğu belirlenmiştir. Yine araştırmaya katılan 243 öğretmenden dördü (%1.6) erkek ve 239'u (98.4%) kadındır. Bu 243 öğretmenin 121'inin (%49) 1-5 yıllık öğretmenlik deneyimine, 59'unun (%24) 6-11 yıllık öğretmenlik deneyimine, 39'unun (%16) 12-17 yıllık öğretmenlik deneyimine ve 24'ünün (%10) 17 yıl veya daha çok öğretmenlik deneyimine sahip oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Katılımcılar Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın, (2005) geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını yaparak Türkçeye uyarladıkları, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı alt ölçeklerini içeren 24 soruluk Öğretmen Özyeterlilik Ölçeğini cevaplamışlardır. Cronbach alpha katsayısı ile elde edilen özyeterlilik puanlarının güvenilirliği saptanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı alt ölçekleri ve genel öğretmenlik özyeterlilik ölçeği güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.89, 0.90, 0.90, 0.96 olarak belirlenmiştir. Bu Cronbach katsayıları yüksek düzeyde güvenilirliği işaret etmektedir (Isaac & Michael, 1995).

İşlem

Araştırmacı ölçeklerin dağıtımı, toplanması, elde edilen verilerin bilgisayara geçilerek analiz edilebilir hale getirilmesi ve verilerin analizini kendisi yapmıştır. Katılımcılara ölçeği cevaplamalarına yetecek kadar zaman verilmiş, ölçeği cevaplamaları tamamladıktan sonra ölçekler toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 13.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Katılımcılar öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı alt ölçeklerinden dokuz üzerinden sırasıyla 7,71, 7,8, 7,75 ortalama puanlar elde etmişlerdir. Katılımcıların genel öğretmenlik özyeterlilik ortalaması 7.75 olarak belirlenmiştir. Katılımcılar öğretmenlik deneyimlerine göre sınıflandırılmışlardır. Buna göre 389 katılımcıdan 72 aday öğretmenin hiç öğretmenlik deneyimi bulunmazken, 121 öğretmenin 1-5 yıl, 59 öğretmenin 6-11 yıl, 39 öğretmenin 12-17 yıl ve 24 öğretmenin 18 veya üstü öğretmenlik deneyimi olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı alt ölçeklerinden ve toplamda elde ettikleri genel öğretmenlik özyeterlilik ortalama puanları ANOVA yöntemi kullanılarak öğretmenlik deneyimleri açısından karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki tablolarda bu karşılaştırmalardan elde edilen verilere yer verilmiştir.

Tablo 1 Öğrenci Katılımı Özyeterliliği ANOVA

Öğretmenlik Deneyimi	N	Ort.	Std. Sapma	<i>F</i>	Df	Sig.
0 yıl	146	7.33	1	12.49	4	< 0.001
1-5 yıl	121	7.84	0.77			
6-11 yıl	59	7.92	0.72			
12-17 yıl	39	8.15	0.70			
18- ve üstü	24	8.1	0.79			

Tablo 1’de Öğrenci Katılımı alt ölçeğine dair ANOVA sonuçları yer almaktadır. Öğrenci katılımı için elde edilen ortalama puanları en deneyimsizden en deneyimliye doğru 7.33, 7.84, 7.92, 8.15 ve 8.1, standart sapmaları 1, 0.77, 0.72, 0.70, ve 0.79 olarak belirlenmiştir. ANOVA analizi sonucunda gruplar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($F = 12.5$; $df = 4$; $p < 0.01$). The Scheffe post hoc analizi ile istatistiksel olarak anlamlı farkın aday öğretmenler ve diğer deneyimli öğretmenler arasında ortaya çıktığını fakat deneyimli öğretmenlerin kendi aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre deneyimli öğretmenlerin öğrenci katılımına ilişkin özyeterlilik inançları 0.05 düzeyinde anlamlı olacak kadar aday öğretmenlerden yüksektir.

Tablo 2 Öğretim Stratejileri Özyeterliliği ANOVA

Öğretmenlik Deneyimi	N	Ort.	Std. Sapma	<i>F</i>	Df	Sig.
0 yıl	146	7.48	1	7.55	4	< 0.001
1-5 yıl	121	7.88	0.78			

6-11 yıl	59	7.94	0.80
12-17 yıl	39	8.15	0.76
18- ve üstü	24	8.16	0.86

Tablo 2’de Öğretim Stratejileri alt ölçeğine dair ANOVA sonuçları yer almaktadır. Öğretim stratejileri için elde edilen ortalama puanları en deneyimsizden en deneyimliye doğru 7.48, 7.88, 7.94, 8.15, 8.16 standart sapmaları 1, 0.78, 0.80, 0.76, ve 0.86 olarak belirlenmiştir. ANOVA analizi sonucunda gruplar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($F = 7.55$; $df = 4$; $p < 0.01$). The Scheffe post hoc analizi ile istatistiksel olarak anlamlı farkın aday öğretmenler ve diğer deneyimli öğretmenler arasında ortaya çıktığını fakat deneyimli öğretmenlerin kendi aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre deneyimli öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin özyeterlilik inançları 0.05 düzeyinde anlamlı olacak kadar aday öğretmenlerden yüksektir.

Tablo 3 Sınıf Yönetimi Özyeterlilik ANOVA

Öğretmenlik Deneyimi	N	Ort.	Std. Sapma	F	Df	Sig.
0 yıl	146	7.35	1.1	12.69	4	< 0.001
1-5 yıl	121	7.91	0.74			
6-11 yıl	59	8.01	0.77			
12-17 yıl	39	8.16	0.72			
18- ve üstü	24	8.13	0.84			

Tablo 3’de Sınıf Yönetimi alt ölçeğine dair ANOVA sonuçları yer almaktadır. Sınıf yönetimi için elde edilen ortalama puanları en deneyimsizden en deneyimliye doğru 7.35, 7.91, 7.94, 8.01, 8.16 ve 8.13, standart sapmaları 1.1, 0.74, 0.77, 0.72, ve 0.84 olarak belirlenmiştir. ANOVA analizi sonucunda gruplar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($F = 12.69$; $df = 4$; $p < 0.01$). The Scheffe post hoc analizi ile istatistiksel olarak anlamlı farkın aday öğretmenler ve diğer deneyimli öğretmenler arasında ortaya çıktığını fakat deneyimli öğretmenlerin kendi aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin özyeterlilik inançları 0.05 düzeyinde anlamlı olacak kadar aday öğretmenlerden yüksektir.

Tablo 4 Genel Öğretmen Özyeterliliği ANOVA

Öğretmenlik Deneyimi	N	Ort.	Std. Sapma	F	Df	Sig.
0 yıl	146	7.39	0.97	12.12	4	< 0.001
1-5 yıl	121	7.88	0.71			
6-11 yıl	59	7.96	0.72			
12-17 yıl	39	8.15	0.68			
18- ve üstü	24	8.13	0.82			

Tablo 4’te Genel Öğretmen özyeterlilik düzeyine dair ANOVA sonuçları yer almaktadır. Genel öğretmen özyeterliliği ortalama puanları en deneyimsizden en deneyimliye doğru 7.39, 7.89,

7.95, 8.15 ve 8.12, standart sapmaları 0.97, 0.71, 0.72, 0.68 ve 0.82 olarak belirlenmiştir. ANOVA analizi sonucunda gruplar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($F = 12.12$; $df = 4$; $p < 0.01$). The Scheffe post hoc analizi ile istatistiksel olarak anlamlı farkın aday öğretmenler ve diğer deneyimli öğretmenler arasında ortaya çıktığını fakat deneyimli öğretmenlerin kendi aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre deneyimli öğretmenlerin genel öğretmenlik özyeterlilik inançlarının 0.05 düzeyinde anlamlı olacak kadar aday öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Bulgular Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve genel öğretmenlik özyeterlilik ortalamalarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların üç alt ölçekten ve genel ölçekten aldıkları ortalama puanlar 9 üzerinden 7'nin bazı durumlarda 8'in üstündedir. Bu da bize Türk okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öğretmenlik özyeterlilik inancına sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgular Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) ve Çakıroğlu, Çakıroğlu, ve Boone (2005) gibi araştırmacıların elde ettikleri bulgular ile tutarlılık gösterse de bu çalışmanın katılımcıları diğer iki çalışmanın katılımcılarından daha yüksek ortalama puanlar elde etmişlerdir. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) bu çalışmada kullanılan ölçeği öğretmen adaylarına uygulamışlar ve katılımcılarının öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı alt ölçeklerinden ortalama olarak sırası ile 7.10, 6.95 ve 6.92 aldıklarını belirlemişlerdir. Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Boone (2005) ise fen öğretmeni adaylarının kişisel fen öğretimi özyeterlilik ölçeği ve fen öğretimi sonuç beklentisi ölçeklerini cevaplamalarını istemişlerdir. Katılımcılarının 6 üzerinden değerlendirilen bu ölçeklerden birincisinden 4.25 ikincisinden de 4.37 ortalama puan elde ettiklerini bulmuşlardır. Bu araştırmanın sadece aday öğretmenleri değil deneyimli öğretmenleri de kapsadığı düşünüldüğünde ve başarılı deneyimlerin özyeterlilik inancının en önemli kaynağı olduğu göz önüne alındığında bu araştırma lehine ortaya çıkan fark anlaşılır hale gelmektedir (Bandura, 1977, 1986).

Bunun yanı sıra çalışmaya katılan okul öncesi aday öğretmenlerin ortalama puanları Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) ve Çakıroğlu, Çakıroğlu, ve Boone (2005) çalışmalarına katılan aday öğretmenlerin ortalama puanlarından çok az da olsa yüksektir. Bu farklılığın okul öncesi eğitimin sınıf atmosferine ilişkin algıdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Türkiye'de okul öncesi sınıfları ve ilköğretimin birinci sınıfından bile tamamen farklıdır. Okul öncesi eğitiminde akademik eğitim ilk sırada olmadığından ve öğretmenin anlattığı öğrencinin sadece dinlediği didaktik yöntem ağırlıklı olarak uygulanmadığından okul öncesi eğitimde görev yapacak aday öğretmenler, bu iki durumun da yaşandığı ilköğretim ve üstü eğitim kurumlarında görev yapacak aday öğretmenlere oranla yapacakları iş konusunda daha çok kontrole sahip oldukları hissini taşıyor olabilirler. Öğretmen sınıfı kontrol edebildiğini düşündüğünde öğretmenlik özyeterlilik düzeyinin yükselebileceğini göz önüne aldığımızda

bu çalışma ile diğer iki çalışmanın bulguları arasındaki farkın açıklık kazandığı düşünülmektedir (Goddard, Hoy & Hoy, 2004).

ANOVA yöntemi ile katılımcıların üç alt ölçekten ve genel öğretmenlik özyeterlilik ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar katılımcıların deneyim düzeylerine göre karşılaştırıldığında aday öğretmenler ile deneyimli öğretmenler arasında her alt ölçek ve genel ölçek için deneyimli öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Deneyimli öğretmenlerin eğitim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve genel öğretmenlik özyeterlilik düzeylerinin aday öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özyeterlilik inancında deneyimle doğru orantılı bir artışa rastlanmıştır. Öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt ölçeklerinden ve dolayısıyla genel öğretmenlik özyeterliliğinden alınan puanlarda 11-17 yıllık deneyimi olan öğretmenlerin en yüksek puanları aldıkları fakat bu puanların diğer deneyimli öğretmenlerin aldıkları puanlarla istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Her düzeyden deneyimli öğretmen aday öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzede daha yüksek ortalama puanlar elde etmiştir. Bandura'nın (1977) başarılı deneyimleri özyeterlilik inancının en önemli kaynağı olarak belirttiği göz önüne alındığında öğretmenlik özyeterlilik inancındaki bu düzenli artış normal gözükmemektedir. Fakat Wagler (2005) ve Hoy ve Spero (2005) gibi çeşitli çalışmalarda öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmenlik özyeterlilik inancında bir düşüş olduğunu daha sonra öğretmen deneyim kazandıkça özyeterlilik inancının kuvvetlendiğini belirlemişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgular ile Wagler (2005) ve Hoy ve Spero (2005) çalışmalarından elde edilen bulgular arasında ki bu tutarsızlığın araştırmada kullanılan ölçme aracında kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bandura (1986) özyeterlilik inancının belli bir göreve ilişkin olduğunu bu nedenle mümkün olduğunca özelleştirilerek tanımlanması gerektiğini belirtmiştir. Özyeterlilik inancı belirli bir göreve ilişkin bir inanç olduğu için de Bandura (1986) özyeterliliğin mümkün olduğunca özele inilerek ölçülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmada ölçüm aracı olarak kullanılan Türkçe Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği ilköğretim ve daha üst düzey eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler için daha uygun olan fakat okul öncesi öğretmenlerin sıklıkla karşılaşmadıkları sorunlara yönelik maddeler içermektedir. Örneğin ölçekte “Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?” ve “Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?” gibi maddeler bulunmaktadır. daha önce de değinildiği gibi okul öncesi eğitimin gerek sınıf atmosferi gerekse öğrenci yapısı ilköğretim ve daha üst seviyedeki okullardakinden farklıdır. Öğrenci yapısı ve öğrenme ortamı daha esnektir bu nedenle araştırmanın katılımcıları ölçeği cevaplarırken uyarıdakine benzer sorunlarla sıklıkla karşılaşmadıkların kendilerine yüksek puanlar vermiş olabilirler. Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlilik inançlarının gelişimlerinin daha ayrıntılı bir şekilde belirlenebilmesi için bu alan özelinde bir özyeterlilik ölçeğine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak bulgular Türk okul öncesi öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerinin yüksek düzeyde öğretmenlik özyeterlilik inancına sahip olduklarını ve buna bağlı olarak öğretim stratejileri,

sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı gibi öğretmenlikle özyeterliliğini oluşturduğu düşünülen alanlara dair de yüksek özyeterlilik düzeylerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bandura “Özyeterlilik inancı eğer sadece insanların rutin olarak yapabildiklerini yansıtsa idi insanlar nadiren hata yapacaklardı fakat mevcut performansları aşmak için de bir çaba içinde olmazlardı” demiştir (Bandura, 1989, p. 421). Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının iyimser bir öğretmenlik özyeterlilik inancına sahip olmalarının mesleki güdülenmelerini arttırabilir ve meslekte karşılaştıkları güçlükler önünde daha çok direnç göstermelerini sağlayabilir. Gelgelelim öğretmenlik özyeterlilik inancında özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında bir düşüşün olmaması özellikle aday öğretmenlerin ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin özyeterliliklerini ne kadar gerçekçi değerlendirebildikleri konusunda soru işaretleri oluşturmuştur. Öğretmenlik özyeterliliklerini doğru değerlendiremeyen aday öğretmenler veya mesleğe yeni başlamış öğretmenler meslekle ilgili sorunlarla karşılaştıklarında hayal kırıklıkları yaşayabilirler ve zorlukları aşma konusundaki güdülenmeleri ve dirençleri azabilir (Bandura, 1997). Bu nedenle ileriki araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlilik düzeylerini daha ayrıntılı ölçebilecek ölçekler geliştirilerek daha sağlıklı verilere ulaşılmalıdır. Bu sayede okul öncesi öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının öğretmen güdülenmesi, mesleki bağlılık, öğrenci güdülenmesi ve akademik başarısı gibi etkenler üzerindeki etkilerinin de daha doğru bir biçimde araştırılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça/References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (1th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychology*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30, 74-81.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E., & Boone, J. W. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14, 31-40.
- Gencer, S. A., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teacher' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Goddard, D. R., Hoy K. W., & Hoy W. A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.
- Goddard, D. R., Hoy K. W., & Hoy, W. A. (2004). Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Research*, 33, 3-13.
- Hoy, W. A., & Spedo, B. R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, S. J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2002). Teacher beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37, 1-15.
- Multon, D. K., Brown, D. S., & Lent, W. R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Ross, A. J. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Ross, A. J. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized flied trial. *The Journal of Educational Research*, 101, 50-60.
- Shachar, H. & Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72
- Shaughnessy, M. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16, 152-176.
- Shidler, L. (2009). The impact of time spent coaching for teacher efficacy on student achievement. *Early Childhood Education Journal*, 36, 453-460.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Skaalvik, M. E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Teti, M. D., & Gelfand, M. D. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918-929.
- Tschannen-Moran, Hoy, A. W., & Hoy, K. W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Yenice, N. (2009). Search of science teachers' teacher efficacy and self-efficacy levels relating to science teaching for some variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1062-1067.
- Wagler, R. (2005). Preservice teacher efficacy; effects of a secondary education methods course and student teaching. *Teacher education & practice; the journal of the Texas Association of Colleges for Teacher Education*, 18, 442-457.
- Ware, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100, 303-310.
- Zimmerman, J. B., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493.

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARININ VERİMLİLİĞİNİ ARTTIRMA YÖNÜNDE ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

A STUDY ON STUDENT, TEACHER AND LECTURER VIEWS ABOUT INCREASING THE EFFICIENCY OF PRESCHOOL TEACHING PRACTICE

Prof. Dr. Belma Tuğrul, Doç Dr. Semra Erkan, Dr. Mine Canan Durmuşoğlu, Araş. Gör. Menekşe Boz,
Araş. Gör. Mefaret Veziroğlu, Araş. Gör. Hatice Gözde Ertürk
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Özet

Öğretmenlik gözlem, uygulama ve alan deneyimi esaslı bir meslektir. Ülkemizde mevcut lisans programında yer alan uygulama dersleri gerek nicelik gerek ise uygulama alanındaki sorunlar nedeniyle nitelik açısından da iyileştirme ve yenilenme gereksinimi içindedir. Aday öğretmenlerin mesleki yeterliliklere sahip olması, alandaki beklentileri ve sorunlarını önemli düzeyde etkileyecektir. Uygulama dersleri kapsamında aday öğretmenlerin gereksinimleri ve beklentileri, rehberlik yapan öğretmenlerin beklentileri ve uygulamalardan sorumlu öğretim elemanlarının konu ile ilgili görüşleri bir arada ele alınmak durumundadır. Konu ile ilgili iyileştirme ve gelişmelerin sağlanabilmesi için öğrenci, uygulama okulu ve rehber kişilerin karşılıklı görüş ve beklentilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Uygulamanın aktif olarak içinde olan kişilerin görüş ve önerilerinin dikkate alınması, bu konuda okul ve aday öğretmenlerin yararına kurumsal yapılanmaya gidilmesi önemli ve öncelikli bir konudur. Planlanan bu çalışmanın amacı okulöncesi eğitimi lisans programında okuyan öğrencilerin lisans programında yer alan derslerin uygulama boyutu ile ilgili düşüncelerini almak, uygulamada karşılaştıkları sorunlar, kendilerinden beklentiler ve kendi yeterlilikleri hakkındaki öz değerlendirmelerini saptamaktır. Çalışma grubu Hacettepe Üniversitesi okulöncesi öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencileri, staj okullarındaki öğretmenler, mezunlar ve öğretim elemanları ile sınırlıdır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen adayı, okul öncesi eğitim, öğretmenlik uygulaması

Abstract

Teaching is a profession based on observation, practice and field experience. The practice component of the current undergraduate curriculum in Turkey is in need of revision and improvements quantitatively as well as qualitatively, due to the problems in practice. Equipping preservice teachers with professional competencies will significantly affect expectations and problems in the field. Within the scope of practice lessons, the needs and expectations of preservice teachers, the expectations of cooperating teachers, and the views of lecturers in charge of practice lessons should be considered together. In order to ensure the necessary revision and improvements, it is necessary to determine the mutual views and expectations of students, practice schools and persons in charge. Taking into account the views and suggestions of people actively involved in teaching practice and adopting an institutional structure should be a priority to benefit schools and preservice teachers. This study aims to obtain the views of undergraduate students in the Department of Elementary Education about the practice dimension of the courses they take in the fulfillment of their undergraduate degree, the problems they experience in practice, their self-expectations, and self-evaluation of their competencies. The study sample is limited to the students of Hacettepe University, Department of Elementary Education, cooperating teachers at the schools of practice, graduates and lecturers.

Key Words: Preservice teacher, preschool education, teaching practice

Toplumsal gelişimin kaynağı, eğitim sisteminin çağın gereksinimlerine ayak uyduracak gelişimine ve bu sistemin toplum yararına olan somut katkılarına dayanmaktadır. Eğitimde değişim, yenilenme ve üst seviyede kaliteye ulaşma hareketlerinden beklenen başarının elde edilmemesinin en önemli kaynağı ise öğretmenlerdir. Öğrencinin niteliğini yükseltmek için öğretmen niteliğinin artırılmasından başlamak gerekir. Değişimin temelindeki insan kaynağı olan öğretmenin yetiştirilmesi de bu noktada çok ciddi bir sorumluluktur. Toplumlarının gelişimini eğitime verdikleri değerle

kanıtlayan toplumlar için medeniyet, çağdaşlık, bilime ve bilimselliğe saygı, insan hakları, sanat ve kültür ve spor alanındaki ilerlemeler tesadüf değildir.

Bir toplumda öğretmenin niteliği ile genel olarak o toplumun insan gücünün niteliği yakından ilgili, hatta özdeş durumdadır. Japon eğitim felsefesini oluşturan şu sözler de toplumlar için öğretmenlik mesleğinin ne denli önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır: *“Yetiştirdiği her insanı yeniden kullanabilen toplum, akılcı, uygar, ileri bir toplumdur. Ancak, yetişkin insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine seçebilen toplum en güçlü toplumdur.”* (Akt:Akkoyunlu, 2010). Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmış bağımsız, saygın, duyarlı bireylerden oluşan, geleceğini güvenceye almış bir toplumun temelleri, öğretmenlerinin bilimsel, çağdaş ve kültürel bir eğitimden geçmeleri ile mümkün olacaktır. Bu eğitimin en önemli boyutunu ise üniversitedeki eğitim- öğretim etkinliklerinin yanı sıra öğretmenlik uygulamaları oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan bilgi beceri ve tutumların mesleki bir ortamda kullanılabilmesi büyük ölçüde öğretmenlik uygulamaları ile sağlanmaktadır. Öğretmenlik programlarında uygulama saatleri küçük farklılıklar göstermekle birlikte genel olarak paralellik göstermektedir.

Örneğin, okulöncesi öğretmenliği lisans programlarında V. yarıyıl 1 teorik 4 pratik yani 3 kredilik Okul Deneyimi dersi ve VII ve VIII. yarıyıl 2 teorik 6 pratik yani 5 kredilik Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri bulunmaktadır. Okul Deneyimi dersi, öğretmen adaylarının okulun idari yapısı ve işleyişini kavramasına, okuldaki çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemleri ile öğretmenlerin uygulamaları, sınıf yönetimi ve aile işbirliği sırasında kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini gözlemlemesine dayanan bir ders iken, Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri daha çok öğretmen adaylarının uygulama sürecine katılmasını gerekli kılan derslerdir. Okulöncesi lisans programında bu iki ders dışında müzik, drama, hareket eğitimi, eğitsel materyal, özel öğretim yöntemleri gibi bazı derslerin de pratik saatleri bulunmaktadır. Ancak bu pratik saatler çoğunlukla teorik derslerle ya da ilgili alanda kaynak tarama şeklinde geçirilmektedir. Lisans programında yer alan bu dersler nicelik ve nitelik açısından, nitelikli öğretmen yetiştirmek için yeterli değildir. Öğretmen yetiştirme programlarının hizmet öncesi dönemde uygulama ağırlıklı olması, öğretmen kalitesini doğrudan etkileyecektir. Öğretmen adayların hizmet öncesinde daha çok kuramsal temelli dersler alması, eğitim fakültelerinin hızla yaygınlaşmasına paralel olarak öğretim elemanı sayısının ve niteliğinin aynı oranda gelişmemesi, özellikle küçük kentlerde öğretmen adayları için iyi örnek teşkil edecek yeterli sayıda uygulama okulu olmaması, öğretmen adaylarının uygulama saatlerini KPSS hazırlığı için kullanılması, ki bu uygulama alanındaki denetim sorununu da gündeme getiren önemli bir sorundur, bunun gibi çeşitli sorunlar aday öğretmenlerin yetişmesindeki ciddi engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunlara ek olarak uygulama okullarında rehberlik yapacak kişilerin mesleki yeterlilikleri ve kişilik özellikleri, motive edici rol model olma durumları, fiziksel koşullara ve kaynaklara ait olanaklar, gibi sorunlar da eşlik edebilmektedir. Ancak tüm sorunların başında okul fakülte işbirliğinin sağlanamamasından kaynaklanan sorunlar gelmektedir. Bu süreçte iletişim eksikliği sebebiyle; görev, yetki ve sorumluluklar konusunda yeterli bilgiye sahip olunmadığına vurgu yapan birçok çalışma mevcuttur (Oral, 1997; Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap ve Kızılkaya, 2000; Çetin ve Bulut, 2002; Silay ve Gök, 2004; Aksu ve Demirtaş, 2006; Kudu, Özbek ve Bindak, 2006; Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Demircan, 2007; Özmen, 2008; Azar, 2003). Bu araştırmaların bulgularına ait çok sayıda ortak nokta bulunmuştur: Araştırmaya ait öğrencilerin büyük bir kısmının fakülteyle okul arasındaki iletişimsizlikten yakındıkları, fakülte-okul işbirliğinin kuramsal olarak var olmasına karşın beklenen ölçülerde gerçekleşmediği, ‘okul deneyimi’ uygulamalarının yetersiz olduğu, uygulama etkinliklerinde, uygulama öğretmenlerinin uygulamalarla ilgili kurslar, seminerler vb. gibi etkinliklere dahil edilerek öğretmen adaylarını yetiştirmede daha etkili kılınmaları gerektiği gibi önerilerde bulundukları görülmektedir. Araştırma bulgularına dayalı diğer sonuçlar ise, öğretmenlik uygulamasının daha uzun süreli olması gerektiği, her sınıfa en fazla bir veya iki öğretmen adayının verilmesi gerektiği, öğretmenlik uygulamasında, öğretmen adaylarının öğretim faaliyetleri dışında okulun yönetimi ile ilgili bilgi ve becerileri de kazanmaları gerektiği, düzenli olarak, haftada bir gün, ilgili tarafların katılacağı bilgilendirme toplantılarının yapılması gerektiği fakültede kuramsal olarak verilen bilgilerin, uygulamalar esnasında gerçekleşme durumlarının düşük olduğu, uygulama okulunda bulunan süre içerisinde öğretmen adayının statüsünün belirgin olmadığı, bazı uygulama öğretmenlerinin kendi yapmaları gereken görevlerini öğretmen adaylarına yaptırdıkları gibi durumlar olarak belirlenmiştir. Bu çalışmaların tamamı okulöncesi öğretmen adayları dışındaki öğretmen

adayları ile yapılmış çalışmalardır. Okulöncesi öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olması bu çalışmanın yapılması için önemli bir gerekçe oluşturmıştır. Öğretmenlik uygulaması meslek ile ilgili kuramsal bilgilerin aktif hale geçirildiği yeniliklere açık dinamik bir süreçtir. Nitelikli öğretmenin uygulama alanına yansıtacağı bilgi, beceri ve tutumlar da çok farklı olacaktır. Bu nedenle ancak, öğretmenin niteliğini güçlendirerek uygulama alanındaki sorunları çözümleyebilmek mümkün olabilecektir. Öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan problemlerin çözülmesinde uygulama dersleri üzerinde tüm tarafların gereksinimlerini kapsayan çalışmaların yapılması gerekmektedir. Süreçteki tüm tarafların memnuniyeti büyük ölçüde bu işbirliğinin etkililiğine bağlıdır.

Uygulama alanındaki problemlerin tespit edilmesi bu sınırlı uygulama sürecinden daha etkili bir şekilde yararlanılmasına yardımcı olacaktır.

Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin alanlarında daha etkili ve kaliteli olmalarının gerekliliği bilinmektedir. Bu amaca yönelik olarak özellikle 1982'den bu yana öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri, 1994-1998 yılları arasında YÖK/DB: MEGP projesi çerçevesinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri konusunda yapılan çalışmalardır. Yapılan bu çalışmalar içerisinde en önemli olan ise, "Fakülte-Okul İş Birliği Modeli" diye adlandırılan çalışmadır. Bu modelle, öğretmen adaylarının meslekî yeterliliklerini geliştirmeleri, mesleğin gerektirdiği teorik bilgi alt yapısını, eğitim ortamlarına uygulayabilme becerisi kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tavır takınmaları hedeflenmiştir. Bu modelde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında mesleğe hazırlanmaları için, model içerisinde yer alan tarafların (fakülte ve uygulama okulu) görev ve sorumlulukları birlikte paylaşılarak ortaya çıkan sorunları çözümlemede ortak hareket etmeleri gerekmektedir. Modelde temel amaç, fakülte-uygulama okulu kapsamında fakülte'deki öğretim elamanlarına ve okullarda görevli uygulama öğretmenlerine ve mesleğe yeni başlayacak öğretmenlere yol göstermektir. Fakülte uygulama okulu modeli ve bu model içerisinde yer alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin amaçlandığı şekilde başarılı olması ise; modelden öğretmen adaylarının, uygulama okulunun ve fakültenin beklentilerinin karşılaştırılması derecesine bağlıdır. Fakülte-Uygulama Okulu Modeli içerisinde yer alan öğretmen adayının beklentileri; öğretmen adayına öğretmenlik becerilerini öğreneceği, deneyeceği, geliştireceği ve öğretmenlik mesleğinin tüm sorumluluklarını üstlenme fırsatı bulacağı bir okul ortamı sağlanması, öğretmen adayının uygulama sürecinde okulda yapacağı etkinlikleri de içeren bir çalışma programı yapılması, öğretmen adayına değişik sınıflı düzeylerinde gözlem ve uygulama yapma olanağı sağlanması, öğretmen adayına fakültede uygulama öğretim elemanının, okulda uygulama öğretmenin destek ve rehberliğinin sağlanması, öğretmen adayına okul deneyimi sırasında uygulama öğretim elemanı ile haftada bir kez gözlem raporu üzerinde görüş olanağı sağlanması, öğretmen adayının çalışmalarının programda belirtilen zamanlarda ilgililerce düzenli olarak gözlenmesi ve değerlendirilmesi, öğretmen adaylarına değerlendirme ile ilgili dönüt verilmesi, öğretmen adayına değerlendirme üzerinde uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ile gerektiğinde görüşme fırsatının verilmesi, öğretmen adayına okul deneyimi ve uygulama işlemlerinin önceden bildirilmesi gibi başlıklarda toplanmıştır. (YÖK, 2005, 2010). Ancak resmi ve kuramsal olarak bu model oluşturulmuş olsa bile pratikte bu çalışmanın öngördüğü niteliklerde bir uygulamanın her zaman yapılamadığı gözlenmekte ve bunlar çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir.

Bu makale okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları güçlü ve zayıf örnekleri belirlemek amacıyla planlanmış; aday öğretmen, uygulama okulundaki danışman öğretmen ve üniversitedeki sorumlu öğretim elemanının görüş ve beklentilerini kapsayan bir çalışmadır. Temel amaç öğretmen adaylarına güncel gereksinimler doğrultusunda mesleki bilgi beceri ve olumlu tutumlar kazandırmak için, gözlem ve uygulama sürecinde etkin olmalarını sağlamak, üniversite ve uygulama okulu arasında öğretmen niteliğini artırma yönünde fark yaratacak güçlü bir işbirliği modeli geliştirmektir. Uygulama okulu ve fakülte işbirliği hem okuldaki çocuklar hem de aday öğretmenler için güvencedir.

Bu makalede okulöncesi öğretmen adaylarının uygulama alanında karşılaştığı sorunlara yönelik olarak yapılacak bir araştırmanın veri toplama araçlarının hazırlanması süreci aktarılmıştır.

Uygulama sürecinin tarafları okulöncesi alanındaki uygulama okulları, öğretmen adayları, üniversitede ilgili dersin sorumlu öğretim elemanlarıdır.

Uygulama okulu ve öğretmenleri kimdir? Mevcut imkanları içinde yapılmış resmi özel ve üniversite anaokullarında çalışan öğretmenler genel olarak aşağıdaki özellikleri taşımaktadırlar: Öğrencileri gereksinimleri, ilgileri ve gelişim durumlarıyla tanıyan, öğretmenlik bilgi beceri ve tutumlarını sınıf içi etkinliklerde yoğun olarak kullanan, çok sayıda ve çeşitli problemlerle karşılaşmış ve bu problemleri çözme deneyimleri yaşayan, farklı öğretmen adayı ve danışmanı ile işbirliğinde çalışan kişilerdir. Hacettepe Üniversitesinde okuyan okulöncesi öğretmen adayları resmi ve özel anaokulları ile üniversitemiz anaokulunda uygulamalarını yapmaktadırlar.

Aday öğretmenler ise, mesleki tercihini bir sınav ile yapmış ve çok sayıda öğretmen modeli ile toplumun genel- baskın öğretmen algısı ile yetişmiş, mesleki bilgilerini üniversitede çoğunlukla kuramsal çerçevede alan, kendini gerçekleştirme ile ilgili yaşamsal dönemi sürdüren genç kişilerdir. Aday öğretmenler Hacettepe Üniversitesi okulöncesi öğretmenliğinde okuyan 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Fakültedeki uygulama danışmanları ise, mesleki gelişimle ilgili kuramsal bilgileri sunan ve çeşitli öğretim yöntemlerini sınıfında kullanan öğretim elemanıdır. Bu çalışmaya konu olan tüm tarafların uygulama alanındaki görüşleri önemlidir, çünkü bu süreç öğretmen adayının mesleğini sevmesi, uyum sağlaması, meslekte kalması ya da terk etmesi, meslekle ilgili temel değerlere sahip çıkması ve kişisel gelişimine önem vermeye özenmesi, etkin ve yararlı bir öğretmen olmaya karşı özgüven geliştirmesi ve geleceğe karşı olumlu beklentiler geliştirebilmesi açısından teşvik edici olacaktır.

Tarafların beklentisinin karşılanması ya da karşılanmaması süreci uyum ya da çatışma boyutuna getirir. Bu nedenle uygulama okulları, aday öğretmenler ve üniversitedeki danışmanlarının işbirliğine dayalı bir iletişim içinde olması sağlanmalıdır. Bu süreçte tarafların birbirini tanıması, gereksinimlerini ve beklentilerini açıkça ifade etmeleri, yetki ve sorumluluklarını netleştirmeleri, bilgi ve deneyimlerini yenilikleri paylaşmaları, birbirlerinin güçlü yönlerinden yararlanmaları ve bütün bu süreci çocuklar, öğretmen adayları ve okul, üniversite yararına olacak şekilde ortak amaçlarda birleştirebilmeleri önemli ve önceliklidir.

Bu çalışma kapsamında uygulama öğrencilerinin uygulama okullarındaki verimliliğini arttırmaya yönelik olarak alanda karşılaştıkları güçlü ve zayıf modellere ait örnekleri tespit etmek için 3. ve 4. sınıf öğrencilerine özel öğretim dersleri kapsamında uygulamaya gittikleri okullar, oradaki öğretmenler ve bu süreçte üniversiteden aldıkları desteklerle ilgili somut yaşantılarına ait örnekleri vermeleri istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aday öğretmenlere üç bölümden oluşan bir bilgi formu verilmiştir. “Özlük hakları ve fiziksel gereksinimlerinin karşılanmasına ilişkin olanaklar, Mesleki bilgi ve deneyimlerine ilişkin okul gözlemleri, Üniversiteden sağlanan mesleki gelişimi ile ilgili danışmanlık ve rehberlik hizmetleri” boyutlarında aday öğretmenlerin geri bildirimleri alınmıştır.

Buna ilave olarak uygulama okuluna giden aday öğretmenlerin kendilerini mesleki yeterlilikleri açısından değerlendirmeleri amacıyla “Öğretmen adaylarının kendi mesleki yeterliklerini değerlendirme kontrol listesi” oluşturulmuştur. Bu kontrol listesi ile uygulama öncesi hazırlık, uygulama, iletişim ve değerlendirme boyutlarında toplam 31 performans göstergesi sınanmış ve 13 deneyim (sanat, fen, matematik, dil vb) alanına ait yeterlikler değerlendirilmiştir.

Çalışma kapsamında kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise uygulama okulu öğretmenlerinin aday öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile ilgili geri bildirimleri verdikleri “Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini değerlendirme kontrol listesi” dir. Bu kontrol listesi ile de uygulama öncesi hazırlık, uygulama, iletişim ve değerlendirme boyutlarında toplam 32 performans göstergesi sınanmış ve 13 deneyim (sanat, fen, matematik, dil vb) alanına ait yeterlikler değerlendirilmiştir. Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Bu çalışmada öğretmen adaylarının yeterlilikleri ile ilgili bu kavramsal ve kuramsal bilgiler temel alınmıştır.

Çalışmanın bundan sonraki aşamasında geliştirilen bu anket ve kontrol listelerinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılacak ardından da farklı illerdeki Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin gittiği uygulama okulları, aday öğretmenleri ve sorumlu öğretim elemanları çalışmaya dahil edilecektir. Bu şekilde genel olarak okulöncesi öğretmen adaylarının uygulama alanında karşılaştıkları sorunlara ilişkin, okul sorumluları ve üniversite danışmanlarının görüşleri alınacaktır.

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde dünyaca kabul görmüş iki yaklaşım vardır. Bunlardan biri teori-pratik yaklaşım, diğeri ise pratik-teori yaklaşımıdır. Bu yaklaşımlara göre; öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriyle karşı karşıya getirilmedikçe verilen teorik bilgiler kendileri için bir anlam ifade etmeyecektir. Yani, verilen bilgilerin gerekliliği öğretmen adayı tarafından hissedilirse, bu bilgileri öğrenmeye çaba gösterecekleri belirtilmektedir. İkinci olarak, öğretmen adayının sınıf ortamında ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi ancak deneyimle öğrenebileceği yargısı ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık öğretmenleri eğitmek sürecinde bu yaklaşımlardan birini kabul edip diğeri reddetmek bir sonuç sağlamamaktadır. Sonuçta, bu yaklaşımların her biri birinin tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Bu yolla öğretmen adayı iş başında yaparak öğrenirken öğrenme ve öğretme ile ilgili olan teorileri hissederek ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirilecek öğrenebileceği fikri desteklenmektedir (Azar, 2003 MEB).

Ancak her iki durumda da göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husus bu süreçte aday öğretmenlerin uygulama pratiklerine maruz kalan çocukların haklarıdır. Öğretmenlik mesleki bilgi becerilerinin gelişmesi uygulama alanındaki pratikleri gerektirir ancak bu süreçte çocukların gelişimsel haklarını korumak esastır. Deneme yanılma sürecinde çocukların sosyal, duyuşsal yönden ihmal ve istismara uğramaması için gerekli pedagojik tedbirlerin alınması gerekir. Uygulama okullarında öğretmenlik uygulaması yapmak için giden aday öğrencilerin öğretmenlik deneyimlerine ilişkin bilgilerini kullanabilecekleri, mesleki becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar bulmaları önemlidir ancak öğretmen adaylarının öğrenme sürecinin çocukların öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemesine göz yummak söz konusu olmadığı gibi etik de değildir. Anaokullarında aday öğretmenler uygulamaya gelmeden de resmi bir program uygulanmaktadır. Programın çocuklar açısından tüm gelişim alanlarını destekleyen çok boyutlu kazanımları süreç içinde birbirini takip eden bir bütünlük içinde yerleştirilmiştir. Aday öğretmenlerin öğretme - öğretim süreci ile ilgili son gelişmeleri mevcut programa uyum sağlayıcı, tamamlayıcı şekilde kaynaştırması beklenir. Bu sürecin çocuk ve aday öğretmen için üst düzeyde yarar sağlayabilmesi için çocukların bireysel özelliklerinin bilinmesi, programın tamamı ve uygulama günü dışındaki günlerde yapılanlar hakkında bilgi sahibi olunması gerekir. Uygulama öğrencilerinin yeterlilikleri, farklı öğrenim düzeyindeki stajyer öğrencilerin varlığı ve her birinin farklı beklentiler içinde olması, anaokullarının mevcut programları ile ilgili yıllık planlarını takip etme zorunluluğu, anaokulunun aday öğrencilerin çeşitli dersler ve hocaları için araştırmalarına ait verileri toplama isteklerine karşı tavırları, okul- üniversite işbirliğinde iletişimsizliğe dayalı sorunlar aday öğretmenlerin öğretmenlik hakkında hizmet öncesi motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Öğretmen adaylarının kendi uygulamaları ile ilgili geri bildirimler almaya gereksinimi çok yüksektir. Ancak uygulama anaokullarının da verdikleri bu hizmet sürecinde alandaki yenilikler konusunda üniversite işbirliği ile eğitilmesi, okuldaki hizmet konusunda olumlu ve olumsuz geri bildirimler alarak kendilerini geliştirme yönünde destek almaları da önemlidir. Uygulama okulları aday öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını öğrenecekleri süreç disiplinini öğrenecekleri meslek laboratuvarlarıdır. Uygulama alanına ait sorumlulukları bu deneyimleri sırasında öğrenirler. Uygulama okulları içinde geleceğimizi emanet ettiğimiz çocuklarımız ve eğitimciler vardır. Okulların sorumluluğu bu süreçte aday öğretmenlerin yetişmesine destek sağlarken mesleki etik değerler ve pedagojik ilkeler doğrultusunda çocukların eğitilmesine olanak sağlamaktır. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde çok sayıda ve çeşitli uygulama örneklerini gözlemlemek ve bunlarla ilgili etkileşimli tartışmalara katılmak da çok önemlidir. Doğrudan çocuklarla etkileşim içinde olmadan da mesleki deneyimler ile ilgili bilgi edinilebilir. Özellikle daha önceki uygulama örneklerine ait video kayıtları, eğitim CDleri, sınıf ortamında yapılan canlandırmalar, vaka incelemeleri de öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde etkili olurlar. Uygulamaların alan bilgisi ile ilgisini de vurgulamak gerekir. Öğretmen adaylarının alanda karşılaştıkları sorunların önemli bir kısmı da yanlış ya da eksik bilgiden

kaynaklanmaktadır. Bilgiye dayalı mesleki yeterliliği en üst seviyeye çıkarmak da üniversitelerin yeterlilik alanlarıyla ilgili bir konudur. Özetle;

Doğrudan çocukla uygulamaya geçmeden önce sınıf içinde uygulama denemeleri- yapmak

Öğretmen adaylarının birbirini ve farklı modelleri gözlemesi ve gözlemleri üzerinde uzman denetiminde tartışmalar yapmak

Derslerin uygulama saatlerini etkili verimli şekilde kullanmak

Planlama, uygulama, değerlendirme aşamalarındaki danışmanlığı etkinleştirmek Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve uygulama alanındaki sorunlarının azaltılmasında pedagojik tedbirler olarak düşünülmelidir.

Tüm bu sorunlar üniversite öğretim elemanlarını yeni ve etkili uygulama modelleri geliştirmeye yöneltmelidir. Örneğin;

Gözleme dayalı okul deneyimlerine fırsat vermek:

Gözlem yapmak aktif bir iştir, özellikle alandaki güçlü modellerin davranış biçimlerini geliştirmek zaman alacağından, bu konuda deneyime dayanan örnekleri gözlemlemek aday öğretmenler için çok etkili olacaktır. Ayrıca alandaki yanlış uygulamaları gözlemlemek de bu davranışların tekrarlanma olasılığını azaltması açısından kaçınılması gereken bir davranış modeli olarak değerlendirilebilecektir.

Gönüllü okul çalışmalarına katılımı teşvik etmek:

Öğretmenlik mesleği sadece bildiğini öğretme işi ya da öğretme teknolojisi değildir. Öğretmenlik sevgi ve gönül vermeyi içeren insancıl boyutları olan bir meslektir (Gökalp, 2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasını bir dersin uygulaması dışında gelecekteki mesleklerinin inceliklerini öğrenmek için özel bir fırsat olduğunu düşünmelerini sağlamak ve bu nedenle de gönüllü stajyerliğe özendirmek gerekir. Bu şekilde bir okulun işleyişi ile tüm süreçleri gözlemleme ve kısmen katılma fırsatı bulan aday öğretmenin mesleğine karşı olumlu tutum geliştirmesi beklenmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına seçilecek adayların ilgi, yetenek ve isteklerinin göz önüne alınması, kalite ve verim bakımından önemlidir. Çünkü bireyin belli bir meslekte başarılı olması, onun mesleğe ilişkin yeterliklere sahip olup olmaması ile yakından ilişkilidir. Bu olgu, öğretmenlik mesleği için de geçerlidir. Bu yeterliklerin, öğrenciler ilgili öğretim kurumlarına yerleştirilirken dikkate alınması gerekir. (Çoban, 2004).

Uygulama zamanlarını arttırmak ve zamanı etkili kullanmak

Öğretmenlik çok uzun süreli alan deneyimleri ile güçlenen ve daha verimli hale gelen bir meslektir. Mevcut sistemdeki uygulama dersleri yetersizdir. Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlik uygulamaları kapsamındaki stajlarda yaşanan deneyimler, önemli bir yer tutmaktadır. Bu süreçte, adaylardan yansıtması beklenen beceri ve davranışlar ile süreç sonunda kazanmaları gereken yeterlikleri Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu'nda belirtilmektedir (YÖK/Dünya Bankası, 1998; <http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/ere/sonmez.doc>.) Sadece son sınıfta haftada bir gün staj yapmaya izin veren bu sistem içinde bu süreçteki tüm tarafların verimlilik bekleme olası görünmemektedir. Öğretmen yetiştirmede, öğretmenlik formasyonu kazandıran dersler, uygulama ve stajyerlik oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Stajyerlik süresi, ülkeden ülkeye değişmektedir. Japonya'da 6 ay sürerken, Almanya ve Romanya'da bu süre, yirmi dört aya (2 yıl) kadar uzamaktadır (Aksarı 1997).

Öğretmen yeterliliklerini temel alan uygulama fırsatları yaratmak

Öğretmenlik sürekli yenilenen ve gelişen bir olgu olarak algılanmakta ve görev başındaki öğretmenlere bu konudaki tüm gelişmeler ve yenilikler iletilmektedir. Öğretmenin kendini yenilemesi ve geliştirmesi vazgeçilmez bir ilke olarak benimsenmektedir. Her düzeydeki öğretmenin alanında uzman olmasını gerektiren zorunluluklar ve yaptırımlar vardır. Öğretmen genel yeterlilikleri ve özel alan yeterlilikleri aday öğretmenlerin öğrencilik dönemlerinden itibaren kendilerine hedef olarak alacakları nitelikler olmak durumundadır. Öğretmenlik uygulamalarının bu yeterliliklerin geliştirilmesine olanak sağlayacak alan deneyimleri sunması da önemlidir. Aksi takdirde Üniversite

öğrenimi sırasındaki kazanımların alanın beklentileri ile uyuşmaması durumu ortaya çıkmakta ve bu çelişki de mevcut problemlere bir yenisini daha eklemektedir.

Farklı sosyal durumlardaki okul uygulamalarına yönelik modelleri farkında olmak

Öğretmen adayları mezun olduklarında çok farklı koşullardaki okullarda hizmet vermeye hazır olacak bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmalıdır. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması ile ilgili farklı örnekleri görebilecekleri fırsatlar yaratmak gerekecektir. Mevcut sistem içinde sadece haftada bir gün olan stajla bu gereksinimi karşılamak mümkün görünmediğinden mutlaka özel, resmi, köy okulları vb modellerde uygulamaların gözlenebileceği uygulama modelleri üzerinde çalışılmalıdır.

Öğretim elemanlarının alan uygulaması yapmasını sağlamak

Öğretmen adaylarının uygulama alanı ile ilgili karşılaştıkları sorunların önemli bir bölümünü danışmanlık aldıkları öğretim elemanlarının uygulama alanında sadece teoriye dayalı bilgilendirmeye önem verdikleri konusu oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının alan bilgilerini uygulamaya dahil olarak geliştirmeleri alandaki sorunların giderilmesi açısından önemli olacaktır. Çoğunlukla öğretmenler için alan bilgisinin daha önemli olduğu düşünülür. Ancak araştırma bulguları, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin bilginin öğrenci başarısını alan bilgisinden daha çok etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin herhangi bir alanda öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgileri, öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemektedir (World Bank,2005). Öğretmenlik mesleği açısından önemli olan; öğretmenin iyi bir şekilde yetiştiği alan bilgisini ve genel kültürünü öğrencilerine aktarabilecek pedagojik formasyon bilgisine sahip olması gerekmektedir. Eğitim açısından da önemli olan öğretmenin bu üç özelliği bir arada taşımasıdır (Büyükkaragöz, 1988).

Aday öğretmen, uygulama okulu ve fakülte beklenti ve memnuniyet çalışmalarını yaygınlaştırmak ve sonuçlarından yararlanmak

Öğretmenlik uygulamaları ile ilgili olarak alınan ve verilen hizmetin kalite göstergeleri süreçten tarafların yararlanma durumunu etkileyecektir. Öğrenme dinamik bir süreçtir, aynı şekilde öğretmenlik de. Bu nedenle öğrenme sürecini etkileyen her şeyin etkisini kontrol etmek gerekecektir. Çocukların, aday öğretmenlerin, danışmanların sürece katkısı bu geri bildirimlerle en üst seviyeye çıkartılabilecektir. Bu nedenle uygulama okullarındaki işbirliklerinin kalitesini arttırmak için memnuniyet çalışmalarının yapılması da gerekmektedir.

Özetle bu makalede okulöncesi öğretmen adaylarının uygulama alanında karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak bilgi toplama araçlarının geliştirilmesine duyulan gereksinim vurgulanmak istenmiştir. Öğretmen adaylarının gözlem ve deneyimlerine dayalı geri bildirimler ilgili kuramsal verilerle birleştirilerek üç kontrol listesi oluşturulmuştur. Bundan sonra bu araçların geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını takiben ülke genelindeki öğretmen adayları ile çalışılması planlanmıştır.

Kaynaklar

- Aksarı,M. (1997). Yabancı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Sistemi, Bahar 97 Dergisi. 49-56. <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/89.pdf>
- Aksu, M. B. ve Demirtaş, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (11):3-21.
- Akkoyunlu,B. (2010). Öğretmen Yetiştiren Programlar ve Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri.
- Aydın, S. , Selçuk, A., Yeşilyurt, M. (2007) "Öğretmen Adaylarının “Okul Deneyimi II” Dersine İlişkin Görüşleri" (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Azar, A. (2003). “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları”. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:159.
- Büyükkaragöz, S. Savaş (1988)."Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi", Milli Eğitim, Sayı:137, Ankara.

- Çetin, Ö. F. ve Bulut, H. (2002). Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları Tarafından Değerlendirilmesinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2): 69-75.
- Çoban, A. (2004). “Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Kaynağı Olarak Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Görüşlerinin Değerlendirmesi”, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt : 28 No:1 55-64,Sivas
- Demircan, C. (2007). Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, (2): 119-132.
- Gökcalp, M. (2007). “Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okul Deneyimi Dersini Algılama Düzeyleri” *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 56-63.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R., Büyükkasap, E. ve Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 148. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/1.htm>.
- Kudu, M., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006). Okul Deneyimi- I Uygulamasına İlişkin Öğrenci Algıları (Dicle Üniversitesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15): 99-109.
- MEB, (2008). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel Ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Oral, B. (1997). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Çağdaş Eğitim*, 232: 9-13.
- Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi - I ve Okul Deneyimi - II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 25-37.
- Sılay, İ., Gök, T. (2004), "Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar Ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma", XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi
- YÖK/Dünya Bankası (1998). Fakülte-Okul İşbirliği, Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi. <http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/ere/sonmez.doc>.
- YÖK (1998). Fakülte-Okul İşbirliği. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Yayınları.
- YÖK (2010). Aday Öğretmen Kılavuzu. http://www.yok.gov.tr/content/view/500/lang,tr_TR/

GELECEĞİN MİMARLARI: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ

ARCHITECTS OF THE FUTURE: EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

Bil. Uzm. Özgün UYANIK, Bil. Uzm. Gözde İNAL

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.

Özet

Bireyin yaşam boyunca edineceği bilgi ve beceriler okul öncesi eğitimin üzerine kurulmaktadır. Bu nedenle; okul öncesi eğitim, kendine güven duygusu gelişmiş, yaratıcı düşünebilen, üretken, problem çözme becerisi gelişmiş ve yaşamının her döneminde bilgiye ulaşip bu bilgiyi kullanabilme becerisine sahip bireyler yetiştirmede temel basamağı oluşturmaktadır. Ancak bu dönemde kazandırılması gereken temel bilgi ve becerilerin kalıcılığı, verilen eğitimin kalitesi ile yakından ilgilidir. Okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesinde eğitim ortamı, araç-gereç ve program ne denli yeterli olursa olsun, okul öncesi eğitim hizmetlerinden beklenen yararın sağlanması, bu programları uygulayacak öğretmenlerin nitelik yönünden yeterli olmalarına bağlıdır. Çocuk ve gençlerin yetiştirilmesinde etkili olan öğretmenlerin itina ile seçilmesi, çok iyi yetiştirmeleri, nitelikli bir eğitim sonucunda mesleğe başlamaları eğitimin sağlıklı işleyebilmesi açısından ön koşul niteliğindedir. Bu noktadan hareketle çalışmada, Türkiye’de okul öncesi öğretmeni yetiştirme politikaları, program ve sorunları ile okul öncesi öğretmenin nitelikleri tartışılarak öğretmen yetiştiren kurumlara, bu alanda hizmet veren öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik öneriler sunulacaktır.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmen yetiştirme politikaları, okul öncesi öğretmenin niteliği.

Abstract

The certain skills and knowledge that one will attain during his life are primarily based upon early childhood education. Given this, early childhood education constitutes the essential foundations for raising individuals who are productive and possessing self-confidence, creative thinking, problem solving skills while they are able to access all the information they need and utilize that information throughout their life; however, the permanence of basic skills and knowledge to be attained at this level is closely related to the quality of education. No matter a pre-school setting has the adequate level of equipments and physical atmosphere regarding the quality of education, actualizing the expected learning outcomes depends primarily upon pre-school teachers’ proficiency in terms of qualifications. It is, therefore, a pre-requisite for the healthy on-going of education to select and educate these teachers who have a crucial role in raising the next generation. From this point forth, in this study we discuss the teacher training policy in Turkey, the curriculum with its limitations and qualifications of pre-school teachers before providing recommendations to teacher training institutes in terms of in-service teachers’ self-improvement.

Key words: Early Childhood Education, teacher training policies, qualifications of pre-school teachers.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, kişiliğin oluşmaya ve şekillenmeye başladığı, temel bilgi, beceri, alışkanlıkların kazanıldığı ve geliştirildiği; böylece çocuğun hayata hazırlandığı ilköğretime başlayıncaya kadarki tüm yaşantıları içeren, yaşamın en kritik dönemlerini kapsayan bir eğitim sürecidir. Bu nedenle tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir yaklaşımla yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim süreci, tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır (Arı, 2003).

Sürekli ve hızlı değişimin yaşandığı günümüz toplumlarında, değişen çevre koşulları ve yaşam biçimleri çocuğun ilk eğitim ortamı olan ailenin yanı sıra eğitim kurumlarının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Gelişimin en hızlı olduğu ve çevreden en çok etkilenilen okul öncesi eğitim sürecinde çocukların herhangi bir kurum eğitiminden geçmesi değil “kaliteli” eğitim hizmetlerinin sunulduğu bir kurum eğitiminden yararlanması son derece önemlidir. Okul öncesi öğretmenin niteliği, okul öncesi eğitim hizmetlerinde kaliteyi belirleyen, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen eğitim programı, fiziksel donanım ve düzenleme, ailenin eğitim programına katılımı ve programın değerlendirilmesi gibi temel öğelerden biri olarak üzerinde önemle durulması gereken hassas bir

boyuttur (Arı, 2003; Kandır, 2003; Zembat, 2007). Bu noktada nitelikli kavramının belirleyicisi, okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler ve yeterliliklerdir.

Bilgi üretiminin ve kullanımının büyük bir artış gösterdiği 21. yüzyılda, bilgiyi üretebilecek kişilerin de özellikleri değişmiştir. Bu yüzyılda çağdaş yaşamın gerektirdiği sorgulayıcı, araştırmacı, problem çözme ve düşünme becerileri gelişmiş, kendi kendine karar verebilen, değişen dünyaya ayak uydurabilen, özdenetim sahibi, analiz-sentez yapabilen, kendine güvenli, çevreye duyarlı, yaratıcı çocuklar yetiştirebilmek için en önemli unsur, öğretmenlerin sahip olmaları gereken niteliklerdir.

Okul Öncesi Öğretmenin Nitelikleri

Okul öncesi öğretmeni, çocuk için hem öğreten hem öğrenen hem seven hem de dostluk gösteren kısacası, günün büyük bir bölümünde çocukların ihtiyaçlarını yerine getirmeye çalışan kişidir (Oktay, 2002). Bu açıdan okul öncesi öğretmenliği mesleğinin diğer öğretmenlik alanlarına göre spesifik farkları olmakla birlikte, çağdaş öğretmenlerin sahip olması ve göstermesi gereken nitelikler temelde birbirine benzerdir (Arends, 1997 akt; Dağlıoğlu, 2008). Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler konusunda yapılan çalışmalar daha çok “etkili öğretmenin nitelikleri” üzerinde durmaktadır. Etkili öğretmen çocukların, uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğrenmesine yardımcı olan öğretmendir. Bu nedenle, eğitimle ilgili araştırmaların başlıca ilgi konusu etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Erden, 2001). Yapılan araştırmalarda etkili öğretmenin temel özelliklerinin sekiz başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; *çoşku, içtenlik, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi içinde olma, destekleme, işbirliği, esneklik ve bilgililiktir* (Demirel, 2007). Korthegen (2004) ise etkili bir öğretmen olmayı sağlamak için önerdiği modelini; çevre, davranış, yeterlilik, düşünce, kişilik ve görev düzeyleri olmak üzere altı başlık altında toplamıştır.

Diğer öğretmenlik alanlarında olduğu gibi okul öncesi eğitimi alanında da hizmet veren öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler iki başlık altında toplanabilir. Bunlar kişisel ve mesleki nitelikleridir. Okul öncesi eğitimde çocukların, insanlarla, nesnelerle ve olaylarla etkileşime girerek yeni anlayışları yapılandığı etkin öğrenme sürecinin sağlanabilmesi için, okul öncesi öğretmenin akademik eğitim sürecinde edinmiş olduğu teknik bilgileri kendi kişisel özellikleri ile bütünleştirmesi gerekir (Dağlıoğlu, 2008, Kandır ve diğerleri, 2010).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak kişinin bu meslek için doğmuş olması gerektiğini, daha sonra alanında alacağı eğitimle bilgi ve becerilerini artırması gerektiğini vurgulamaktadır (Kandır ve diğerleri, 2010). Özellikle öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenin kişiliğinin sınıfta önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır ve çocuk açısından büyük önem taşımaktadır (Dağlıoğlu, 2008). Bu araştırmalar sonucunda, kaliteli bir okul öncesi öğretmeninde bulunması gereken kişisel özellikler şunlardır (Kentucky Eyaleti Eğitim Departmanı, 1995; Oktay, 2002; NAYEC, 2006):

- Hevesli
- Dinamik
- Meraklı
- Sabırlı ve hoşgörülü
- Yaratıcı
- Esnek düşünen
- Problem çözme becerisine sahip
- Karar verme becerisine sahip
- Etkili sözel ve diğer iletişimi becerilerini gösterebilen
- Girişimci
- Dış görünümüne özen gösteren
- Planlı çalışan
- Araştırmacı
- Lider özellikleri taşıyan

- Yenilikleri izleyen ve uygulayan
- Vizyon sahibi
- Zor durumları yönetme becerisine sahip
- Tutarlı
- İnsanları seven, sayan ve güvenen vb. bir kişi olmalıdır.

Nitelikli bir okul öncesi öğretmeni kişisel özelliklerinin yanı sıra bazı mesleki yeterliklere sahip olmalıdır. Bu mesleki nitelikleri yerine getirebilmesi için öğretmenin öncelikle alanında profesyonel olması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler, “Küçük Çocuklar İçin Uluslararası Eğitim Birliği (NAYEC National Association for The Education of Young Children)” tarafından, alanında geniş ve kapsamlı temel bilgi, çocuk gelişimi, eğitim ve öğretim temeli, program ve öğrenim, aile kültür ve toplum, gözlem ve değerlendirme, eğitim ortamı ve profesyonellik olmak üzere sekiz boyut altında toplanmıştır (NAYEC, 2006). Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002–2006 yılları arasında öğretmenlik mesleğinin genel nitelikleri belirlenirken, özel alan yeterlilikleri üzerinde durularak 2008 tarihinde ilköğretim bünyesinde bulunan bütün branşlarda ayrı ayrı olmak üzere özel alan yeterlilikleri yürürlüğe konmuştur. Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, öğretmen seçimi, öğretmen performanslarının değerlendirilmesi ve öğretmenlerin kendilerini tanımaları ile kariyer gelişimlerinde kullanılan özel alan yeterlilikleri, okul öncesi öğretmeni için şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2006):

- 1) **Gelişim alanları:** Özel yeterlik alanları içerisinde, ilk sırada yer alan bu yeterlik alanı *çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel ve özbakım becerilerinin gelişimini her yönden en üst düzeye çıkarabilmek için, gelişim alanlarını desteklemek üzere eğitim alanlarını planlayabilme, eğitim ortamlarını düzenleyebilme, materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme, eğitim faaliyetlerini yürütebilme becerilerini* kapsamaktadır.
- 2) **Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi:** Bu yeterlik alanı *öğretmenin ailelerle iletişim kurabilmesini, aile katılımını sağlayabilmesini ve aile eğitimi etkinliklerini yürütebilmesini* içermektedir.
- 3) **Değerlendirme:** Çocukların gelişimini destekleyerek eğitimin kalıcılığını sağlamak amacıyla *eğitim programlarını ve çocukların gelişimini değerlendirebilme* bu yeterlik alanının içinde bulunmaktadır.
- 4) **İletişim:** Bu yeterlilik alanı, *empati, etkin dinleme ve bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına* ait becerilere sahip olabilme ile ilgilidir.
- 5) **Yaratıcılık ve estetik:** Bu yeterlilik alanı, *araştırma-keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme, özgün ürünler oluşturma, estetik anlayışı ve şecicilik becerilerinin* geliştirebilmesini kapsar.
- 6) **Okul ve toplumla işbirliği yapma:** *Çocukların ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilmesi, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelebilmesinde toplumla işbirliği yapabilme* bu alanın yeterlilikleridir.
- 7) **Mesleki gelişimi sağlama:** Bu alan, *öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayabilme uygulamalarını* kapsamaktadır. Bu yeterlilik öğretmenliğin, “Formal öğrencilik sınırlarını aşan ve asla mezuniyet seviyesine gelinmeyen sonsuz bir sorumluluk bilinci gerektiren öğrencilik” olduğu anlayışını desteklemektedir (Tuğrul, 1993).

Öğretmenlik mesleği, eğitim ve öğretim konusunda uzmanlık, bilgi ve beceri gerektirir. Birçok eğitimciye göre öğretmenlik, hem bir sanat hem de bir bilimdir. İnsanların çoğu belli alanlarda, birtakım bilgi ve becerilere sahip olabilir ve bunları başkasına öğretmek isteyebilir. Fakat nasıl öğreteceğini, öğretme ve öğrenme sürecinin oluşumunu, öğretim yöntemlerini bilmeyenler,

öğretmenlik konusunda başarılı olamaz. Öğretmen olacak kişilerin alacakları mesleki formasyon eğitimi ile birlikte hoşgörülü, sabırlı, destekleyici, yaratıcı, sevecen, dinamik ve tutarlı olmaları da çok önemlidir. Günün büyük bir kısmını öğretmenle birlikte geçiren okul öncesi dönem çocuğu, öğretmenin tutum ve davranışlarını örnek alarak taklit eder ve öğretmenin kişiliğini benimser. Bu anlamda, insan yaşamının en önemli ve kritik bir döneminde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, kişisel ve mesleki niteliklerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Eskicumalı, 2002; Argun ve İkiz, 2003; Gürkan, 2007). Kişilik özelliklerinin öğretilmesi oldukça zordur, ancak mesleki bilgi ve beceriler okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlardaki programların etkililiği aracılığıyla kazandırılabilir.

Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenini Yetiştirme Politikaları, Programı ve Sorunlar

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de okul öncesi eğitim kurumlarının çeşitliliği, bu kurumlara öğretmen yetiştiren programların yapıları ve süreleri değişiklik göstermektedir. Ülkemizde okul öncesi öğretmeni yetiştirme işi ilk defa 1913–14 öğretim yılında İstanbul Darülmuaallimatı içinde bir ana muallime sınıfı ile başlamıştır. Cumhuriyet döneminde ise, okul öncesi öğretmeni yetiştirmek üzere ilk defa 1927 yılında Ankara’da ana muallim mektebi açılmıştır. Sonraki yıllarda yapılan yasal düzenlemeler ile 1963–1964 öğretim yılında kız meslek liselerinin bünyesinde Çocuk Gelişimi ve Bakımı Bölümleri açılmış ve bu bölümler, öğretmenlik formasyonu ile takviye edilerek 1967 yılında okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren okullar haline gelmiştir. Daha sonra 1739 sayılı kanun gereği okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme görevi, yüksek öğretim kurumlarına devredilmiş ve Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programları Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi Bölümü, aynı fakültenin Kız Sanat Eğitimi Yüksekokulu ve Selçuk Üniversitesi Kız Sanat Eğitimi Yüksekokulu bünyesinde açılmıştır. 1991–1992 öğretim yılından itibaren Anaokulu Öğretmenliği Programı dört yıla çıkarılmış ve doğrudan Eğitim Fakülteleri bünyesinde ayrı bir bölüm olarak yer almaya başlamıştır. Günümüzde, okul öncesi eğitim, Eğitim Fakülteleri’nin yeniden yapılandırılması çerçevesinde İlköğretim Bölümü’nün içinde yer alan bir Anabilim Dalı olarak faaliyetini yürütmektedir. Bütün bu gelişmelerle birlikte Türkiye’de okul öncesi öğretmene duyulan ihtiyaç doğrultusunda 1980’li yıllara kadar okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren kız meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi mezunları halen kurumlarda, üniversite mezunu öğretmenler birlikte yardımcı personel ve usta öğretici sıfatıyla çalışmaya devam etmektedir (Güler, 1994; Oktay, 2002).

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren programlar, çeşitli üniversitelerde bazı farklılıklar gösterse de genelde, genel kültür, alan ve mesleki formasyon dersleri şeklinde üç genel başlık altında toplanmış ve bu başlıklar altında okul öncesi öğretmenlerine mesleki yeterlilik kazandırmaya yönelik bilgi ve becerileri kapsayan çeşitli dersler yer almıştır. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması bağlamında bütün eğitim fakültelerinde ortak bir öğretim programı YÖK/DÜNYA BANKASI ve MEB tarafından yürütülen bir proje çerçevesinde uygulamaya konulmuştur. YÖK 2006–2007 öğretim yılından itibaren eğitim fakülteleri içerisindeki bütün öğretmenlik lisans programlarını tekrar gözden geçirerek yeniden düzenlemiştir. Bu çalışmalar kapsamında 1998–1999 eğitim-öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurumu tarafından hazırlanan ve yürürlüğe konulan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’nın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar çerçevesinde eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan diğer lisans programlarında olduğu gibi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’nda da bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin yapılma nedeni; programda özellikle genel kültür boyutunun zayıf bulunması, İlköğretime Hazırlık, Psikolojiye Giriş gibi derslerin eksik olması, birleştirilmiş olarak yer alan ancak ayrılması gereken derslerin olması, içerikleri uygun olmayan Matematik Eğitimi gibi derslerin bulunması ve öğrencilerin sadece son sınıfta seçmeli ders alabilmesi gibi sorunların tespit edilmesidir (AÇEV, 2002, Oktay, 2002; YÖK, 2006; Kılıç ve Acat, 2007; Dağlıoğlu, 2008).

1997–1998 öğrenim yılında iki adet olan okul öncesi öğretmenliği lisans programı 2007 yılı itibarıyla 44 fakültede elliye yakın okul öncesi öğretmenliği lisans programında okul öncesi öğretmeni yetiştirilmektedir. 2006–2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeniden düzenlenmiş okul öncesi lisans programında, Okul Öncesi Eğitime Giriş, Anne Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım, Erken

Çocukluk Döneminde Gelişim, Drama, Yaratıcılık ve Geliştirilmesi, Müzik, Matematik, Fen ve Beden Eğitimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Anne Baba Eğitimi, İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları gibi toplamda 84 saat alan ve alan eğitimi dersleri; Yazılı- Sözlü Anlatım, Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi, Bilgisayar, Yabancı Dil, Eğitim Psikolojisi Etkili İletişim ve Topluma Hizmet Uygulamaları gibi toplamda 41 saat genel kültür dersleri; Eğitim Bilimlerine Giriş, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Özel Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik, Öğretmenlik Uygulaması gibi toplamda 50 saat öğretmenlik meslek bilgisi dersleri bulunmaktadır (YÖK, 2006).

Çocuklar, hangi öğrenim kademesinde olurlarsa olsunlar; öğretmen, program, fiziksel donanım, materyal, aile ve çevre gibi değişkenlerden etkilenirler (Ömeroğlu ve Turla, 2001). Eğitimciler bu sürecin, sorumluluğunu üstlenen temel öğeyi oluşturmaktadırlar. Okul öncesi dönemde verilen eğitimin gerektiği gibi yerine getirilebilmesi, bu sürecin sorumluluğunu üstlenen temel öğeyi oluşturan öğretmenlere düşmektedir. Okul öncesi öğretmenin de bu sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirebilmesi onun kişilik yapısına ve mesleki yeterliliğine bağlıdır (Kandır, 2003). Okul öncesi öğretmeni adaylarına mesleki yeterlilik kazandırmak amacıyla okul öncesi eğitim lisans programı incelendiğinde; programın okul öncesi öğretmenleri için belirlenen özel alan yeterliklerinden “gelişim alanları, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, iletişim, yaratıcılık ve estetik, okul ve toplumla işbirliği yapma” nitelikleri açısından yeterli olduğu düşünülmektedir.

Değerlendirme eğitim programlarının uygulanmasının ardından eksiklikleri belirlemek amacıyla yapılan çok boyutlu bir süreçtir. Öğretmenlerin dikkate alması gereken, değerlendirme boyutları, öğretmenin kendini değerlendirmesi, programın değerlendirilmesi ve çocukların değerlendirilmesidir (Kandır, 2003). Bir öğretmen için programı ve çocuğu değerlendirmenin ilk adımı, çocukların gelişim özelliklerinin, ilgilerinin, isteklerinin, gereksinimlerinin, bireysel farklılıklarının, öğrenme stillerinin bilinmesidir. Bu anlamda çocuğu tanımak ve değerlendirmek eğitim programının en can alıcı boyutlarından biridir (Dağlıoğlu, 2008). Bu nedenle okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan “Ölçme ve Değerlendirme” dersinin “Değerlendirme” özel alan yeterliliği içerisindeki niteliklerin, okul öncesi öğretmen adaylarına kazandırabilme açısından çok yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Öğretmenler, iki yönlü bir eğitim sürecinde sorumluluklarını yerine getirmek zorundadır. Bu bir boyutuyla çocuğun eğitimi için gerekli öğretim ilkelerini kapsarken, diğer boyutuyla da öğretmenin kendi eğitimi için gerekli, öğretim ilkelerini kapsamaktadır (Tuğrul, 1993). Eğitim süreci dinamik bir yapıya sahip olduğundan, öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimle yetinmeyip meslek hayatları boyunca kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Ülkemizde öğretmen eğitimi denince akla genelde başlangıç (hizmet öncesi eğitim) eğitimi gelirken, Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitimi denildiğinde dört basamak akla gelmektedir. Bunlar;

1. Başlangıç öğretmen eğitimi (Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi - Initial teacher education),
2. İşe başlama eğitimi (Induction),
3. Hizmet içi eğitim (In -service training),
4. İleri eğitim/uzmanlık eğitimidir (Further education) (YÖK, 2006).

Yukarıda da belirtildiği gibi sürekli mesleki gelişim, öğretmen adaylarının seçimi ve eğitimiyle başlar ve işe başlama eğitimleri, hizmet içi eğitimleri ve ileri uzmanlık eğitimleri ile devam eder. Birey davranışlarının karmaşıklığına ve değişkenliğine dikkat edilirse, en büyük uğraşısı insan olan öğretmenlerin geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmesi ve eğitim alanındaki çağdaş gelişmeleri takip ederek bu gelişmeleri uygulayacak biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenlerle, okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinden olan “Mesleki gelişimi sağlama” niteliği açısından eğitim fakülteleri lisans programlarının Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen eğitimi programlarıyla karşılaştırıldığında yaklaşımlar açısından yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Günümüzde ülkemiz için en hayati ve önemli konu çocuklarımızın, gençlerimizin eğitimi ve bu eğitimi gerçekleştirecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesidir (Tekişik, 2005). Milli Eğitim Temel

kanununda belirtilen, Türk Eğitim Sisteminin ihtiyacı olan nitelikli öğretmenleri yetiştirmek konusunda en önemli görev üniversitelere düşmektedir. Özellikle üniversitelerimizdeki öğretim üyelerinin niteliğinin ve sayısının, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli yeri vardır. Nitelikli okul öncesi öğretmenleri yetiştirmek amacıyla, eğitim öğretim veren okul öncesi eğitimi ana bilim dallarının çok azında ve oldukça az sayıda, alan uzmanı öğretim üyesi (yardımcı doçent, doçent ve profesör) bulunmaktadır. Geriye kalan çoğu üniversitede ise, eğitim öğretim etkinliklerine öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi kadrolarındaki birçoğu doktora eğitimini tamamlamamış olan öğretim elemanları sürdürmektedir (Haktanır, 2007). Bununla birlikte okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının yüksek olması (Bir öğretim üyesine 373 öğrenci) öğretim elemanlarının yeterliliklerini etkilemektedir (Haktanır, 2005).

Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında öğretmen, çocuk gelişimcisi, çocuk gelişimi ve eğitimcisi yetiştiren üniversitelerin durumunu anabilim dalı başkanları ve öğretim üyeleri aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan mevcut durum araştırması sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmeni yetiştiren anabilim dallarında en fazla sayıda öğretim görevlileri ile yardımcı doçentlerin görev yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmeni yetiştiren anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarının mezun oldukları lisans programları incelendiğinde araştırmaya katılan 152 kişiden % 39’nun Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Psikoloji ve Eğitim Bilimleri dışındaki diğer alanlardan mezun oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmeni yetiştiren anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarının tamamladıkları veya devam ettikleri doktora programları incelendiğinde; bu maddeye yanıt veren 102 kişiden % 32’sinin Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Psikoloji ve Eğitim Bilimleri dışındaki diğer alanlardan mezun oldukları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan anabilim dallarındaki lisans derslerinin uzmanlarca verilme dağılımı incelendiğinde; anabilim dallarının yarıdan biraz fazlasında, derslerin uzmanlar tarafından verildiği, yarıya yakınında ise bir kısmının uzmanlar tarafından verildiği görülmektedir. Araştırmada anabilim dalları okul öncesi lisans programlarında uzman sıkıntısı çekilen derslerin dağılımı incelendiğinde; Müzik, Okul Öncesi Bilgisayar Eğitimi, Özel Eğitim, Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yaratıcılık ve Geliştirilmesi, Çocuk Edebiyatı, Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları gibi dersler için uzman bulma sıkıntısının önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Lisans programlarında programın gerektirdiği öğretim mekânların yeterliliğinin dağılımına bakıldığında; araştırmaya katılanların %8’inin derslikleri, %40’ının bilgisayar laboratuvarlarını, %44’ünün Sanat Eğitimi Atölyelerini, %52’sinin Uygulama Anaokullarını yetersiz gördüğü belirlenmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmeni yetiştirmede kaliteyi etkileyen etmenlerin dağılımı incelendiğinde, birinci sıradaki etmenin; yetişmiş öğretim üyesi eksikliği (%56,7) ve lisans programının yetersizliği (%12,1) olduğu, ikinci sıradaki etmenin ise; öğretim üyelerinin yüklerinin fazla olması (%25,2) ve yetişmiş öğretim üyesi eksikliği (%20,7) olduğu tespit edilmiştir (Gürkan, 2005).

Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan akademik personel sayısının yetersizliği, öğretim elemanın başına düşen öğrenci sayısının çokluğu, öğretim elemanın sayısının az olması nedeniyle eğitim öğretim işlerinin yanı sıra alan ile ilgili diğer çalışmalar nedeniyle iş yüklerinin fazla olması, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan derslere alan uzmanı dışındaki öğretim elemanlarının girmeleri, programın gerektirdiği öğretim mekanlarının yetersizliği gibi sorunlar, okul öncesi öğretmen adaylarının gerekli niteliklere sahip olmadan mesleğe atılmalarına neden olmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim kademeleri dikkate alındığında okul öncesi eğitim, en alt kademe gibi görünse de önemi ve katkısı dikkate alındığında birinci derecede öneme sahip bir eğitim kademesidir. Bilindiği gibi insan yaşamının en kritik yılları okul öncesi döneme rastlamaktadır. Böylesine önemli ve kritik bir dönemde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken niteliklerinin çok yüksek olması okul öncesi eğitimin kalitesini artıracaktır.

Nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi için öğrenmenin en yoğun olduğu ve temel alışkanlıkların kazanıldığı okul öncesi dönemin öneminin fark edilmesi ile ülkemizde altı yaş zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim hizmeti

verecek öğretmenlerin gerekli yeterliliklere sahip olarak hizmet öncesi eğitim süreçlerini tamamlamaları, çağdaş toplumun gerektirdiği; özdenetimli, yaratıcı, girişimci ve araştırmacı, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, kendisinin ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinde önemlidir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Hem öğretim elemanının yeterliliğini arttırmak hem de okul öncesi öğretmenlerinin daha nitelikli yetiştirilmesini sağlamak için üniversitelerdeki öğrenci sayıları donanım şartlarına ve öğretim elemanı sayısına göre yeniden düzenlenebilir.
- Gelişen ve değişen eğitim ihtiyaçları karşısında öğretim mekanları (derslik, laboratuvar, sanat atölyesi, uygulama anaokulu vb.) yeniden yapılandırılabilir.
- Alanda öğretim elemanı yetersizliğini gidermek için, lisans programlarından mezun olan öğrencilerin lisansüstü eğitim alma olanakları arttırılabilir.
- Öğretim elemanı yetiştirilmesinde yabancı dilin büyük öneme sahip olması nedeniyle lisans eğitimi (4 yıl) süresince, öğrencilere mesleki yabancı dil eğitimi verilebilir ve lisansüstü eğitim aşamasında yabancı dili yetersiz olan öğrencilerin yeterli sürede yabancı dil eğitimi alması sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim alanında öğretim elemanları lisansüstü eğitimlerini tamamlamadan önce yeni açılan üniversitelerde okul öncesi eğitimi lisans programlarının açılmaması sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenliği lisans ve lisansüstü programları ile ilgili değerlendirme çalışmalarına ağırlık verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerinden “Değerlendirme” boyutunu desteklemek amacıyla okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme” dersi açılabilir.
- Son öğretmen atamaları dikkate alındığında niteliği arttırmak ve arz-talep dengesini sağlamak için okul öncesi öğretmeni kadrosuna lisans mezunu elemanlar daha fazla atanabilir.
- Sürekli mesleki gelişimin, öğretmen adaylarının seçimi ve eğitimiyle başlaması ve işe başlama eğitimleri, hizmet içi eğitimleri ve ileri uzmanlık eğitimlerini ile devam etmesi nedeniyle öğretmen eğitimi dört basamakta ele alınabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimi sağlama özel alan yeterliklerinin geliştirilebilmesi amacıyla hizmet içi eğitimin olanakları arttırılabilir.

KAYNAKLAR

- Argun, Y. ve İkiz, E. (2003). Okul öncesi öğretmenliği programının öğrencilerin mesleki tutum ve algılarına etkilerinin incelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s.31–36.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) (2002). Okul öncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme toplantısı. [Çevrim-içi: <http://www.acev.org/content.php?id=17&lang=tr>] (Erişi Tarihi: 12 Mart 2010).
- Dağlıoğlu, E. (2007). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Okul Öncesi Eğitime Giriş. Haktanır, G. (ed), Ankara: Anı Yayıncılık, s.39–80.
- Demirel, Ö. (2007). Öğretimde planlama ve değerlendirme: öğretme sanatı. 11. Baskı. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, M. (2001). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Özden, Y. (ed), Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.2–31.
- Güler, S.D. (1994). Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme programlarının analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürkan, T.(2005). Okul öncesi eğitiminde kaliteyi etkileyen faktörler konusunda, üniversitelerden toplanan anket sonuçları. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu. [Çevrim-içi: <http://www.acev.org/content.php?id=17&lang=tr>] (Erişi Tarihi: 12 Mart 2010).
- Haktanır, G. (2005). Erken çocukluk eğitimi üniversitelerde kalite. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu. [Çevrim-içi: <http://www.acev.org/content.php?id=17&lang=tr>] (Erişi Tarihi: 12 Mart 2010).
- Haktanır, G. (2007). Okul öncesi öğretmenin niteliği. Türkiye Özel Okullar VI. Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumları Bildiri Kitabı. İstanbul: Neta Maatbacılık ve Reklam Hizmetleri.
- Kandır, A. (2003). Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi belirleyen ölçütler. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s.36–40.
- Kandır, A., Özbey, S., İnal, G. (2010). Okul öncesi eğitimde program (1): Kuramsal temeller. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kentucky State Department Of Education (KSDOE) (1991). Professional development: growing and interactions as a teacher, kentucky preschool programs technical assistance paper number 7. [Çevrim-içi: <http://www.acev.org/content.php?id=17&lang=tr>] (Erişi Tarihi: 23 Mart 2010).
- Kılıç, A. & Acat, M.B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 21–37. [Çevrim-içi: <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd17/sbd-17-02.pdf>] (Erişi Tarihi: 25 Mart 2010).
- Korthagen, F.A.J. (2004). In Search of the essence of a good teacher: A more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20(1), 77-97.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. [Çevrim-içi: <http://otmg.meb.gov.tr/alanoo.html>] (Erişi Tarihi: 25 Mart 2010).

- National Association For The Young Children Education (NAYEC) (2006). Teachers of Early Childhood Standarts. [Çevrim-içi http://www.naeyc.org/profdev/prep_review_/preprev_2001.htm] (Erişi Tarihi: 25 Mart 2010).
- Oktay, A. (2002). Yaşamın sihirli yılları. Dördüncü Baskı. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Ömeroğlu, E. & Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 151. [Çevrim-içi http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/omeroglu_turla.htm] (Erişi Tarihi: 25 Mart 2010).
- Tekışık, H.H. (2005). Öğretmenlik mesleğinin durumu ve öğretmen yetiştirme sorunu. Çağdaş Eğitim Dergisi. [Çevrim-içi <http://www.cagdasegitim.org/v1/index.php/component/content/category/44-mart-say-318>] (Erişi Tarihi: 25 Mart 2010).
- Tuğrul, B. (1993). Okul öncesi eğitimde etkin öğretmen modeli. 9. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: YA-PA Yayınları. s.291-297
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2006). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri. [Çevrim-içi <http://www.yok.gov.tr/content/view/16/52>] (Erişi Tarihi: 25 Mart 2010).
- Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. s.25-45.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ MEZUNLARININ ALANDAKİ BİLGİ, BECERİ VE YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF KNOWLEDGE, SKILLS, AND COMPETENCIES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION ALUMNI

Dr. Arif Yılmaz, Dr. Kevser Koç, Prof. Dr. Mübeccel Gönen, Prof. Dr. Elif Üstün
Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Beytepe, Ankara, 06800

Özet

Bu araştırma Okul Öncesi Öğretmenliği mezunlarının şu an alanda hangi kurumlarda ve ne görevlerde çalıştıklarını saptamak ve mezun olduklarında sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlilikler ile iş yaşamlarında sahip oldukları yeterlilikleri karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Betimsel yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı mezunu 64 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan tanımlayıcı ve anlam çıkarıcı analizler sonucunda anabilim dalı mezunlarının çoğunluğunun anaokulu öğretmeni olarak çalıştıkları, MEB'in belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ve okul öncesi öğretmeni özel alan yeterliliklerine mezuniyet esansında ve çalıştıkları esnada yeterince sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen yeterlilikleri, özdeğerlendirme.

Abstract

The purpose of this study is to determine which fields, where and what kind of jobs early childhood education alumni are working at. Also, another aim is to compare the knowledge, skills and qualifications they have had when they started to their jobs and required competencies of workplace. In this descriptive study, the sample of the study is consisted of 64 alumni of Hacettepe University Early Childhood Education Program. After the descriptive and inferential statistics it is founded that most of the alumni are working as preschool teachers and they believe that both at the graduation and in the area they have necessary competencies of MONE's teaching profession general competencies and early childhood teacher specific field competencies.

Keywords: Early childhood education, early childhood education teachers, teacher competencies, self-evaluation.

1. GİRİŞ

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmen yetiştirme önemle vurgulanan ve özellikle 2000'li yılların başlangıcından itibaren devlet politikalarının da etkisiyle gündemde olan bir konudur. Ülkemizdeki öğretmen açığının fazla olması mesleği gençler arasında popüler hale getirirken, açılan yeni üniversitelerle beraber öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili yapılan araştırmaların sayısında da artış gözlenmiştir. Bu sürecin doğal bir uzantısı olarak öğretmen yetiştirmede gözetilmesi gereken standartlar ve yetiştirilen öğretmenlerin nitelikleri de sıkça tartışılmaya başlanmıştır.

Öğretmenlerin geleceğin nesillerini yetiştirirken onların hem bilgi dağarcığını, hem de -özellikle küçük yaşlarda- kişiliklerini de şekillendirdiğini düşünecek olursak, öğretmen yetiştirmenin önemi tartışılmazdır (TED, 2009). Öğretmen yetiştirme programları düzenlenirken göz önünde bulundurulacak amaçlar da öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerle ilgilidir. Yeterli donanıma sahip öğretmenler olmadan, eğitimin diğer alt bileşenleri olan öğretim programları, öğretim materyallerinin niteliği, fiziksel tesis ve donanım, teknolojik altyapı gibi faktörlerin etkinliği de tehlikeye girecektir; çünkü bütün bu faktörlerin etkili şekilde değerlendirilmesi ve öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilmesi ancak bilinçli ve donanımlı öğretmenlerin eliyle gerçekleşebilir (TED, 2009). Bu gerçeklerin ışığında, öğretmenlerin günün şartlarının gerektirdiği becerilere, bilgi birikimine ve kişilik özelliklerine sahip olmaları beklenmekte, bu doğrultuda bir çok gelişmiş ülke ile beraber ülkemizde de gerekli standartlar belirlenmekte ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır.

Eğitim alanında hizmet veren üniversiteler öğrencilerini konu alanı bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür olarak üç başlıkta incelenebilecek alanlarda geliştirmek ve yeterli hale getirmek amacındadırlar (Şişman, 2009). Öğretmen yeterlilikleri halihazırda görevde bulunan öğretmenlerin performanslarını ölçmek ve denetlemek amacıyla kullanıldığı gibi öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitimine de rehberlik etmektedir (Şişman, 2009). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının, onların öğrencileri ile olan etkileşimlerini ve mesleki başarılarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Ashton ve Webb, 1986 içinde Aktağ ve Walter, 2005). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programları öğretmenlerin yeterliliklerine olan inançlarını arttırmalıdır.

Seferoğlu (2004), öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarına yeterli mesleki donanım sağlamadıklarını belirtmektedir. Bu durumda öğretmen yetiştiren programların kaliteyi arttırmak için kendilerini sürekli denetlemeleri ve yenilemeleri bir gerekliliktir. Bu fonksiyonu yerine getirmek amacıyla öğretmen yetiştiren kurumların öğrencilerinden ve mezunlarından, sahip oldukları ve eksik hissettikleri öğretmen niteliklerini, bu niteliklerin kazanılmasında mezun oldukları kurumun rolünü belirtmelerini istemek etkin bir denetim mekanizması sağlar.

Öğretmen eğitiminin etkinliğini belirlemek amacıyla öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili çeşitli konularda yeterlilikleri ile ilgili inançlarını inceleyen birçok araştırmalar yapılmıştır (Aktağ ve Walter, 2005; Gürol, 2003; Seferoğlu, 2007; Seferoğlu, 2004; Şeker, Deniz ve Görgen, 2004). Ancak bu araştırmalardan hiç biri özel olarak okul öncesi eğitimi ve bu alanda görev yapan öğretmenlerin yeterlilikleri üzerine odaklanmamıştır. Bir diğer araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kendileriyle ilgili mesleki yeterlik algıları değerlendirilmiş ve öğretmenlerin kendilerini meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında çok yeterli buldukları belirlenmiştir (Karacaoğlu, 2008). Akpınar, Turan ve Tekataş (2004) uyguladıkları ölçekle öğretmen adaylarının uygulamalarını yaptıkları sınıflarda görevde olan sınıf öğretmenlerini değerlendirmelerini istemişlerdir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının genel olarak sınıf öğretmenlerini iyi derecede yeterli bulduklarını göstermiştir.

Uluslar arası literatürde de benzer çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Cheung ve Phillipson (2008) üstün yetenekli çocukların öğretmenlerine uyguladıkları anketle onların bu tür bir eğitim sürecinde kendilerini yeterli hissedip etmediklerini araştırmışlardır. Bir başka çalışmada Fukking ve Lont (2007) 1980 ve 2005 yılları arasında yapılan bilimsel makaleleri meta analiz yöntemiyle incelemişler ve 3 yaş ve altı düzeyindeki çocuklarla ilgilenen öğretmenlerin hizmet içi eğitimden faydalanmalarının onların kendilerini mesleki açıdan yeterli hissetmelerine anlamlı düzeyde katkıda bulunduğu sonucuna varmışlardır.

Bu yazıya konu olan çalışmayla benzer özellikler gösteren bir diğer araştırmada, Hong ve ark. (2008) Tayvan'daki eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına ilerideki profesyonel hayatlarının gerektirdiği donanımları kazandırmada ne düzeyde etkili olduklarını belirlemek amacıyla bir anket düzenlemiş ve öğretmenlere uygulamışlardır. Sonuçlar öğretmenlerin hizmet süreleri ve okul büyüklüğünün öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerine etki eden en önemli etkenler olduklarını göstermiştir.

Sonuç olarak, bu bağlamda öğretmen yeterliliklerinin önemi çok açıktır ve bir çok araştırmaya konu olmuştur. Okul öncesi eğitimi ise bu dönemdeki çocukların ihtiyaçları ve eğitimin onlar için önemi değerlendirildiğinde özel bir yere sahiptir. Sheridan ve ark. (2009), okul öncesi alanda çalışan öğretmenlerin gün geçtikçe daha zengin bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini hatırlatmış, ve bu çağın gereklerine uygun eğitim sağlanmasının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca bu alanda öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerine katkısıyla ilgili yapılacak araştırmaların değerini belirtmişlerdir. Bu gerçeklerle paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı da 2008 yılında bir kurul toplamış ve ülkemizin ihtiyaçları ve eğitim bilimlerindeki son gelişmeler doğrultusunda öğretmen yeterliliklerini yeniden belirleyip güncellemiştir. Bu yeterlilikler kapsamında hazırlanan Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri de hem halihazırda çalışmakta olan

öğretmenlerin performanslarını belirlemede, hem de üniversitelerdeki okul öncesi eğitimi bölümlerinin programlarının hazırlanmasında uzmanlara rehberlik etmektedir. Mezun öğrencilerin bu yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Fakat bu konuda yurt içinde okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini mesleki açıdan ne denli yeterli buldukları ve aldıkları eğitimin yeterliliklerine katkısı veya yetersizliklerindeki rolü henüz incelenmemiştir. Bu nedenle öngörülen çalışmanın alanda bir ihtiyacı gidereceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında incelenecek öğretmen yeterlilikleri belirlenirken Milli Eğitim Bakanlığı (2008a; 2008b) tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri ve Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri temel alınmış ve ölçme aracı, burada belirtilen öğretmen yeterlikleri çerçevesinde oluşturulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalı mezunlarının hangi kurumlarda ve hangi görevlerde çalıştıklarını tespit etmek ve mezun olduklarında sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlilikle ilgili çalışırken kendilerini ne derecede yeterli gördüklerini karşılaştırmaktır.

Bu amaçla çalışmanın problemleri aşağıda sıralanmıştır:

- 1- Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı mezunları Milli Eğitim Bakanlığının genel ve özel alan yeterliliklerine mezuniyet esnasında ne ölçüde sahip olduklarını düşünüyorlar?
- 2- Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı mezunları Milli Eğitim Bakanlığının genel ve özel alan yeterliliklerine çalışma hayatında ne ölçüde sahip olduklarını düşünüyorlar?
- 3- Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı mezunlarının mezuniyet esnasındaki ve iş yaşamındaki yeterlilikleri hakkındaki düşünceleri arasında fark var mıdır?
- 4- Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı mezunlarının düşünceleri çalışma tecrübelerine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma niceliksel bir çalışma olup tarama yöntemi ile mezunların sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlilikler ve kendilerini ne derece yeterli gördükleri betimlenmeye çalışılmıştır. Tarama araştırmalarının amacı araştırma konusu ile ilgili var olan durumun bir resmini ortaya koyarak bunu tanımlamaya çalışmaktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalından 2002 yılından başlayarak mezun olan ve halen öğretmen olarak veya farklı görevlerde çalışan mezunlar oluşturmuştur. Yapılan araştırma sonucunda anabilim dalından günümüze kadar yaklaşık 500 mezun verilmiş olup bu mezunlardan 180'ninin iletişim adresleri tespit edilmiştir. Evrendeki bütün mezunlara ulaşılamadığından seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme metodu kullanılmıştır. 180 mezuna İnternet ortamında oluşturulan ölçme aracının adresi e-posta aracılığıyla gönderilmiş ve verdikleri cevaplar geçerli olan 64 mezun araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Mezunların yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Çalışmaya katılanların çoğunluğunu 2004, 2005 ve 2009 mezunlarının oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 1 Mezuniyet Yıllara Göre Dağılımı

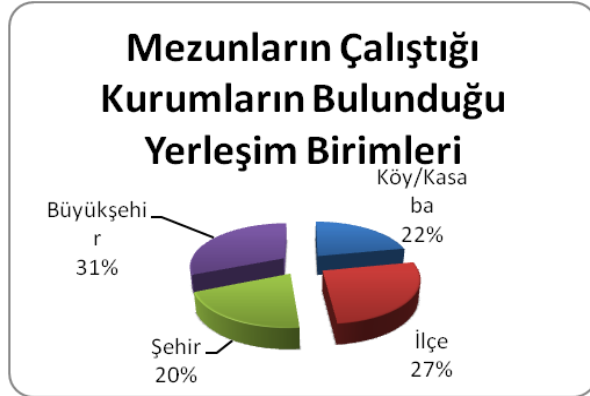
Mezuniyet Yılı	Sıklık	Yüzde
2002	5	7.8
2003	3	4.7
2004	10	15.6
2005	9	14.1
2006	4	6.3
2007	5	7.8
2008	6	9.4

2009

22

34,4

Tanımlayıcı istatistik kapsamında sorulara verilen yanıtlar çerçevesinde mezunlara yönelik önemli bazı demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmektedir. Bu bilgilerden ilkinin Grafik 1 ve Grafik 2’de sunulan Hacettepe Okul Öncesi Eğitimi ABD mezunlarının görev yaptığı kurum türleri ve bu kurumların yer aldığı yerleşim birimleri oluşturmaktadır.



Şekil1: Mezunların görev yaptığı kurumlar yerleri

Şekil: Mezunların çalıştığı kurumların

Şekil 1’de görüleceği gibi mezunların büyük bir çoğunluğu (%42) İlköğretim okullarının anasınıflarında çalışmaktadırlar. İkinci olarak MEB’e bağlı bağımsız anaokulları gelmektedir. Mezunlar ayrıca özel kreşlerde, üniversitelerde ve üniversite uygulama anaokullarında görev almışlardır. Şelik 2’de ise mezunların görev yaptığı kurumların bulunduğu yerleşim birimleri verilmektedir. Burada dağılımın hemen hemen eşit olduğu görülmekte ve büyükşehirler başta olmak üzere mezunların Anadolu’nun çeşitli il, ilçe ve köylerinde görevlerine devam ettikleri görülmektedir.

Sorulardan alınan yanıtlara göre Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD’nı bitiren öğretmen adayları çok kısa bir süre içinde iş bulmaktadırlar. Ankete katılanların %77’si ilk üç ay içinde iş bulduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma konusu için gerekli verileri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan ve toplamda 86 maddeden oluşan bir ölçek araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. İlk kısımda mezunlara yönelik bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla (yaş, mezuniyet yılı, görevi, çalıştığı kurum tipi, ne kadar süredir çalıştığı vb.) sorular oluşturulmuş ve ikinci kısımda mezunların ve öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi beceri ve yeterlilikleri tespit etmek amacıyla maddeler 5 dereceli likert-tipinde (*hiç seçeneginden başlayıp çok fazla seçeneğine kadar giden*) bir dereceleme ölçeği kullanılarak oluşturulmuştur. Bilgi, beceri ve yeterliliklerle ilgili maddeler Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008) ve Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008a) kitapçıklarında yer alan yeterlilik alanı konularından oluşturulmuştur.

Genel yeterlilikler 6 ana başlıktan oluşmakta ve bu alanlar:

- a) kişisel ve mesleki değerler 8 alt maddeden oluşmakta,
- b) öğrenciyi tanıma 4 alt maddeden oluşmakta,
- c) öğretme ve öğrenme süreci 7 alt maddeden oluşmakta,
- d) öğrenmeyi gelişimi izleme ve değerlendirme 4 alt maddeden oluşmakta,
- e) okul, aile ve toplum ilişkileri 5 alt maddeden oluşmakta ve
- f) program ve içerik bilgisi 3 alt maddeden oluşmaktadır.

Özel alan yeterlilikleri ise 7 ana başlıktan oluşmuş olup bu alanlar:

- a) gelişim alanları (4 ana başlık),
- b) ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi (2 başlık maddesi),
- c) değerlendirme (2 başlık maddesi),
- d) İletişim (4 başlık maddesi),
- e) yaratıcılık ve estetik (3 başlık maddesi),
- f) okul ve toplumla işbirliği yapma (3 başlık maddesi) ve
- g) mesleki gelişimi sağlama (1 başlık maddesi) şeklinde oluşmuştur.

Ölçme aracı ile ilgili yapılan faktör analizi sonuçlarına göre araç hem tek faktörlü bir yapı hem de genel alan yeterliliklerinden “kişisel ve mesleki değerler”, “öğrenciyi tanıma”, öğretme ve öğrenme süreci”, öğrenmeyi gelişimi izleme ve değerlendirme”, okul aile ve toplum ilişkileri”, “program ve .çerik bilgisi” alt alanlarıyla özel alan yeterliliklerinden “gelişim alanları”, “iletişim”, “yaratıcılık ve estetik”, ve okul ve toplumla işbirliği yapma”

alt alanlarını ayrı ayrı ölçebilmektedir. Ölçme aracının genel alan alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sırayla .90, .92, .92, .93, .93, .81 ve özel alan alt alanlarının iç tutarlılık katsayısı sırayla .95, .83, .87, .84 olarak bulunmuştur. Özel alan yeterliliklerinden b) ailelerle iletişim, c) değerlendirme, ve g) mesleki gelişimi sağlama alanları az sayıd amaddeden oluştuğu için iç güvenirlik hesaplamasına dahil edilmemiştir. Elde edilen verilere göre ölçeğin güvenirlik değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama işlemi için İnternet ortamında oluşturulan ölçeğin adresi e-posta vasıtası ile mezunlara gönderilmiş ve verilen adrese girerek 1 aylık bir süre içerisinde anketi tamamlamaları istenmiştir. Bunun yanında erişilebilen mezunlara anket yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Toplamda verilen süre içerisinde 64 kişiden gelen cevaplar (cevap verme oranı %36) değerlendirmeye alınmıştır.

Bu çalışmada 4 araştırma sorusuna yanıt verilmiştir. İlk iki soruda betimsel istatistik araçlarından olan ortalama ve standart sapma değerleri ile bulgular yorumlanmıştır. 3. ve 4. sorularda ise anlam çıkarıcı istatistik araçlarından olan t-testi kullanılmıştır. 3. soruda eşleştirilmiş örneklem için t-testi ve 4. soruda bağımsız örneklem için t-testi kullanılmış olup alpha anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Okul öncesi eğitimi mezunlarının mezuniyet esnasında ve alanda çalışırken öğretmenlik mesleği için kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini araştırmak üzere yapılan bu çalışma 4 soruya yanıt aranmıştır. Birinci soruda katılımcılar mezuniyet esnasında MEB genel ve özel alan yeterliliklerine ne ölçüde sahip oldukları sorulmuştur. Yapılan analizler sonucunda çıkan sonuçlar Tablo 2 de belirtilmiştir.

Tablo 2: Mezuniyet esnasında genel ve özel alan yeterliliklerine sahip olma durumu

Alan	Yeterlilik Alanları	Tecrübeli				Tecrübesiz	
		N	X* ^{Max} (SD)	N	X* ^{Max} (SD)	N	X* ^{Max} (SD)
Genel	Kişisel ve Mesleki Değerler	64	4.31(.675)	34	4.23(.791)	30	4.40(.512)
	Öğrenciyi Tanıma	64	4.47(.648)	34	4.39(.773)	30	4.56(.463)
	Öğretme ve Öğrenme Süreci	64	4.31(.696)	34	4.20(.851)	30	4.42(.448)
	Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	64	3.94(.959)	34	3.77(1.147)	30	4.13(.658)
	Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	64	4.08(.894)	34	3.97(1.092)	30	4.20(.590)
	Program ve İçerik Bilgisi	64	3.84(.904)	34	3.78(1.037)	30	3.91(.737)
Özel	Gelişim Alanları	64	4.39(.660)	34	4.29(.810)	30	4.50(.417)
	İletişim	64	4.28(.704)	34	4.22(.851)	30	4.35(.493)
	Yaratıcılık ve Estetik	64	4.35(.685)	34	4.33(.808)	30	4.38(.525)
	Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma	64	3.93(.988)	34	3.93(1.078)	30	3.93(.894)

Genel ve özel alan yeterliliklerinin ortalamalarına bakıldığında özel alan yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel alanlarda mezuniyet sırasında öğretmen adayları kendilerini öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme ve program içerik bilgisi alanlarında diğer alanlara göre daha yetersiz olarak görmektedirler. Özel alanlar da ise okul ve toplumla işbirliği alanında kendilerini daha yetersiz olarak hissetmişlerdir.

İkinci soruda katılımcılara çalışırken genel ve özel alan yeterliliklerine ne derecede sahip oldukları sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Çalışırken genel ve özel alan yeterliliklerine sahip olma durumu

Alan	Yeterlilik Alanları	Tecrübeli	Tecrübesiz

		N	X* ^{Max} (SD)	N	X* ^{Max} (SD)	N	X* ^{Max} (SD)
Genel	Kişisel ve Mesleki Değerler	64	4.39(.687)	34	4.40(.763)	30	4.39(.603)
	Öğrenciyi Tanıma	64	4.58(.647)	34	4.50(.762)	30	4.66(.483)
	Öğretme ve Öğrenme Süreci	64	4.43(.646)	34	4.38(.769)	30	4.50(.762)
	Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	64	4.30(.705)	34	4.30(.738)	30	4.30(.678)
	Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	64	4.31(.774)	34	4.30(.901)	30	4.34(.615)
	Program ve İçerik Bilgisi	64	4.08(.892)	34	4.01(.981)	30	4.15(.791)
Özel	Gelişim Alanları	64	4.50(.704)	34	4.43(.855)	30	4.59(.480)
	İletişim	64	4.38(.679)	34	4.38(.769)	30	4.38(.575)
	Yaratıcılık ve Estetik	64	4.38(.770)	34	4.42(.821)	30	4.34(.719)
	Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma	64	4.21(.786)	34	4.13(.872)	30	4.31(.677)

Tablo 3’de görüleceği üzere öğretmenler çalıştıkları esnada genel ve özel alan yeterliliklerine yeterince sahip olduklarını düşünmektedirler. Burada genel ve özel alan yeterlilikleri arasında büyük bir fark görünmemektedir.

Mezuniyet esnasında ve iş yaşamları sırasında öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilikler arasında fark var mıdır sorusuna için yapılan istatistiksel analiz sonrasında bulunan değerler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Mezuniyet esnasında ve iş yaşamı sırasında sahip olunan yeterlilikler

Alan	Yeterlilik Alanları	t	p*
Genel	Kişisel ve Mesleki Değerler	-.900	.372
	Öğrenciyi Tanıma	-1.053	.297
	Öğretme ve Öğrenme Süreci	-1.204	.233
	Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	-2.895	.005
	Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	-1.766	.082
	Program ve İçerik Bilgisi	-1.789	.078
Özel	Gelişim Alanları	-1.025	.309
	İletişim	-1.013	.315
	Yaratıcılık ve Estetik	-.238	.813
	Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma	-2.466	.016

p* = <0.05

Mezuniyet ve iş esnasında sahip olunan yeterlilikler arasında bir fark olup olmadığı eşleştirilmiş örneklemeler için uygulanan t testi uygulanarak .05 anlamlılık düzeyinde genel (öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme t= -2.895 ve p<.05 (.005) ve özel (okul ve toplumla işbirliği yapma t= -2.466 ve p<.05 (.016) yeterlilik alanlarından birer yeterlilik alanında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca bağlı olarak bu iki alanda mezuniyet esnasında sahip olunan yeterlilikler çalışma esnasında sahip olunan yeterliliklere göre daha düşük bir düzeye sahiptir.

Araştırmanın dördüncü sorusunda sahip olunan yeterlilikler tecrübeye göre bir farklılık göstermekte midir şeklinde sorulduğunda yapılan analizler sonucunda elde edilen değerler tablo 5’de verilmiştir. Tablo 2 ve Tablo 3’de verilen ortalamalara ve tablo 5’de elde edilen değerlere bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle anabilim dalından mezun olan ve alanda 3 yıldan az veya 3 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin genel ve özel alan yeterlilikleri düzeyleri arasında bir fark bulunmamaktadır

Tablo 5: Tecrübeye göre sahip olunan yeterlilikler arası fark

Alan	Yeterlilik Alanları	T	p*
Genel	Kişisel ve Mesleki Değerler	1.000	.321
	Öğrenciyi Tanıma	1.077	.286

	Öğretme ve Öğrenme Süreci	1.330	.189
	Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	1.534	.131
	Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	1.092	.280
	Program ve İçerik Bilgisi	.557	.580
	Gelişim Alanları	1.351	.183
	İletişim	.711	.480
	Yaratıcılık ve Estetik	.321	.749
	Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma	.008	.994
Çalışma Hayatı	Kişisel ve Mesleki Değerler	-.028	.978
	Öğrenciyi Tanıma	.983	.330
	Öğretme ve Öğrenme Süreci	.724	.472
	Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	-.003	.998
	Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	.205	.839
	Program ve İçerik Bilgisi	.605	.548
	Gelişim Alanları	.923	.360
	İletişim	.006	.995
	Yaratıcılık ve Estetik	-.397	.693
	Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma	.881	.382
p* = <0.05			

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalı öğrencilerinin mezuniyet esnasında sahip oldukları yeterlilik düzeyleri ile çalışma hayatı sırasında sahip oldukları yeterlilik düzeyleri MEB genel ve özel alan yeterlilikleri kapsamında tespit edilmeye çalışılmış ve bu iki düzey arasında bir farkın olup olmadığı varsa hangi alanda olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Katılımcıların MEB genel öğretmenlik ve özel alan yeterliliklerine mezuniyet esnasında sahip olma düzeyi oldukça yüksektir. Sonuçlar Karacaoğlu'nun (2008) sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu çalışmada çeşitli branşlardan öğretmenlerin yeterlilik duyguları araştırılmış ve özellikle mesleki alan yeterliliği ve kendini geliştirme konusunda büyük çoğunluğun kendilerini çok iyi düzeyde yeterli hissettikleri bulunmuştur. Bizim araştırmamızın sonuca göre Hacettepe Üniversitesi okul öncesi eğitimi anabilim dalı öğrencileri MEB öğretmen yeterliliklerine sahip olarak mezun olmaktadır. Tüm alanlar dikkate alındığında mezuniyet esnasında öğretmenlerin en yüksek düzeyde kendini yeterli hissettikleri alan öğrenciyi tanıma alanıdır. En düşük düzeyde kendilerini yeterli hissettikleri alan ise program ve içerik bilgisi alanıdır.
2. MEB genel öğretmenlik ve özel alan yeterliliklerine çalışma hayatı esnasında sahip olma düzeyi mezuniyette sahip olunan yeterliliklere göre daha yüksek bir seviyededir. Alanda çalışan öğretmenlerin kendileri en yeterli hissettikleri alan mezuniyette olduğu gibi öğrenciyi tanıma ve en düşük yeterlilikte hissettikleri alan da yine mezuniyette olduğu gibi program ve içerik bilgisidir. Bu durum, eğitim programlarında uygulama derslerinin az olmasının bir sonucu olabilir. Öğrenciler haftada bir günlük bir uygulama ile programı tam olarak kavrayamamaktadırlar. Ancak kazanılan tecrübe onların bu açığını kapatmada etken olmaktadır. Hong ve ark. (2008) da benzer şekilde yıllar içinde edinilen tecrübenin kendini yeterli hissetme durumuna olumlu katkıları bulunduğunu bulmuşlardır.
3. Çalışmaya katılan öğretmenler mezuniyet esnasında öğrenme ve gelişimi izleme ve değerlendirme ile aile ve toplumla işbirliği yapmada alandakine göre daha yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle okul öncesi eğitimi bölümlerinin değerlendirme ve aile ve toplumla işbirliği yapma konularında öğrencilerin kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlayacak eğitim ve öğretim ortamları oluşturmaları ve bu konuya daha fazla önem göstermeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların bu konudaki yetersizlikleri sınırlı uygulama saatlerinde aile ile karşılaşma, aileyi bilgilendirme ve aile eğitim programı uygulama şanslarının da çok düşük olması ile açıklanabilir. Ayrıca öğrencilerimizin önemli bir bölümü uygulama programlarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında gerçekleştirmekte ve bu okullarda aile katılımına yeterince yer verilmemektedir. Dolayısıyla öğrencilerimiz bu konuda kendilerini yetiştirmek için yeterli fırsatlara sahip olamayabilir ve bu da konuyla ilgili yetersiz hissetmelerinin nedeni olabilir.

4. Öğretmenlerin tecrübeli (3 yıl ve üzeri tecrübe) yada tecrübesiz (0-3 yıl arası tecrübe) olmalarının yeterlilik düzeylerini etkilemediği ancak tecrübeli öğretmenlerin mezuniyet sırasında sahip olduklarını belirttikleri yeterlik düzeylerinin tecrübesizlere göre daha düşük olduğu bunun sebebinin de aradan geçen uzun zamanın ve iş yerinde yaşanan tecrübelerin bunda etkili olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, tecrübenin yeterlilik düzeyine olumlu etkisi olduğunu vurgulayan Hong ve ark.'nın (2008) bulgularıyla çelişmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Akpınar, B., Turan, M. & Tektaş, H. (Temmuz 2004). Öğretmen adaylarının gözüyle sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Aktaş, I. & Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *SPORMETRE: Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ö. ve Demirel, F. (2010) Bilimsel araştırma yöntemleri, (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cheung, H. Y. & Phillipson, S. N. (2008). Teachers of gifted children in Hong Kong: Competencies and characteristics. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 17(2), 143-156.
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 294–311.
- Gürol, A. (2003). Okul öncesi öğretmenleriyle okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 147-165.
- Honga, J., Hornga, J., Lina, C., & ChanLin, L. (2008). Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 28, 4–20.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmen yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. [Çevrim-ici: http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf (Erişim tarihi: 10 Nisan 2010).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008a). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlilikleri*. [Çevrim-ici: http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_okul_%C3%B6nces_i_%C3%B6%C4%9Fretmeni_%C3%B6zel_alan_yeterlikleri_ilk%C3%B6%C4%9Fretim_par%C3%A7a_8.pdf (Erişim tarihi: 15 Nisan 2010).
- Seferoğlu, S. S. (2007). Professional teaching standards: The case of Turkish teacher candidates, *World Applied Sciences Journal*, 2(4), 412-419.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 105-118.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82.
- Türk Eğitim Derneği [TED] (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri: Özet Rapor*. TED: Ankara.

6. İLKÖĞRETİM ALANLARINA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞÖTESİ FARKINDALIKLARINA İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA

A STUDY ON THE METACOGNITIVE AWARENESS OF STUDENT TEACHERS

Arş. Gör. Fatma Alkan, Yrd. Doç. Dr. Emine Erdem

Hacettepe Üniversitesi, Beytepe Kampüsü, Eğitim Fakültesi, OFMA Kimya Eğitim Bölümü

Özet

Bireylerin bir şeyi nasıl öğreneceğini, öğrendiklerini ihtiyaç duyduğunda nasıl hatırlayacağını ve kendi öğrenmesini etkin bir şekilde nasıl kontrol edip yönlendireceğini bilmesi gerekmektedir. Kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması “bilişötesi” olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1976). Bireylerin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgiye sahip olmaları neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Buradan yola çıkarak yürütülen bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi OFMA bölümünde öğrenim gören Biyoloji, Fizik, Kimya ve Matematik Öğretmen Adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akin, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” ($\alpha = .95$) kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutlarındaki genel durumları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: biliş, bilişötesi, bilişötesi farkındalık, öğretmen adayları

Abstract

Individuals must know how to learn something, how to remember the things they have learned when necessary, and how to control and direct their learning effectively. The knowledge of a person's own cognitive processes and the use of this knowledge in order to control the cognitive processes is called “metacognition” (Flavell, 1976). It is almost a must for individuals to have knowledge on their own cognitive processes. Taking off from this, the aim of this study is to try to determine the metacognitive awareness of student teachers. The study group of the study comprises of the student teachers from the departments of Education of Biology, Physics, Chemistry and Mathematics in Hacettepe University, Faculty of Education. As a tool of data gathering, in the study, “Metacognitive Awareness Inventory” ($\alpha = .95$), which is developed by Schraw and Dennison (1994), and the validity and reliability study of the Turkish form of which is done by Akin, Abaci, and Cetin (2007), is used. The general status of the student teachers on explanatory knowledge, procedural knowledge, situational knowledge, planning, observation, evaluation, sorting out mistakes, and knowledge management are determined. Recommendations will be made according to the findings gathered at the end of this study.

Keywords: cognition, metacognition, metacognitive awareness, student teachers

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ HAZIR OLUŞ DÜZEYLERİ VE GELECEĞE İLİŞKİN KAYGILARI

THE PROFESSIONAL READINESS LEVEL AND ANXIETY ABOUT FUTURE OF PRESERVICE TEACHERS

Arş. Gör. Mehmet ALVER, Öğr. Gör. Şenol SANCAK, Arş. Gör. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU
Giresun Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği A.B.D Giresun/Türkiye,
Gazi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D Ankara/Türkiye

Özet

Bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki hazır oluş düzeyleri ve geleceğe ilişkin kaygıları tespit edilerek bu kaygıların giderilmesi için çözüm yollarının tartışılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmen adayları, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 63'ü Okul Öncesi Öğretmenliği, 58'i ise Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalından seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayı Mesleki Bilgi Formu" iki uzman tarafından incelenip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulamaya konulmuştur. Araştırmanın sonucunda her iki gruptaki öğretmen adaylarının, mesleklerinin kendilerine saygınlık kazandıracağına inandıkları görülmüştür. Genel anlamda, gelecekte sahip olacakları meslek alanlarıyla ilgili olarak yaş gruplarından ve ekonomik nedenlerden endişelendikleri görülmüştür. Bu endişelerin giderilmesinde öncelikli olarak, öğretmen adaylarının eğitim programındaki iletişim becerilerine ve uygulamaya yönelik derslerin artırılması, öğretmenlerin ekonomik koşullarının iyileştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, öğretmen adayı, kaygı.

Abstract

This study aims to determine the preservice teachers' readiness for their vocations and their anxiety; find ways to solve the problems resulted from this anxiety. The population of the study consists of senior students of Giresun University Faculty of Education Department. 63 of the students placed in sampling group are chosen from Pre-school Teaching Department, 58 of them Turkish Language Teaching Department. As a tool of gathering data a 'Preservice Teacher Field Knowledge Form' has been developed by two experts and then it has been applied. Looking into the results of the study it is seen that both groups of teacher candidates think that they will be prestigious when they are teachers. Generally, it is seen that they are anxious about the age group and economical reasons of the job. In order to eliminate this anxiety, it is recommended that preservice teachers should be given more lectures about communication skills and practice; and economical conditions should be revised.

Keywords: Education, preservice teacher, anxiety.

1. GİRİŞ

Toplum olarak ilerleyebilmek, gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek ve çağdaş düşünce anlayışına erişebilmek için okullarda iyi bir eğitimin verilmesi gerektiği bilinen bir gerçekliktir. Gelişen teknoloji ve bilginin hızla çoğalması, bilginin yaygınlaştırılması ve aktarılması sorunlarını da gündeme getirmiştir. Bilginin yaygınlaştırılmasını ve aktarılmasını ve bunun yanında insanı eğitmeyi hedef olarak seçen toplumlar, millî eğitim amaçlarını belirlemekte ve buna uygun program, yöntem ve süreçleri düzenlemektedirler. Okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, öğretim niteliklerinin artırılması ile sağlanabilir. Öğretim niteliğinin yükseltilmesi, belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi, öğrenme-öğretme sürecindeki değişimlere uyum sağlanabilmesi ise nitelikli öğretmenler sayesinde mümkündür. Öğretmen artık bilgiyi salt aktaran değil bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi öğreten insandır. Bu sebeple öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi önem kazanmaktadır (Temizyürek, 2008, s.664).

Günümüzde toplumları etkileyen, biçimlendiren ve yönlendiren kurumların ve etkinliklerin başında eğitim ve bilim gelmektedir. Bilim etkinliklerinin bilgi üretme, bilgi üretenleri yetiştirme, bilgiyi kullanma, bilgiyi yazma, bilgiyi ve bulguları toplumsallaştırma boyutlarında eğitim temel yöntem ve araç olmaktadır (Gürkan, 2000, s. 78).

Eğitimin en temel hak olduğunun evrensel olarak kabul edilmesi, eğitimin, bireylerin toplumda kendilerini en yüksek seviyede gerçekleştirebilmeleri için onlara yardım etme süreci olarak tanınmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim sistemi yoluyla bir yandan bireylerin gelişmesi sağlandığı gibi, toplumlar da belli değer ve normları daimi kılarlar. Yeni nesillerin yetişmesinden ve belli kalıplara sokulmasından eğitim sistemi sorumlu tutulur (Gök ve Okçabol, 1998, s.1).

Eğitim sistemi, genellikle bütün toplumlarda öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olmak üzere üç temel öge üzerine kurulmuştur. Eğitim sisteminin etkili olabilmesi bu ögeler arasındaki uyuma bağlıdır. Bu ögelerden birisinin istenen niteliklerden yoksun olması, eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Ancak bu üç ögeden birisi olan öğretmenin, diğer iki öge olan öğrenci ve öğretim programlarını etkileme gücünün diğerlerinden fazla olduğu belirtilmektedir (Katkat ve Mızrak, 2003, s.1; Gök ve Okçabol, 1998, s.1; Gürbüzürk ve Genç, 2004; Çapa ve Çil, 2000, s.69).

Eğitim sisteminin temel ve göz ardı edilemez ögesi olan öğretmenlik, toplumu tüm yönleriyle etkileme gücüne sahip mesleklerin başında gelmektedir. Çünkü öğrenci denilen ham maddeyi eğitilebilme yeti ve yetenekleri ile işleyen ve bu amaçla eğitim-öğretim programlarını uygulayan kimse öğretmendir (Gürbüzürk ve Genç, 2004).

Eğitim programı okula gelen çocuk ve gençlerin zihinsel, duygusal, bedensel ve toplumsal gelişmesini hedef alır ve bundan büyük ölçüde öğretmen sorumludur (Gök ve Okçabol, 1998, s.2). Üstlenilen sorumluluk, toplumsal beklentiler ve kazanılması gereken özellikler dikkate alındığında, öğretmenliğin herkes tarafından yapılamayacak bir meslek olduğu kolayca anlaşılmaktadır (Şimşek, 2005).

Toplumun değerlerinin korunması, sürdürülmesi ve yeni değerlerin kazandırılmasında en önemli öge olan öğretmenlerin yetiştirilmesi gelecek nesillerin eğitimi için çok önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin toplumları bugüne ve geleceğe hazırlamada önemli bir misyonu yüklenmiş olması, gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkelerin öğretmen yetiştirmeyi en kritik unsurlardan biri olarak kabul etmelerine neden olmuştur. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde temel yapı taşlarını oluşturan öğretmenlerin kendilerinden beklenen yeterlilikleri başarıyla gerçekleştirebilmeleri, hizmet öncesi eğitim aşamasında, kaliteli bir eğitim anlayışı ile yetiştirilerek, oynayacakları rollere iyi hazırlanmalarına bağlıdır (Erişen ve Çeliköz, 2003). Öğretmenlik mesleğinin gelecek nesillerin yetişmesinde kritik bir öneme sahip olması da öğretmenlerin eğitimine özen gösterilmesini gerektirmektedir (Aysu, 2007, s.13).

Gelişmekte olan toplumların, ileri seviyedeki toplumların düzeyine ulaşabilmelerindeki en önemli etkenlerden birisi de iyi yetişmiş, nitelikli insan kaynağıdır. Bu açıdan öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemi yadsınamaz bir gerçektir (Üstün vd., 2004, s.129). Özgür'e göre (1994, s.12'ten aktaran Akalın, 2006, s.11), istenen niteliklerde öğretmen yetiştirmenin ve bu öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmelerinin koşulu öğretmen eğitiminin iyi planlanmasına ve uygulanmasına bağlıdır.

Öğretmen yetiştirme ve niteliğinin artırılması konusu, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerle birlikte ülkemizde de en çok üzerinde durulan ve tartışılan konuların başında gelmekte (Uçgun, 2006, s.2) ve son yıllarda eğitim sistemiyle ilgili en önemli sorunlardan birinin, öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinin oluşturduğu gözlenmektedir. Yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere ne kadar sahip oldukları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önemli bir yer tutmaktadır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008, s.34). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak onların, mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğunun bilincine ulaşmaları ve meslekleri dolayısıyla kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile ilgilidir. Bu konulardaki olumlu ya da olumsuz tutumlar öğretmen adaylarının mesleki davranışlarını yönlendirmede oldukça etkili olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme yaşantıları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar oluşturacak biçimde düzenlenmelidir (Temizkan, 2008, s.464). Çünkü üniversite yılları öğrencilerin yaşamlarında önemli yıllar olmakla birlikte kaygılarının oldukça fazla olduğu dönemlerdir (Bozkurt, 2004). Bu kaygılar daha çok mezuniyet, mezuniyet sonrası iş ve işsizlik konularında kendini göstermektedir. Özellikle iş seçimi, toplum içinde

alacağı rol ile ilgili planlar, arkadaşlıklar, iş bulamama korkusu ve aileye karşı sorumluluklar bireyde kaygı yaratıcı etmenlerden bazıları olarak sıralanabilir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Eğitim fakültelerinde okuyan ve geleceğin öğretmenleri olacak olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini sevmeleri, mesleklerini başarıyla yürütebilmeleri için bir ön koşul niteliğindedir. Öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik kapasitelerine inanmaları, güven ve yeterlilik duygusu kazanmaları, onların öğrenim hayatları ve daha sonra da öğretmen olduklarında başarılı olmalarını sağlayacaktır. Mesleğine gönül vermemiş öğretmen adayları, gelecek nesillerin sağlıklı ve toplum kalkınmasında faydalı bireyler olarak yetişmeleri önünde bir engel teşkil edecektir.

Eğitim fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin, öğretmenlik mesleğini seçmelerindeki etkenlerin neler olduğunun saptanması önemlidir. Öğrencilerin, öğretmenlik mesleğine karşı tutumları, öğretmenlik mesleğinin adaylarca nasıl algılandığının bir göstergesidir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmalar, nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili eğitim politikalarının oluşturulmasına katkıda bulunabilecektir. Bu nedenle bu tür araştırmalarının yapılmasına gereksinim duyulmaktadır (Üstün vd., 2004, s.129). Aynı zamanda öğretmen adaylarının bu zorlu göreve kendilerini ne ölçüde hazır hissettiklerinin belirlenmesi, uygulanacak eğitim politikalarında bir rehber olarak kullanılabilecektir (Erişen ve Çeliköz, 2003). Geniş çaplı kitleleri ilgilendiren bir meslek olarak öğretmenliğin sorunlarının tespitinin yapılması ve bu sorunların sürekli güncellenerek çözüm arayışlarına gidilmesi gerekmektedir. Sorunların ve çözüm önerilerinin sadece görev başındaki öğretmenlerle sınırlı kalmaması aynı zamanda öğretmen adayları için de çözüm yolları sunulması beklenmektedir. Bu nedenle geleceğin öğretmen adaylarının meslekle hazır oluş düzeylerinin ve geleceğe ilişkin kaygılarının belirlenerek bunlar için rehberlik uygulamaları yapılması da oldukça önem kazanmaktadır. Bu nedenlerden dolayı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri, araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Karasar'a (2006, s.77) göre "tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan durum, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, var olan durumu değiştirme gibi bir durum söz konusu değildir. Önemli olan, durumu uygun bir biçimde gözleyip belirlemektir."

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan ve formu dolduran 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Giren Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımı

BÖLÜM	N	%
Türkçe	58	47.9
Okul öncesi	63	52.1
Toplam	121	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubuna giren öğrencilerin %47.9'u Türkçe Öğretmenliği, %52.1'i de Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim görmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubuna Giren Öğrencilerin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre Dağılımı

BÖLÜM	MESLEĞİ SEÇME NEDENİ									
	MESLEĞİ SEVMESİ		İŞ OLANAĞI		AİLE İSTEĞİ		DİĞER		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Türkçe	34	58.6	11	18.9	4	6.9	9	15.5	58	100
Okul öncesi	42	66.7	17	27	1	1.6	3	4.8	63	100

Tablo 2 incelendiğinde, Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının %58.6'sının mesleği sevdiğinden, %18.9'unun iş olanağından, % 6.9'unun ailelerinin isteğiyle mesleği seçtiği; Okul Öncesi Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının ise %66.7'sinin mesleği sevdiğinden, %27' sinin iş olanağından, %1.6' sının da aile istediğinden dolayı mesleği seçtiği görülmektedir.

Tablo 3. Çalışma Grubuna Giren Öğrencilerin Tercih Sıralarına Göre Dağılımı

BÖLÜM	TERCİH SIRASI									
	1-3		4-6		7-10		DİĞER		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Türkçe	26	44.8	17	29.3	9	15.5	6	10.3	58	100
Okul öncesi	10	15.9	6	9.5	15	23.8	32	50.8	63	100

Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının %44.8' inin 1-3. tercihler arası, %29.3'ünün 4-6. tercihleri arası, %15.5'inin 7-10. tercihleri arasında, %10.3'ünün ise 10.tercihinden daha üstte olduğu; Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının %50.8' inin 10.tercihinden daha üstte olduğu, %23.8'inin 7-10. tercihleri arası, %15.9'unun 1-3. tercihleri arasında, %9.5'inin ise 4-6. tercihleri arasında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayı Mesleki Bilgi Formu” iki uzman tarafından incelendikten sonra gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Kullanılan bu form üç adet demografik bilgi sorusu ve beş adet açık uçlu mesleki bilgi sorusundan oluşmaktadır. İkinci soruda öğretmen adaylarından sorulan açık uçlu sorunun cevabını yazmaları istenmiş; bir, üç, dört ve beşinci sorularda öğretmen adaylarından sorulan sorulardan “Evet”-“Hayır” seçeneklerinden birini işaretlemeleri ve “Hayır” seçeneğini işaretleyenlerden “Neden”ini yazmaları istenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde yüzde, frekans değerleri ile içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan içerik analizine göre elde edilen veriler incelenerek, anlamlı bölümlere ayrılmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Verilerin kodlanması “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı, verileri satır satır okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar üretir ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.232). Bu çalışmada her bir soru için kod listesi oluşturulmuş ve tüm veriler bu kod listesine göre cevaplara işlenmiştir. Açık uçlu soruların analizinde sadece bu sorulara cevap veren öğrencilerin cevapları dikkate alınmıştır. Bazı açık uçlu sorulara örnekleme alınan öğrenciler “Hayır” cevabını verdikleri halde, “Neden” sorusuna cevap vermemişlerdir. Ancak araştırmacılar tarafından bu verilerin önemli olabileceği düşünüldüğünden analize dahil edilmiştir. Öğrenciler açık uçlu sorulara birden fazla cevap yazabildikleri için öğrencilerin cevaplarının sayısı örneklem büyüklüğünden fazla olabilmektedir (Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 9).

3. BULGULAR VE YORUM

1- Öğretmen Olduğunuzda Sınıf Ortamında Sıkıntı Yaşayacağınızı Düşünüyor Musunuz? Neden?

Öğretmen adaylarının birinci soruya verdikleri cevap tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Olduğunuzda Sınıf Ortamında Sıkıntı Yaşayacağınızı Düşünüyor Musunuz?

BÖLÜM	EVET		HAYIR		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Türkçe	28	48.3	30	51.7	58	100
Okul öncesi	37	58.7	26	41.3	63	100

Tablo 4 incelendiğinde “Öğretmen Olduğunuzda Sınıf Ortamında Sıkıntı Yaşayacağınızı Düşünüyor Musunuz?” sorusuna Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının %48.3’ü evet, %51.7’si hayır şeklinde cevap verirken; Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise %58.7’ si evet, %41.3’ü hayır cevabını vermiştir. Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere Okul Öncesi Öğretmen adaylarının bu anlamdaki kaygılarının Türkçe Öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenlerine verdikleri cevaplar ise tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Yaşayacağı Sıkıntıların Nedenleri

NEDENLER	TÜRKÇE		OKUL ÖNCESİ	
	f	%	f	%
İmkan ve olanakların yetersiz olması	6	10.71	12	17.64
Öğrencilerle iletişim	13	23.21	9	13.23
Velilerle iletişim	1	1.78	7	10.29
Okul yöneticileriyle iletişim	4	7.14	2	2.94
Tecrübesizlik	9	16.07	14	20.58
Meslekten sıkılma	-	-	3	4.41
Disiplin sağlama	7	12.5	10	14.70
Farklı kültürlere uyum	5	8.92	3	4.41
Mesleki bilginin azlığı	7	12.5	8	11.76
Ekonomik nedenler	4	7.14	-	-
TOPLAM	56	100	68	100

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşayacağı sıkıntıların nedenlerine bakıldığında %23.21’inin öğrencilerle iletişim, %16.07’sinin tecrübesizlik, %12.5’inin disiplin sağlama olduğu görülürken; Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşayacağı sıkıntıların %20.58’inin tecrübesizlik, %17.64’ünün imkan ve olanakların yetersiz olması, %14.70’inin ise disiplin sağlama endişesinden kaynaklandığı görülmektedir. Her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının yaşayacağı sıkıntıların merkezinde tecrübesizlik olduğu göze çarpmaktadır. Bu duruma göre öğretmen adaylarının okul deneyimi ve mesleki öğretim uygulamalarından yeterince verim alamadıkları görüldüğünden öğretmen yetiştirme programlarındaki uygulamaya yönelik destekleyici derslerin artırılmasının yararlı olabileceği düşünülebilir. Tablodaki verilere göre Türkçe Öğretmen adayları, Okul Öncesi Öğretmen adaylarına göre velilerle daha az iletişim sorunu yaşayacaklarını düşünmektedirler. Bu durumun önemli nedenlerinden birinin, Okul Öncesinde öğrenim gören çocukların velilerinin çocuklarının okullarıyla ve öğretmenleriyle daha sık iletişim içerisinde bulunmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

2- Öğretmen Olduğunuzda Öğrenim Süresince Aldığınız Hangi Ders ya da Derslerin Size Yardımcı Olacağını Düşünüyorsunuz?

Öğretmen adaylarının ikinci soruya verdikleri cevap tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Olduğunuzda Öğrenim Süresince Aldığınız Hangi Ders ya da Derslerin Size Yardımcı Olacağını Düşünüyorsunuz?

TÜRKÇE			OKUL ÖNCESİ		
DERSLER	f	%	DERSLER	f	%
Sınıf yönetimi	3	5.5	Sınıf yönetimi	10	8.7
Özel öğretim yöntemleri	34	62.9	Araç yapımı	20	17.3
Metin bilgisi	2	3.7	Çocuk resimleri	6	5.02
Konuşma ve yazma eğitimi	3	5.5	Yaratıcı çocuk etkinlikleri	4	3.5
Materyal tasarımı	2	3.7	Çocuk sağlığı ve beslenmesi	3	2.6
Öğretmenlik uygulaması	3	5.5	Çocuk edebiyatı	8	6.9
Türkçe	3	5.5	Anne-baba eğitimi	6	5.02
Diğer (edebiyat bilgisi, Eğitim bilimleri, bilgisayar, Türk ve dünya edebiyatı)	4	7.4	Anne-çocuk sağlığı	6	5.02
TOPLAM	54	100	Özel eğitim	10	8.7
			Çocuk gelişimi ve psikolojisi	13	11.3
			Öğretmenlik uygulaması	17	14.7
			Oyun	7	6.08
			Diğer (müzik, öğretimde planlama, matematik öğretimi, fen öğretimi, rehberlik)	5	4.3
			TOPLAM	115	100

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarından %62.9'u gibi önemli bir çoğunluğu, Özel Öğretim Yöntemleri dersinin öğretmenlik yaşantılarında kendilerine yardımcı olacağını düşünmektedir. Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları ise %17.3 ile Araç Yapımı, %14.7 ile Öğretmenlik Uygulaması, %11.3 ile de Çocuk Gelişimi Ve Psikolojisi derslerinin öğretmenlik yaşantılarında kendilerine yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri derslerden elde ettikleri kazanımları dikkate alarak bu soruları cevapladıkları düşünülebilir. Tablo 5'te verilen bilgilere tekrar bakıldığında her iki bölümün öğretmen adaylarının birbirine yakın oranda mesleki bilgi azlığından şikayet ettikleri görülebilir. Bunun nedeninin ise Tablo 6'da verdikleri bilgilerden anlaşılacağı üzere, daha çok, sahip oldukları mesleki bilgileri nasıl aktaracaklarına dair onlara yardımcı olabilecek dersleri önemsedikleri söylenebilir. Okul Öncesinde öğrenim gören çocukların yaşları dikkate alındığında, bu öğrencilerin dikkat süresinin ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin dikkat süresinden daha kısa olduğu bilinmektedir. Bu nedenle Okul Öncesi öğretmen adayları görev yapacakları okullarda çocukların dikkat ve ilgilerini çekebilecek yeterli materyalin olmadığı düşüncesiyle Araç Yapımı dersinin onlara daha fazla yardımcı olabileceğini algılamış olabilirler.

3- Öğretmenlik Mesleğinin Size Toplumda Saygın Bir Yer Kazandıracağına İnanıyor Musunuz?

Öğretmen adaylarının öğretmenliğin kendilerine toplumda saygın bir yer kazandırıp kazandırmayacağına ilişkin görüşleri tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlik Mesleğinin Size Toplumda Saygın Bir Yer Kazandıracağına İnanıyor Musunuz?

BÖLÜM	EVET		HAYIR		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Türkçe	48	82.75	10	17.25	58	100
Okul öncesi	61	96.82	2	3.18	63	100

Tablo 7 incelendiğinde “Öğretmenlik Mesleğinin Size Toplumda Saygın Bir Yer Kazandıracağına İnanıyor Musunuz?” sorusuna Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının %82.75'i evet, %17.25'i hayır cevabını verirken; Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının %96.82'si evet, %3.18'i hayır cevabını vermiştir.

4- Elimde Bir Fırsatım Olsa Mezun Olduktan Sonra Öğretmenlik Yapmam? Neden?

Öğretmen adaylarının dördüncü soruya verdikleri cevap tablo 8 ve tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 8. Elimde Bir Fırsatım Olsa Mezun Olduktan Sonra Öğretmenlik Yapmam?

BÖLÜM	EVET		HAYIR		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Türkçe	16	27.5	42	72.5	58	100
Okul öncesi	6	9.6	57	90.4	63	100

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının %27.5’i evet, %72.5’i hayır cevabını vermiştir. Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise %9.6’ sı evet, %90.4’ü hayır cevabını vermiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yapmak İstememe Nedenleri

NEDENLER	TÜRKÇE		OKUL ÖNCESİ	
	f	%	f	%
Mesleği sevmeme	3	16.6	1	16.6
Ekonomik nedenler	8	44.4	3	50
Yaş grubu	7	38.8	2	33.3
TOPLAM	18	100	6	100

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik yapmak istememe nedenleri, Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre %44.4 ekonomik nedenler, %38.8 öğretmenlik yapacakları öğrencilerin yaş grupları, %16.6 ise öğretmenlik mesleğini sevmemeleridir. Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar dikkate alındığında ise bu adayların %50’si ekonomik nedenleri, %33.3’ü öğretmenlik yapacakları öğrencilerin yaş gruplarını, %16.6’sı ise öğretmenlik mesleğini sevmemelerini neden olarak belirtmişlerdir. Her iki öğretmen adayı grubunda da bu soruya cevap veren öğrencilerin, bu mesleği yapmak istememe nedenleri arasında en belirgin olarak ekonomik nedenler dikkat çekmektedir.

5- Öğretmenlik Yapacağım Yaş Grubu Beni Endişelendiriyor. Neden?

Öğretmen adaylarının dördüncü soruya verdikleri cevaplar tablo 10 ve tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlik Yapacağım Yaş Grubu Beni Endişelendiriyor.

BÖLÜM	EVET		HAYIR		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Türkçe	16	27.5	42	72.5	58	100
Okul öncesi	25	39.6	38	60.4	63	100

Tablo 10 incelendiğinde “Öğretmenlik Yapacağım Yaş Grubu Beni Endişelendiriyor” sorusuna Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının %27.5’i evet, %72.5’i hayır; Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının %39.6’sı evet, %60.4’ü hayır cevabını vermiştir. Bu soruya “evet” cevabını veren öğretmen adaylarına bunun nedenleri sorulmuş ve alınan cevaplar tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Çalıştıkları Yaş Grubuyla İlgili Endişelenme Nedenleri

TÜRKÇE			OKUL ÖNCESİ		
DERSLER	f	%	DERSLER	f	%
Ergenlik çağında olmaları	16	100	Kurallara uymamaları	7	28
			İlk öğretmenleri olmaları	10	40
			İletişim kuramamak	8	32
TOPLAM	16	100	TOPLAM	25	100

Tablo 11'e göre "Öğretmen Adaylarının Çalıştıkları Yaş Grubuyla İlgili Endişelenme Nedenleri" olarak Türkçe bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu soruya cevap verenlerin tamamı, öğrencilerin ergenlik çağında olmalarından endişelenirken; Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının %40'ı öğrencilerinin ilk öğretmenleri olmalarından, %32' sinin öğrencilerle iletişim kuramamaktan, %28'i ise öğrencilerin kurallara uymamalarından, çalıştıkları yaş grubuyla ilgili endişe yaşadıkları görülmektedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Her iki çalışma grubundaki öğretmen adaylarının verdiği cevaplara göre, mesleklerini seçmelerinde, mesleğe olan sevgilerinin yanında iş olanağı ve aile isteği gibi diğer faktörlerin de etkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda, çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere ilişkin atanma oranlarının yüksek olması bu alanları seçmelerinde etkili olabileceği de düşünülebilir.

Büyük ölçüde, öğretmen adaylarının sahip olacakları mesleklerin onlara saygınlık kazandıracağına inanmalarıyla birlikte, ekonomik nedenlerin ve çalışacakları yaş gruplarının onları endişelendirdikleri, bu yüzden de mezun olduktan sonra başka çalışma alanlarına yönelebilecekleri anlaşılmaktadır. Mesleklerinin ekonomik anlamda kendilerini tatmin etmeyeceğini düşünen öğretmen adayları, bu durumdan endişelendikleri için geleceğe ilişkin kaygı duymaktadırlar. Genel anlamda bu kaygının giderilmesi öğretmenlik mesleğini yapanların gerekli düzenlemelerle ekonomik yönden tatmin edilmesiyle mümkün olabilecektir.

Her iki çalışma grubundaki öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında sıkıntı yaşayacağını düşünüyor olmasının onların öğretmenliğe yeterince hazır olmadıklarının bir göstergesidir. Özellikle okul öncesi öğretmen adayları, imkan ve olanakların yetersiz olması ve tecrübe eksikliğinden endişe duymaktadırlar. Bu anlamda Okul Öncesi öğretmeni yetiştirme programında iletişim, çocuklarla iletişim, aileyle iletişim ve sosyal beceri geliştirme anlamındaki uygulama derslerinin artırılması etkili olabilir.

Özel Öğretim Yöntemleri dersinden elde ettikleri kazanımlar doğrultusunda, bu dersi en fazla önemseyen Türkçe Öğretmen adaylarının cevapları dikkate alındığında, mesleki bilgilerinin yoksunluğundan daha ziyade bu bilgileri öğrencilerine nasıl aktaracakları ön plana çıkmaktadır. Türkçe öğretmen adaylarının bu görüşleri de dikkate alınarak, bu adaylara daha fazla uygulama fırsatı tanınması ya da öğretmenlik uygulaması dersinin içeriğinin ve işleyişinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise en fazla araç yapımı dersini önemsedikleri görülmektedir. Bu durumda Okul Öncesi öğretmen adaylarının görev yapacakları okullarda çocukların dikkat ve ilgilerini çekebilecek yeterince materyalin bulunamayacağı endişesini taşımış olabilirler. Bu yaş grubundaki öğrenciler için görsel materyallerin ne denli önemli olduğu dikkate alınarak bütün okullardaki araç-gereç olanaklarının geliştirilmesi önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe ve Okul Öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik sürecindeki endişelerinin farklı olmasının yanında, her iki grup adaylarının da yaş durumunu problem olarak görmesi ortak bir sorundur. Yaş grubuyla ilgili endişelerini belirten Türkçe öğretmen adaylarının tamamı, çocukların ergenlik çağında olmalarını sebep göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu endişeleri dikkate alınarak iletişim ve ergenlik çağındaki çocuklarla iletişim konusunda daha fazla desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Akalın, Ö. (2006). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Algıları İle Geleceğe Yönelik Umut Düzeylerinin Karşılaştırılması, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Aysu, B. (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bozkurt, N. (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler, Eğitim ve Bilim 29 (133): 52–59.
- Çakmak, Ö., Hevedanlı, M., (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (www.e-sosder.com), 4 (14): 115-127.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 18, s.69-73.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 9 Sayı: 15, s:33–53.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlilik Algıları, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 1 Sayı 4.
- Gök, F. ve Okçabol, R. (1998). Öğretmen Profili Araştırma Raporu, Eğitim Sen Yayınları.
- Gürbüztürk, O. ve Genç, S. Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5 Sayı 7.
- Gürkan, T. (2000). Öğretmen Yetiştirmede Eğitim Bilimlerinin Yeri ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Son Gelişmelerin Bu Bağlamda Değerlendirilmesi, Öğretmen Yetiştirmede Eğitim Bilimlerinin Yeri, Dr. Ferhan Oğuzkan'ın Anısına, Toplantı Bildirileri ve Panel Tartışmaları 24 Kasım 1999, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Karasar, Niyazi (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi (16. Baskı), Ankara: Nobel Yayınları.
- Katkat, D. ve Mızrak, O. (2003). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi, Milli Eğitim Dergisi, (158).
- Özgür, F.N. (1994). Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum, Marmara Üniversitesi SBE Doktora Tezi, İstanbul.
- Şimşek, H., (2005). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 2, Sayı 1.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 461-486
- Temizyürek, F. (2008). Türkçe Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 663-692
- Uçgun, D. (2006). Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Üstün, E., Erkan, S., Akman, B. (2004). Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, sayı 10, s.129-136
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA SINIF VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİ ARASINDAKİ İŞBİRLİĞİ

COLLABORATION BETWEEN CLASSROOM AND SUBJECT MATTER TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS

Yard. Doç. Dr. Türkan Argon, Dr. Selma Kaya, Yard. Doç. Dr. Meriç Tuncel
AİBÜ, MEB, AİBÜ

Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki işbirliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Bolu merkez ilçede görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır (n=97). Araştırmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Araştırma ile ilgili veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme aracı kullanılarak, öğretmenler ile yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki işbirliğine yönelik olarak hazırlanmış sekiz açık uçlu soru sorulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve sürekli karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre özellikle öğrenci ve özellikleri, programın işleniş, araç-gereç kullanımı, rehberlik, eğitsel ve sosyal aktiviteler gibi konularda sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliği kurulmalıdır. Öğretmenlere göre işbirliğini engelleyen nedenlerden bazıları gruplaşmalar, branş öğretmenlerinin her gün okulda bulunmaması, iletişim kopukluğu, kişisel çatışmalar, fiziksel koşullar şeklindedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni, Branş öğretmeni, İşbirliği.

Abstract

Study aims to identify views of primary school teachers regarding the collaboration between classroom and subject matter teachers. Universe consists of primary school teachers in Bolu central district in 2008-2009 (n=97). Semi-structured interview form developed by researcher with 8 open-ended questions designed to elicit answers related to collaboration between classroom and subject matter teachers was used as qualitative research technique. Content analysis and constant comparison methods were used in data analysis. Some results obtained in study show that all interviewed teachers believe that collaboration was necessary. Students and their characteristics, program operation, tools and materials use, counseling and social and educational activities are topics for collaboration. Some of the reasons that prevent collaboration are factions, absence of subject matters teachers from school on some days, lack of communication, personal conflicts and physical conditions.

Keywords: Classroom teacher, subject matter teacher, collaboration.

1. GİRİŞ

Örgütler belli amaçlar doğrultusunda kurulan yapılardır. Örgütlerin amaçlarına uygun olarak yaşamaları için, sahip olduğu insan ve madde kaynaklarının en verimli biçimde kullanılması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1994). Örgütün amaçlarına etkili ve verimli bir şekilde ulaşmasında örgüt çalışanları arasında kurulacak işbirliği son derece önemlidir. Özellikle bireysel ve örgütsel anlamda davranışlarda, yaşantıda, teknolojiye, süreçlerde, yapıda çok hızlı bir değişim sürecinin gerçekleştiği günümüzde bu durum zorunluluk haline gelmiştir. Söz konusu örgütler eğitim örgütleri olunca işbirliği kavramının önemi daha da artmaktadır. Çünkü eğitim kurumlarının amaçları ve işleyişleri göz önüne alındığında, bu kurumların çalışanlarının işbirliği hem amaçların gerçekleştirilmesini kolaylaştıracak hem de yapılan hizmetin kalitesini artıracaktır. Ayrıca eğitim kurumları toplumun tamamını etkileyen kurumlar olup, girdileri verimli ve etkili kullanılmadığında çıktılarının telafisi mümkün olmayan kurumlardır. Bu kurumların yetiştirdiği bireylerin niteliğinin toplumun niteliğini belirlediği düşünülürse, önemi daha da artmaktadır.

İşbirliği kavramı, birlikte çalışma olgusuna yönelik olarak yaygın bir şekilde kullanılan kavramdır. Bu kullanım şekline uygun olarak insanlar güçlerini aşan engelleri aşmak için işbirliği

yapmaktadırlar. Bunun için de birden fazla insanın güç ve eylemlerinin birleştirilmesi gerekmektedir (Aydın, 1984). İşbirliği kavramını Püsküllüoğlu (2004) Türkçe sözlükte, bir işin birçok işçi tarafından elbirliği ile yapılması şeklinde tanımlamıştır. Bununla birlikte birçok kişinin bir araya gelerek yaptığı her iş için, işbirliği kavramını kullanmak da doğru değildir. Çünkü yapılan bir işin işbirliği içinde yapıldığını söylemek için, o işin bir takım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler; iş için geçirilen sürecin gönüllü olması, katılımcılar arasında eşitlik getirmesi, ortak amaçları temel alması, katılım ve karar vermede sorumluluk almaya dayanması, kaynakların bireyler arasında paylaşılması, sonuçların sorumluluğunun birlikte paylaşılması gibi özelliklerdir (Branch, 2005). Belirtilen özellikler istendik özellikler olup, örgüt ortamına bireysel ve kurumsal pek çok olumlu katkı getirmektedir. Son yıllarda işbirliğinin öneminin ve örgütlere sağlayacağı katkıların anlaşılması ile bu konuya yönelik pek çok çalışma yapılmaya başlandığı görülmektedir. Örneğin araştırmalar işbirliği olan gruplarda çalışanlar arasında üst düzeyde birlik ve beraberliğin, grup amaçlarını gerçekleştirmeye içten istek ve yüksek moralin bulunduğunu göstermektedir (Aydın, 2007). Özellikle etkili okul akımıyla birlikte güç, otorite, hiyerarşi gibi kavramlar anlamını yitirirken gücün paylaşılması, işbirliği, birlikte iş yapma gibi konular öne çıkmıştır (Şişman, 2004).

Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çeşitli uzmanlık alanlarına sahip farklı kişiler aynı amaç doğrultusunda çalışmaktadır. Bu örgütlere yönelik olarak yapılan araştırmalarda, eğitim örgütlerinin etkili eğitim örgütleri olmaları için; çalışanların işbirliği içinde çalışması, öğretmen ve öğrenciler arasında entelektüel yardımlaşma ve paylaşımın teşvik edilmesi, buna ilişkin engellerin ortadan kaldırılması ve bir topluluk olma duygusunun geliştirilmesi gereği belirtilmektedir (Şişman, 2002).

İşbirliği okullarda eğitimin niteliğini belirleyici temel unsurlardan birisidir. Bu bakımdan okul çalışanlarının işbirliği yapabilme becerileri olmalıdır. Özellikle öğretmenler, tek başına gösterecekleri çaba ile eğitimin amaçlarına ulaşamayacaklarını bilmelidirler. Bunun için sınıfta öğrencilerle, okul içinde diğer öğretmenler ve okul müdürü ile, okul dışında veliler, müfettişler ve millî eğitim örgütüyle işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin işbirliği sürecinde ise öğretmenler birbirlerinin uzmanlık alanlarından faydalanma şansına sahip olup, tek başlarına üretemeyecekleri fikirleri üretmek ders programlarının içeriğini geliştirebilmektedirler. İşbirliğine dayalı çabaların sonucunda okulda güven, açık iletişim ve kişiler arası destek oluşur ki, bu durum üretkenliğin temel alt yapısıdır (Can, 2009). Görüldüğü gibi öğretmenler işbirliği sayesinde birlikte çalışarak etkileşimde bulunurlar, birbirlerinin gereksinimlerini karşılarlar ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek sürecin geliştirilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin bir araya gelerek yaptığı çalışmaların işbirliğine dayalı olduğunu söyleyebilmek için bireylerin başkalarının işlerini kendilerine yaptırdıklarını hissetmemeleri gerekmektedir (Ün Açıkgöz, 2007).

Öğretmenler arasında kurulacak işbirliğinin sağlayacağı faydalardan bazıları şu şekilde belirtilebilir: İşbirliği yapan öğretmenler kendi sorumluluklarının farkında olup, diğerleriyle aralarında dayanışma kurarlar. İşbirliği içinde çalışan bir öğretmen sadece kendi çalışmalarına değil, diğer öğretmenlerin çalışmalarına da özen gösterirler. Gerçekleştirilmesi gereken amaç ortak olduğu için öğretmenler birbirlerinin eksikliklerini tamamlarlar, dolayısıyla yardımlaşma üst düzeydedir. Bu şekilde gerçekleşen bir işbirliği sayesinde öğretmenler arasında liderliğin paylaşılması da sağlanacaktır. İşbirliğine dayalı ilişkilerin olduğu bir okulda bütün çalışanlar, öğrencilerin öğrenme ve başarısından sorumludurlar. Çünkü böyle bir okulda öğretmenler başarıyı olduğu kadar başarısızlığı da sahiplenip paylaşırlar. İşbirliği öğretmenler arasında sadece mesleki anlamda değil sosyal ve insani ilişkilerin geliştirilmesinde de olumlu katkılar sağlayacaktır (Johnson ve Johnson, 1987; akt: Ün Açıkgöz, 2007). Diğer yandan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilere kazandırmaları gereken becerilerden birinin de işbirliği olduğu düşünülürse, bu davranışı öğrenme öğretme sürecinde kendilerinin sergilemeleri öğrencilere iyi bir model olmaları açısından son derece önemlidir.

Öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu nitelikler ve görevin yapılış şekli göz önüne alındığında, öğretmenliğin genellikle sınıf ortamında dört duvar arasında, bir anlamda kendilerini diğer öğretmenlerden izole ederek dersini anlatma ve eğitimi gerçekleştirme şeklinde sürdüğü anlayışı, ne yazık ki halen mevcut olan bir anlayıştır. Özellikle bu durum okullarda işbirliği için gösterilen çabaları olumsuz etkilemektedir. Diğer yandan meydana gelen değişme ve gelişmelerin sınıflar arasındaki duvarları çöktürdüğü de bir gerçektir. Öğretmenlerin gelişmeleri takip etmesi,

değişen ihtiyaçlara cevap verebilmesi için sınıflarından çıkıp diğer meslektaşları ile işbirliği yapmaları zorunlu hale gelmiştir. Ayrıca öğretmenlerin işbirliği ve mesleki okul kültürü geliştirmelerine yardım etmek, okul yöneticisinin okul kültürünü etkilemek için izlemesi gereken stratejilerden birisidir (Liontos, 1999, akt.: Celep, 2004). Belirtilen bu düşüncelerden hareketle yapılan bu çalışma ile ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin aralarındaki işbirliğine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilen araştırmada veriler, nitel araştırma teknikleri ile toplanmış ve analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Bolu merkez ilçede görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır (n=97). Öğretmenlerin 45'i branş, 52'si sınıf öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme aracı kullanılarak öğretmenler ile yapılan görüşmelerle toplanmıştır (n=97). Görüşme formu için sorular literatür taraması sonucunda oluşturulmuş, eğitim bilimleri alanında uzman 3 kişinin görüşü alınarak 4 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Elde edilen dönütler sonucunda formun son şekli verilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki işbirliğine yönelik olarak hazırlanmış sekiz açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular şu şekildedir:

- 1- İlköğretim okullarında sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliği gerekli midir? Neden?
- 2- İlköğretim okullarında sınıf ve branş öğretmenleri arasında mutlaka hangi konularda işbirliği sağlanmalıdır?
- 3- Okulunuzdaki sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki işbirliği düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 4- Sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki işbirliğini engelleyen faktörler nelerdir?
- 5- Sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliği sağlanamadığı takdirde bu durumun olumsuz sonuçları neler olabilir?
- 6- Okullarda sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliğinin geliştirilmesi için neler yapılabilir?
- 7- Okullarda sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliğinin geliştirilmesi için okul müdürleri bir girişim ve çaba içinde bulunuyorlar mı? Bulunuyorlarsa nasıl bir çaba içindeler?
- 8- Sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliğinin geliştirilmesi için okul müdürlerinin girişim ve etkinliklerini yetersizliğinin nedenleri nelerdir?

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verileri, nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olduğu için birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip düzenlenmiştir. İçerik analizinde veriler kodlanır, kategoriler (temalar) bulunur, kodlar ve temalar organize edilir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda araştırmada sınıf ve branş durumuna göre öğretmenler sınıflandırılarak, verdikleri yanıtlar, araştırma amaçları doğrultusunda kodlanmıştır. Verilerden hareketle, kodların benzerlik, farklılık ve ilişkileri dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve öğretmen görüşleri bu kategorilere yerleştirilmiştir. Analiz birimi olarak kelimeler kullanılmıştır. Sonra her bir kategorinin hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekansı) bulunarak, nitel veriler sayısallaştırılmıştır. Nitel verilerin sayısallaştırılmasındaki amaçlar; güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır. Sayısallaştırılma yöntemlerinden biri sözcük sıklık hesaplarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Güvenirlilik çalışmasında veriler analiz edildikten sonra oluşturulan kategoriler için 2 uzman görüşü alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında İşbirliği

Tablo 1: Öğretmenlerin Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasındaki İşbirliğine İlişkin Görüşleri

Branş Öğretmenleri			Sınıf Öğretmenleri		
Görüşler	f	%	Görüşler	f	%
EVET	45	100,0	EVET	52	100,0
Öğrenciyi daha iyi tanımak için sınıf öğretmeninden bilgi alma	19	42,2	Öğrenciyi daha iyi tanımak için sınıf öğretmeninden bilgi alma	18	34,6
Başarının artması için karşılıklı fikir alışverişi yapma	16	35,5	4 ve 5. sınıf konu anlatımında branş öğretmenlerinden faydalanma	14	26,9
Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe gibi derslerin kazanımlarında paralellik sağlama	8	17,7	Öğrenci başarısını artırma	9	17,3
Öğrencinin bütün öğretmenlerinden yararlanıp kendini geliştirmesi	8	17,7	Bilgi, deneyim, materyal paylaşımı, birbirlerinin öğrenmesine katkıda bulunma	7	13,4
II. kademe derslerinin I. kademe derslerinin devamı olması	6	13,3	I. kademe dersleri II. kademe derslerinin önkoşulu olması	7	13,4
Branş öğretmeni alan bilgisinin iyi olup sınıf öğretmeninin bundan yararlanması	6	13,3	Eğitim öğretimde verim ve kaliteyi artırma	7	13,4
Sorunlara ortak çözüm bulma	4	8,8	Öğrencilere daha iyi rehberlik yapıp yönlendirebilme	6	11,5
Eğitimde kaliteyi artırma	3	6,6	Dersler ve konuların birbiriyle bağlantılı olması	4	7,6
Öğrencinin gelişimini takip etme	3	6,6	Sorunlara ortak çözüm bulma	2	3,8
HAYIR	0	0	HAYIR	0	0
Toplam	45	100,0	Toplam	52	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliği kurulması gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %34,6'sı, branş öğretmenlerinin %42,2'si sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi daha iyi tanıdığını belirtip branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden öğrenci hakkında bilgi almak için işbirliği kurması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konudaki diğer görüşlerden bazıları branş öğretmenlerinde başarının artırılması için karşılıklı fikir alışverişi yapılması (%35,5), branş derslerinde konular ve kazanımlarda paralellik sağlanması (%17,7) öğrencinin bütün öğretmenlerinden yararlanıp kendini geliştirmesi (%17,7); sınıf öğretmenlerinde 4 ve 5. sınıflarda konu anlatımında branş öğretmenlerinden faydalanılması (%26,9), öğrenci başarısını artırma (%17,3) şeklindedir.

3.2. Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında İşbirliği Sağlanması Gereken Konular

Tablo 2: Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasındaki İşbirliği Kurulması Gereken Konulara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Branş Öğretmenleri			Sınıf Öğretmenleri		
Görüş	f	%	Görüş	f	%
Öğrenciyi tanıma, özelliklerini bilme (psikolojik-sosyal-ekonomik vb)	32	71,1	Öğrenciyi tanıma, özellik. bilme (psikolojik-sosyal-ekonomik vb)	34	65,4
4 -5. sınıf derslerinin işlenişi	15	33,3	Dersin işlenişi	9	17,3
Veli profilini öğrenmek	9	20,0	Sınıf düzeni, kurallar ve disiplin	8	15,4
Sosyal etkinlikler	8	17,8	Veli profili	7	13,5
Rehberlik	7	15,6	Rehberlik	7	13,5
Mesleki işbirlik	7	15,6	Alan bilgisi paylaşımı	7	13,5
Araç-gereç, materyal kullanımı	5	11,1	Sosyo-kültürel etkinlikler	6	11,5
Uygulanan yöntem ve teknikler	5	11,1	Sorunların çözümü	5	9,6
Ölçme değerlendirme, sınavlar	4	8,9	Mesleki deneyim	4	7,7
Öğrenci başarısı	4	8,9	Sınıflardaki araç-gereç paylaşımı	4	7,7
Sınıf ve sınıf yönetimi	3	6,7	Ölçme değerlendirme, sınavlar	3	5,8
Toplam	45	100,0	Toplam	52	100,0

Tablo 2'ye göre, sınıf ve branş öğretmenleri arasında mutlaka işbirliği kurulması gereken konuların başında ilk sırada branş öğretmenlerinin %71,1'i, sınıf öğretmenlerinin %65,4'ü öğrenciyi tanıma ve psikolojik-sosyal-ekonomik vb. özelliklerini bilme derken, ikinci sırada branş öğretmenlerinin %33,3, sınıf öğretmenlerinin %17,3'nün belirttiği derslerin işleniş görüşleri gelmektedir. Sınıf öğretmenleri görevleri ve öğrencilerle geçirdikleri zaman gereği, öğrencileri branş öğretmenlerinden daha iyi tanımakta, bireysel farklılık ve özellikleri daha iyi bilmektedirler. Araştırma bulgularına göre de sınıf ve branş öğretmenlerinin bu durumu bilip, bu konuda işbirliği yapılması gerektiğinin farkında oldukları söylenebilir.

3. 3. Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasındaki İşbirliği Düzeyi

Tablo 3: Öğretmenlerin Okullarındaki Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasındaki İşbirliği Düzeyine İlişkin Görüşleri

Branş Öğretmenleri			Sınıf Öğretmenleri		
Görüşler	f	%	Görüşler	f	%
YETERLİ DÜZEYDE	22	48,9	YETERLİ DÜZEYDE	22	42,4
Çeşitli konularda birbirlerinden yararlanma	12	54,5	Bilgi ve deneyim paylaşımı	9	40,9
Sosyal etkinlikleri birlikte gerçekleştirme	4	18,2	Branş öğretmenlerinden faydalanma	8	36,4
Öğrenci sorunlarını birlikte çözme	3	13,6	Okul küçük, öğrenci sayısı az	2	9,1
Okul kalabalık olmaması, birliktelik	2	9,1	Sorun çözümü için birliktelik	2	9,1
Yeterli düzeyde olduğunu düşünme	2	9,1	Veli öğrenciye destek vermediği için birliktelik	1	4,5
YETERSİZ	9	20,0	ORTA DÜZEYDE YETERLİ	15	28,8
Sadece arkadaşlık ilişkisi olması, mesleki paylaşım olmaması	4	44,5	Sadece ihtiyaç olduğunda ve dönem başlarında işbirliği	4	26,7
İletişim yokluğu	3	33,3	İdarenin bu konuda yetersiz kalması	3	20,0
Öğretmenin dersi yapıp hemen gitmek istemesi	2	22,2	Sadece I. kademe öğretmenleri arasında işbirliği olması	3	20,0
			Branş öğretmeni sayısının az olması	2	13,3
			Sadece sosyal etkinliklerde olması	2	13,3
			Sözde işbirliği olması	1	10,0
ÇOK YETERSİZ	14	31,1	YETERSİZ	15	28,8
Branş öğretmenin birden fazla okulda çalışması, derse girmesi	4	28,6	Anlaşmazlıkların olması	5	33,3
Bireyselliğin ön planda olması	3	21,4	Branş öğretmenin X sınıf öğretmenin sınıfında derse girmemesi	4	26,7
Hiç iletişim olmaması	2	14,3	Gruplaşma olması	3	20,0
Binaların ayrı olması	2	14,3	Benmerkezciliğin olması	2	13,3
Okulun küçük, tüm öğrenci ve veliler tanınıp öğretmenlerin birbirine ihtiyacı kalmaması	2	14,3	Binaların ayrı olması	2	13,3
Ücretli öğretmenlerin ayrı görülmesi	2	14,3			
Toplam	45	100,0	Toplam	52	100,0

Tablo 3'e göre, okullarındaki sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki işbirliği düzeyine yönelik olarak branş öğretmenlerinin %48,9'u "yeterli", %20,0'si "yetersiz", %31,1'i ise "çok yetersiz" olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. İşbirliği düzeyinin yeterli olduğunu belirten branş öğretmenleri bu durumun en çok çeşitli konularda birbirlerinden yararlanma şeklinde olduğunu; yetersiz olduğunu söyleyenler sınıf ve branş öğretmenleri arasında sadece arkadaşlık ilişkisi olup mesleki anlamda paylaşımın olmadığını; çok yetersiz diyenler branş öğretmenlerinin birden fazla okulda çalışmasının işbirliğini engellediğini belirtmişlerdir. İşbirliği düzeyine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin ise %42,4'ü "yeterli", %28,8'i "orta düzeyde yeterli", %28,8'i "yetersiz" şeklinde görüş belirtmişlerdir. İşbirliği düzeyinin yeterli olduğunu belirten sınıf öğretmenleri bunu bilgi ve deneyim paylaşımı ile branş derslerinin öğretiminde branş öğretmeninden faydalanma şeklinde olduğunu; orta düzeyde yeterli olduğunu belirtenler sadece ihtiyaç olduğunda ve dönem başlarında işbirliği yapıldığını; yetersiz diyenler de öğretmenler arasında yaşanan anlaşmazlıkların işbirliğini engellediğini belirtmişlerdir. Bu durumda araştırma bulgularına göre okullarda sınıf ve branş öğretmenleri arasında yeterli düzeyde işbirliği olmadığı anlaşılmaktadır.

3. 4. Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasındaki İşbirliğini Engelleyen Faktörler

Tablo 4: Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında İşbirliğini Engelleyen Faktörler İlişkin Öğretmen Görüşleri

Branş Öğretmenleri (N=45)			Sınıf Öğretmenleri (N=52)		
Görüş	f	%	Görüş	f	%
Kişisel faktörler(kibirlilik, kıskançlık, rekabet)	19	42,2	Kişisel faktörler(kıskançlık, bencillik vb.)	24	46,1
Branş ve sınıf öğretmenleri arasında gruplaşma ve tartışmalar	4	8,8	Branş ve sınıf öğretmenleri arasında gruplaşma ve çatışmalar	11	21,1
İletişim kopukluğu	5	11,1	Müdürün tutumu	7	13,4
Okul binasının büyük ve ayrılığı	4	8,8	İletişim kopukluğu	7	13,4
Müdürün tutumu	4	8,8	Branş öğretmenin üstün taslaması	5	9,6
Hedef ve vizyon eksikliği	3	6,6	Okul binasının büyük ve ayrı oluşu	4	7,6
Görüş, düşünce ve inanç farklılığı	3	6,6	Branşların her gün okulda bulunmaması	4	7,6
En iyi benim düşüncesi	3	6,6	Sınıf öğretmenin sınıfını aşırı sahiplenmesi	3	5,7
İlgisizlik	3	6,6	Teneffüslerin kısa oluşu	3	5,7
Teneffüslerin kısıtlılığı	1	2,2	2'li öğretim	3	5,7
Kadro, sözleşmeli, ücretli öğretmen ayırımı	1	2,2	Hedef ve vizyon eksikliği	2	3,8
Branşların her gün okulda bulunmaması	1	2,2	Sınıf düzeylerinin farklı olması	2	3,8
Engelleyen faktör yok.	13	28,8	Kalabalık sınıflar	1	1,9
			Rehber öğretmenlerin ilgisizliği	1	1,9
			Ders programının sık değişmesi	1	1,9
			Engelleyen faktör yok.	9	17,3

Tablo 4’de sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliğini engelleyen faktörlere ilişkin görüşler incelendiğinde, ilk sırada sınıf öğretmenlerinin %46,1’inin, branş öğretmenlerinin %42,2’sinin belirttiği kıskançlık, kibirlilik, bencillik ve rekabet gibi kişisel faktörler; ikinci sırada branş öğretmenlerinin %8,8’nin, sınıf öğretmenlerinin %21,1’nin belirttiği branş ve sınıf öğretmenleri arasında yapılan gruplaşma ve tartışmalar gelmektedir. Belirtilen diğer faktörler de her iki grupta benzer olup, bunlar müdürün tutumu, iletişim kopukluğu, branşların her gün okulda bulunmaması, okulun fiziksel koşulları gibi faktörlerdir. Öğretmenler okulda bazı zamanlarını paylaşıyorlar da sınıflarında yalnız çalıştıkları için birbirlerinden biraz yalıtılmışlardır. Bu yalıtılmışlık, bazen rekabet, iletişimsizlik gibi istenmeyen durumları ortaya çıkarabilmektedir (Aydın, 2008). Okul başarısı için istenmeyen bir durum olan bu görüş, düzenlenecek ortak organizasyonlarla engellenebilir.

3. 5. Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında İşbirliği Sağlanmadığında Ortaya Çıkacak Olumsuzluklar

Tablo 5: Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında İşbirliği Sağlanmadığı Takdirde Ortaya Çıkacak Olumsuz Sonuçlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Branş Öğretmenleri (N=45)			Sınıf Öğretmenleri (N=52)		
Görüş	f	%	Görüş	f	%
Öğrenci başarısının düşmesi	19	42,2	Öğrenci başarısının düşmesi	29	55,7
Eğitimin kalitesinin düşmesi	11	24,4	Okul başarısının düşmesi	13	25,2
Okulun havasının bozulması ve öğretmenlerin verimli çalışamaması	10	22,2	Öğretmenlerde birlik-beraberliğin bozulması	13	25,2
Okul başarısının düşmesi	6	13,3	Öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmanın zaman alması	11	21,1
Öğretmenlerde hırs ve rekabetin artması	4	8,8	I ve II kademe arasında eğitimde aksamalar olması	6	11,5
Sorunların çözümünün uzun sürmesi	4	8,8	Eğitim öğretim ortamının sıkıcı olması	5	9,6
Öğrenci gelişiminin takip edilemeyip doğru değerlendirilememesi	4	8,8	Konu alanı, hedefler ve disiplinler arası kopukluklar ortaya çıkması	5	9,6
Branş öğretmenlerin öğrenciler hakkında yeterli bilgi edinememesi	3	6,6	Öğrenciler açısından sorunlu ve disiplinsiz bir ortam oluşması	4	7,6
Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden yararlanamaması	2	4,4	Öğretmenlerin kendini geliştirememesi	3	5,7
Ortak bir eğitim öğretim disiplini sağlanamaması	1	2,2	Etkinliklerde çeşit azalması	2	3,8
Öğrencilere rehberlik yapılamaması	1	2,2	Öğretmenlerin motivasyonu düşmesi	2	3,8
			Olumsuz sonucu olmaz.	2	3,8

Tablo 5'e göre öğretmenler arasında işbirliği sağlanamadığında hem branş (%42,2) hem de sınıf öğretmenleri (%55,7) öğrenci başarısının düşeceğini belirtmişlerdir. Bunların dışında branş öğretmenleri eğitimin kalitesinin düşeceğini (%24,4), okulun havasının bozulup öğretmenlerin verimli çalışmayacağını (%22,2); sınıf öğretmenleri okul başarısının düşeceğini (%25,2), öğretmenlerde birlik beraberliğin bozulacağını (%25,2), öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmanın zaman alacağını (%21,1) belirtmişlerdir.

3. 6. Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında İşbirliğinin Geliştirilmesi İçin Yapılacaklar

Tablo 6: Okullarda Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında İşbirliğinin Geliştirilmesi İçin Yapılacaklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Branş Öğretmenleri (N=45)			Sınıf Öğretmenleri (N=52)		
Görüş	f	%	Görüş	f	%
Şube ve zümre toplantıları dışında fikir alışverişi toplantıları	12	26,6	Okul dışı sosyal etkinlikler	15	28,8
Gezi, piknik vb. öğretmen kaynaşma etkinlikleri	11	24,4	Değerlendirme toplantıları ve görüşmeler	13	25,0
Öğretmenler arası iletişim güçlendirme	9	20,0	Okul müdürün liderlik ve rehberlik yapması	11	21,1
Okul müdürünün liderlik ve rehberlik yapması	8	17,7	İşbirliğinin önemini belirten hizmet içi eğitim, seminer ve kurs düzenleme	10	19,2
Öğretmenlerin isteklendirilmesi	7	15,5	Öğretmenleri isteklendirici faaliyetler yapılması	10	19,2
Sınıf ve branş öğretmenlerine eşit davranılması	6	13,3	Branş ve sınıf öğretmenlerinin ortak projeler yapılması	6	11,5
Değerlendirme toplantıları	4	8,8	Öğretmenler arası ilişkiler geliştirilmeli	5	9,6
İşbirliğinin önemini belirten seminer ve kurs düzenleme	2	4,4	Branş öğretmenlerinin okulda daha fazla kalması	4	7,6
Öğretmenlerin aynı binada bulunması	2	4,4	Engeller tespit çalışmaları	3	5,7
Branş öğretmenlerinin okulda fazla kalması	1	2,2	Başarı paylaşımı	3	5,7
Fikri yok	5	11,1	Doküman paylaşımı	2	3,8

Tablo 6'da sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliğinin geliştirilmesi için branş öğretmenlerinin %26,6'sı şube ve zümre toplantıları dışında fikir alış verişi toplantılarının yapılmasını, %24,4'ü gezi, piknik gibi kaynaşma etkinliklerinin düzenlenmesini, %20,0'si öğretmenler arasında iletişimin güçlendirilmesini belirtirken; sınıf öğretmenlerinin %28,8'i okul dışı sosyal etkinliklerin düzenlenmesini, %25,0'i değerlendirme toplantılarının yapılmasını, %21,1'i de okul müdürünün liderlik ve rehberlik yapmasını belirtmişlerdir. Düzenlenecek bu tip etkinlik ve toplantılar, okul yöneticisinin liderlik yapmasına fırsat sağlayacağı gibi öğretmenlerde grup ruhu oluşturup, katılımı sağlayacak, birden fazla bireyin bir araya geldiği, okulun işleyişine yönelik sorunların çözümü için hazır ve uygun ortamlardır (Taymaz, 2003).

3. 7. Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında İşbirliğinin Geliştirilmesi İçin Müdürlerin Girişimi

Tablo 7: Okullarda Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında İşbirliğinin Geliştirilmesi İçin Müdürlerin Girişimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Branş Öğretmenleri			Sınıf Öğretmenleri		
Görüşler	f	%	Görüşler	f	%
EVET	20	44,4	EVET	18	34,6
Bulunuyor	6	30,0	Bulunuyor	10	55,6
Ama yetersiz	10	50,0	Ama gerektikçe	4	22,2
Ama gerekli durumda	3	15,0	Ama yetersiz	3	16,5
Ama çok fazla değil	1	5,0	Toplantılar yapar	1	5,6
HAYIR	20	44,4	HAYIR	33	63,4
Bulunmuyor	17	85,5	Bulunmuyor	19	57,6
Yeterli değil	2	10,0	Özel bir çaba göstermiyor	9	27,3
Her zaman değil	1	5,0	İdari işleri yoğun, sıra gelmiyor	7	21,2
Fikri yok	5	11,2	Toplantılar dışında bulunmuyor	6	18,2
Toplam	45	100,0	Fikri yok	1	1,9
			Toplam	52	100,0

Tablo 7'ye göre branş öğretmenlerinin %44,4'ü sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliğinin geliştirilmesi için müdürlerin girişimde bulunduğunu belirtirken, %44,4'ü olumsuz görüş belirtmişlerdir. Olumlu görüş belirten branş öğretmenlerinin aynı zamanda okul müdürlerinin bu konuda yetersiz olduğunu (%50,0) ve sadece gerekli durumlarda işbirliği gerçekleştirdiklerini (%15,0) belirttikleri de görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ise %34,6'sı müdürlerin işbirliği girişiminde bulunduğunu belirtirken, %63,4'ü bulunmadığını belirtmiştir. Müdürlerin işbirliği girişiminde bulunduğunu belirten sınıf öğretmenleri aynen branş öğretmenlerinde olduğu gibi bu durumun yetersiz (%16,7) ve gerektiği (%22,2) olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin sınıf ve branş öğretmenlerin işbirliği için yeterli çaba ve girişim içerisinde bulunmadığı söylenebilir. Ayrıca, araştırmaya göre müdürlerin böyle bir girişimde bulunsalar bile bunu işbirliğinin önemini benimsedikleri için değil gerektiği için yaptıkları anlaşılmaktadır. Oysa müdür, okulda bütünleşmeyi sağlamaya dönük, ortaklaşa davranışı öne çıkaran ortak bir kültürün oluşmasına ve sürdürülmesine öncülük etmelidir (Şişman, 2004).

3. 8. Müdürlerin Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında İşbirliğinin Sağlama Yeterliliği

Tablo 8: Sınıf ve Branş Öğretmenleri Arasında İşbirliğinin Geliştirilmesi İçin Müdürlerin Yetersizliğinin Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Branş Öğretmenleri			Sınıf Öğretmenleri		
Görüşler	f	%	Görüşler	f	%
EVET YETERLİ	7	15,5	EVET YETERLİ	6	11,5
Ama gerektiği kadar değil	4	57,1	Çaba harcadığını düşünüyorum	3	50,0
Rehberlik ediyor	3	42,9	Sadece toplantılarda belirtiyor	3	50,0
HAYIR, Çünkü	32	71,1	HAYIR, Çünkü	45	86,5
Çaba göstermiyor, kendiliğinden gelişmesi	12	37,5	Çabaları yok	13	28,9
Müdürlerin sadece idari işlerle uğraşması	10	31,3	Rehberlik yapamamaları	8	17,8
Müdürün statü olarak kendini farklı görmesi	7	21,9	Öğretmenlerin isteksizliği	7	15,6
Vekil müdürlerin atanıp her seferinde süreci yeniden başlatmaları	4	12,5	Sınıf-branş öğretmenleri arasında gruplaşmaların engel olması	5	11,1
İşbirliği sağlamada yetersizlikleri	4	12,5	Düzenledikleri etkinliklerin yetersizliği	4	8,9
Müdürlerin korkak ve çekingen olması	3	9,4	Müdürlerin sadece idari işlerle uğraşması	4	4,5
Müdürlerin aralarındaki işbirliği sorunu	2	6,3	Müdürlerin sadece sayısal başarı beklemesi	2	4,5
			Müdürlerin okulda bulunmaması	2	4,5
			Öğretmenlere eşit davranmaması	2	4,5
Fikri yok	6	13,3	Fikri yok	1	0,5
Toplam	45	100,0	Toplam	52	100,0

Tablo 8'e göre, branş öğretmenlerinin %71,1'i sınıf öğretmenlerinin %86,5'i okul müdürlerini işbirliği sağlama konusunda yetersiz bulmaktadır. Bu görüşe neden olarak branş öğretmenleri müdürlerin çaba göstermediklerini her şeyin süreçte kendiliğinden gerçekleştiğini (%37,5), müdürlerin sadece idari işlerle uğraştığını (%31,3) ve statü olarak kendilerini farklı görmelerini (%21,9) belirtirken; sınıf öğretmenleri müdürlerin bu konuda çabaları olmadığını (%28,9) ve rehberlik yapmadıklarını (%17,8) ayrıca öğretmenlerin isteksizliğini (%15,6) belirtmişlerdir. Oysa okulda öğretmenlerin işbirliği içinde çalışması, aralarında uyum sağlanması ve birbirlerinden yararlandıkları bir ortam oluşturulması için etkin bir okul yöneticisine ihtiyaç bulunmaktadır (Drucker, 1995). Ayrıca, müdür, öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştığı, kendini rahat ve huzurlu hissettiği ortamlara hazırlayarak, yönetimle bütünleşmesine yardımcı olmalıdır. Böylece öğrenciye sunulacak hizmetin kalitesi de artacaktır. Hâlbuki araştırma bulgularından müdürlerin işbirliği gerçekleştirmeye yönelik yeterliliğe tam olarak sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin tamamı, sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliği kurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşün temel nedeni sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi daha iyi tanıması, bu sebeple de branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden öğrenci hakkında bilgi alması gereğidir. Diğer nedenlerden dikkat çekenleri öğrenci başarısının artırılması, branş derslerinin kazanımlarında paralellik sağlanması, konu anlatımında branş öğretmenlerinden faydalanılmasıdır.

Sınıf ve branş öğretmenleri arasında mutlaka işbirliği kurulması gereken konuların başında öğrenci özellikleri ve derslerin işleniş gelmektedir.

Sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliği yeterli düzeyde değildir. Bu öğretmenler arasında işbirliği kurulsa bile bu durum sürekli değil, sadece gerektiğinde ve daha çok dönem başlarında gerçekleşmektedir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin işbirliğini engelleyen faktörlerin başında kıskançlık, kibirlilik, bencillik ve rekabet gibi kişisel faktörler ile branş ve sınıf öğretmenleri arasında olan gruplaşma ve tartışmalar gelmektedir.

Sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliği sağlanamadığı durumda öğrenci ve okul başarısı ile eğitimin kalitesi düşecek, okulun havası bozulup öğretmenler verimli çalışmayacak, aralarındaki birlik-beraberlik bozulacak, öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak zaman alacaktır.

Sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliğinin geliştirilmesi için, şube ve zümre toplantıları dışında toplantılar yapılmalı, gezi, piknik gibi okul dışı kaynaşma etkinlikleri düzenlenmeli, öğretmenler arasında iletişim güçlendirilmeli, müdür liderlik ve rehberlik yapmalıdır.

Müdürler sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliği kurulmasına yönelik yeterli çabada bulunmamaktadırlar. Müdürler, sadece gerekli durumlarda işbirliği gerçekleştirmeye çalışmakta ve bu konuda tamamen yeterli değildirler.

Müdürlerin işbirliği sağlama konusunda yetersiz görülmelerinin sebepleri; işbirliği sağlamak için çaba göstermemeleri, sadece idari işlerle uğraşmaları, statü olarak kendilerini farklı görmeleri ve öğretmenlerin isteksizliği gibi nedenler gelmektedir.

Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaşması için hem okul içi hem de okul dışı çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir.

Müdürlerin öğretmenler arasında işbirliği sağlayabilmeleri için gerekli becerileri kazanacakları kurs, seminer gibi etkinliklere katılımı sağlanmalıdır.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin aralarında işbirliği yapabilmeleri için okullarda ortak organizasyonlara (proje gibi) daha fazla yer verilmelidir.

Öğretmenlere işbirliğinin önemini belirten ve işbirliği yapabilmek için gerekli becerileri kazandırmaya yönelik eğitimler düzenlenmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (1984). *Örgütlerde çatışma*. Ankara: Bas-Yay Matbaası.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. 5. Baskı. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Branch, J. L. (2005). *A Teacher–librarian finally understands the joys and pitfalls of collaboration*, July 2005. [Çevrim-ici: <http://www.schoollibraries.ca/articles/178.aspx>] (Erişim tarihi: Mart 2010).
- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Drucker, P. F. (1995). *Değişim çağının yönetimi*. Çev. Zülfü Dicleli. İstanbul: Türk Henkel Dergisi.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe sözlük*. Genişletilmiş 5. Baskı. İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Şişman, M.. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar*. İstanbul: Pegem A.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ün Açıkgoz, K. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Gelişimin Çoşkusu.

Ün Açıkgöz, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Biliş Gelişimin Çoşkusu.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE KONUSUNDAKİ YETERLİLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI

A STUDY OF PRE- SERVICE BIOLOGY TEACHERS' COMPETENCIES IN ENVIRONMENTAL ISSUES

Doç. Dr. Esin Atav, Araş. Gör. Bahattin Deniz Altunoğlu
Hacettepe Üniversitesi OFMA Bölümü Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Öğretmen yetiştirmede mesleki eğitim, alan eğitimi ve kültürel eğitim konularında yeterlilik sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmada alan eğitiminin içinde yer alan çevre eğitimi konusunda öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri, risk algıları ve davranış şekilleri belirlenerek çevre eğitimi konusundaki yeterlikleri araştırılmıştır. Çevre sorunlarının çözümünde bireylerin günlük yaşam alışkanlıkları, farkındalıkları, bilgi düzeyleri, çevreye yaklaşımları önem taşımaktadır. Öğrencilerin çevre konularında hem yeterli bilgi sahibi olmalarında hem de günlük yaşamlarında doğru davranışı göstermelerinde, öğretmenlerinin çevre eğitimine ilişkin bilgileri, yaklaşımları ve rol model olarak davranışları önem taşımaktadır. Çalışmada biyoloji öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından geliştirilen çevre sorunlarına ilişkin bir başarı testi ile çevre korumaya ilişkin davranışların belirlendiği ölçek ve Walsh-Daneshmandi ve MacLachlan (2000) tarafından geliştirilen çevre risk algısı ölçeği uygulanarak çevre konusundaki yeterlilikleri davranış, bilgi ve farkındalık açısından tartışılacaktır.

Anahtar sözcükler: çevre eğitimi, biyoloji öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme

Abstract

In teacher education, professional field, vocational education and general cultural knowledge are tried to be developed in terms of competencies. In this study were investigated pre-service biology teachers' competencies regarding environmental education, which is a part of biology education, by determining of their knowledge level, risk perception, and behaviors. It has been known that in order to solve environmental problems, individuals' daily habits, awareness, knowledge, approaches to environment are of utmost importance. Similarly, teachers' approach to, behaviors in, and their acting as role models in environment affect students' shaping of their own behaviors and knowledge. Particular to this study, an achievement test developed by the researchers on environmental issues and a scale which is developed by researchers and targets determining behaviors regarding environmental problems are administered. In addition to these researcher-developed tests, Walsh-Daneshmandi and MacLachlan's (2000) environmental risk perception scale is used all of which help giving information on prospective teachers' knowledge level, risk perception, and behaviors are studied specific to the subject of environmental education.

Keywords: environmental education, pre-service biology teachers, teacher education

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ FİZİK OYUNLARI BİRİMİ’NİN DERSLİK DIŞI FEN VE TEKNOLOJİ EĞİTİMİNDE KULLANILMASINA YÖNELİK FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

SCIENCE TEACHER CANDIDATES’ OPINIONS ABOUT THE USABILITY OF HACETTEPE UNIVERSITY “PHYSICS GAMES” UNIT IN INFORMAL SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION

Arş. Gör. Sevilay Atmaca, Dr. Meral Hakverdi Can, Prof. Dr. Fitnat Kaptan
Hacettepe Üniversitesi Beytepe Yerleşkesi, Eğitim Fakültesi

Özet

İlköğretim öğrencilerinin bilime özellikle de fiziğe karşı olan ilgilerinin artması, okullarda fen ve teknoloji derslerinde öğrendikleri kuramsal bilgilerin görsel, işitsel ve dokunsal hale getirilerek öğrenmelerin kalıcılığının artırılması ve bilimin eğlenceli yüzünün gösterilmesi amacıyla Hacettepe Üniversitesi Fizik Mühendisliği Bölümü’nde “Fizik Oyunları” birimi kurulmuştur.

Fen ve Teknoloji Eğitiminin etkililiğinin artırılması bakımından aday öğretmenlere farklı ve zengin yaşantılar kazandırılması amacıyla derslik dışı etkinliklere de öğretmen yetiştirme programında yer verilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle, “Fen ve Teknoloji Öğretimi”, “Özel Öğretim Yöntemleri”, “İlköğretimde Okul Dışı Etkinlikler” derslerini alan ve ‘doğal ortamlar’, ‘müzeler’ ve ‘bilim merkezleri’nde derslik dışı fen eğitimi deneyimi olan öğretmen adaylarına, yöneltilen açık uçlu sorularla, “Fizik Oyunları” biriminin derslik dışı Fen ve Teknoloji eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin görüşlere başvurulmuştur. Betimsel araştırma türündeki bu çalışmada, öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar nitel araştırmalarda kullanılan “içerik analizi” tekniği ile analiz edilecektir. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak bu tür merkezlerin sayılarının ve niteliklerinin artırılmasına ilişkin önerilere yer verilecektir.

Anahtar Sözcükler: Derslik dışı eğitim, fen ve teknoloji eğitimi, fizik oyunları

Abstract

Hacettepe University Physics Engineering Department’s “Physics Games” unit was established with the aim of to increase primary school students’ interest against the science, especially physics, to increase permanence of learned theoretical knowledge via visual, auditory and tactile in schools science and technology lessons and to show science fun side.

Informal science settings must be given in teacher training program with the aim of to gain a different and rich learning life for the teacher candidates.

That’s why, the teacher candidates attended the courses like “Science and Technology Teaching”, “Special Teaching Methods”, “Informal Learning in Primary Schools” courses and experienced informal science settings in ‘outdoor’, ‘museums’ and ‘science centers’. And then, teacher candidates are asked open-ended questions for the usability of “Physics Games” Unit in informal science and technology education.

Descriptive research analysis method is used for this study and the answers of open ended questions given by teacher candidates are analysed for the content analysis of the study. Depending on the results of the study, some offerings will be given to increase quantity and quality of such as science centers.

Keywords: Informal Learning, Science and Technology Education, Physics Games

ARGUMENTASYONUN FEN-TEKNOLOJİ EĞİTİMİNDEKİ ÖNEMİ

THE IMPORTANCE OF ARGUMENTATION IN SCIENCE-TECHNOLOGY EDUCATION

Arş Gör. Özge AYDIN, Prof. Dr. Fitnat KAPTAN

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD

Özet

Literatürde argümantasyonun çeşitli tanımları bulunmaktadır. Argümantasyon ilk defa Toulmin (1958) tarafından ele alınmıştır. Toulmin; bilim insanlarının destek ve gerekçelerden ulaştıkları iddialar ile kanıtları birleştirmek için argümantasyonu kullandıklarını belirtmiş ve veriler, iddialar, gerekçeler, destekleyiciler, sınırlayıcılar, çürütmeler olmak üzere argümantasyonun altı ögesinden bahsetmiştir. Çeşitli araştırmacılar (Perelman ve Olbrechts-Tyteca, Munneke vd., Osborne, Erduran ve Simon, Eemeren ve Grootendorst) benzer içerikli çeşitli tanımlar yapmışlardır. Argümantasyon bilgiyi doğrulama ve kanıtlamadır. Fende bilginin yapılandırılması, bilginin doğrulanmasıyla bağlantılıdır ve iddialar mantıksal veya farklı kaynaklardaki kanıtlarla ilgilidir. Böyle düşünüldüğünde argümantasyon, gözlemsel ve teorik olarak iddialar ve veri aracılığıyla bilginin değerlendirilmesi ve doğrulanması arasındaki bağlantı olarak tanımlanabilir. Fen-Teknoloji dersleriyle öğrencilere bilimsel bilgileri bilme ve anlama, araştırma ve keşfetme, tasarlama ve yaratma, uygulanma ve değer verme, kullanma ve uygulama becerilerinin kazandırılması çok önemlidir. Bu becerilerin kazandırılmasında, fen-teknoloji eğitiminde fen-teknoloji öğretimi ve fenin doğası arasındaki ilişkiye dikkat çekilmeli, bilimsel bilginin doğası yapılandırılmalı, argümantasyon odaklı uygulamalara önem verilmelidir. Bu araştırmanın amacı, fen eğitiminden argümantasyonla ilgili örnekler verilerek, fen-teknoloji eğitiminde kazandırılması amaçlanan bu temel özelliklerin argümantasyonla örtüşen yönlerini değerlendirmektir. Araştırmada kaynak tarama yöntemi ve beraberinde araştırmacılar tarafından geliştirilen örnekler kullanılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Fen-Teknoloji Eğitimi, Argümantasyon (Bilimsel Tartışma Teorisi, Dayanaklandırma)

Abstract

There are various definitions of argumentation in the literature. Argumentation first time was taken by Toulmin (1958). Toulmin claimed that scientists are using argumentation for combining the claims with evidence that they reached from background knowledge and justifications, he talked about the six objects of argumentation such as claims, evidences, justifications, qualifiers, rebuttals, background knowledges. Various Researchers (Perelman ve Olbrechts-Tyteca, Munneke etc., Osborne, Erduran and Simon, Eemeren ve Grootendorst) defined argumentation to similar content. Argumentation is verification and evidence of information. In science developing information is related with correcting information and claims are about logical or the evidence in another sources. When it is thought like that, argumentation can be defined that it is connection between observational and theoretical claims and evidence and evaluation of information through data. It is very important to teach students that knowing, understanding, searching, creating , designing, exploring and giving value to scientific informations. Obtaining this abilities, it must be attended to relation between teaching science and nature of the science in science-technology education, developing the scientific information's nature and it must be paid attention to application which focused on argumentation. The purpose of this research is to evaluate same directions of the basic features which are aimed to teach in science and technology education and the method of scientific discussion through giving examples about argumentation in science education. It will be used source survey method and research methods developed by researchers along with examples.

Key Words: Science-Technology Education, Argumentation.

1. GİRİŞ

Son yıllarda birçok araştırma fen öğretiminde argumantasyona odaklanmaktadır. Argumantasyonda; bilimsel bilginin önemi ve sosyo-kültürel (öğrenmedeki sosyal bağlantıların rolü ve düşünme süreçleri, özellikle dil aracılığıyla yapılan sosyal düşünme aktiviteleri) yapılara önem verilir. Bu yaklaşımla fen öğreniminde problem çözme, kavram haritaları veya bilimsel süreç becerileri gibi çıktıya odaklanan bakış açısının yanı sıra öğrenenlerin bilgiyi yapılandığı süreç içerisinde tartışmaya odaklanılan bakış açısının da benimsenmesi hedeflenir (Jiménez-Aleixandre ve Erduran, 2007).

Bu araştırmanın amacı, fen-teknoloji eğitiminde kazandırılması amaçlanan temel özelliklerin argumantasyonla ilişkili yönlerini değerlendirmektir. Araştırmada kaynak tarama yöntemi ve beraberinde fen eğitiminden argumantasyonla ilgili örnekler kullanılmıştır.

Araştırma, argumantasyonun çeşitli tanımları, fen derslerinde argumantasyonun kullanılması, fen eğitiminde kazandırılan becerilerin argumantasyonla ilişkisi, Toulmin'in Argumantasyon Modeli ve örnekler başlıkları altında incelenmiştir.

1.1. Argumantasyonla İlgili Çeşitli Tanımlar

Argumantasyonun çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımları; ürün-süreç, bireysel-sosyal, sözlü-yazılı, diyalog-tek kişilik gibi kavramlar açısından değerlendirilebilir. Kuhn bireysel ve sosyal argumantasyonun tamamıyla birbiriyle bağlantılı olduğunu ileri sürer. Kuhn'a göre; birey iddiasını kanıtlamak için bir tartışma yapılandırır, diyalog sürecinde iki veya daha fazla birey karşıt görüşteki iddialarını savunur (Gracia-Mila ve Andersen, 2007). Jimenez-Aleixandre ve Pereiro-Munoz (2002) argumantasyonu Kuhn'un (1993) bakış açısından değerlendirmiş; deneysel deliller ve diğer kaynaklardan elde edilen veriler ışığı altında teorik iddiaların değerlendirilmesi olarak görmüşlerdir (Kaya, 2005).

Bütün yazarlar her iki anlamı birlikte kabul etmezler. Eemeren ve Grootendorst argumantasyonun anlamını sosyal boyutla sınırlandırmakta ve argumantasyonu "sözlü, sosyal ve akılcı etkinlikler" olarak tanımlamaktadırlar. Perelman ve Olbrechts-Tyteca (1958) ise argumantasyonu savunulan fikre bağlılığın artmasını sağlayan mantıklı bir şekilde sonuca ulaşan çalışmalar olarak tanımlar. Argumantasyonda ikna edicilik ve inandırıcılığı birbirinden ayırır (Jiménez-Aleixandre ve Erduran, 2007).

Van Eemeren vd. (1996) argumantasyonu "iki veya daha fazla kişinin farklı düşüncelerini anlaşılmaya ulaşmaya kadar savunmalarını" şeklinde tanımlarlar ve dışsallaştırma, sosyalleştirme, işlevselleştirme, diyalektikleştirme olmak üzere 4 temel yapıdan söz ederler (Jiménez-Aleixandre ve Erduran, 2007):

Dışsallaştırma: Argumantasyonda görüş ve karşı görüş vardır. Bu yüzden argumantasyon insanların psikolojik unsurları yerine dışa vurulabilir yorumlarına yoğunlaşır.

Sosyalleştirme: Argumantasyonlar insani süreçlerin bir açıklaması olarak görülür. İki kişi bir argumantasyonda anlaşmaya varmaya çalışırlar bu nedenle argumantasyon sosyal içeriklidir.

İşlevselleştirme: Argumantasyon anlaşmazlığın çözümünü bulmada genel bir fonksiyondur. Argumantasyon çalışmalarında, sözel yönetimde argumantasyonun fonksiyonu üzerinde yoğunlaşılmalıdır.

Diyalektikleştirme: Argumantasyon karşıdaki kişiye yardımcı olabilecek fikirler ortaya atabilirse başarılıdır. Bu aktivitede farklılıkların çözümlemek için standartların oluşturulması gereklidir. Diyalektik işlem, farklılıkların çözümünde etkili argumantasyonun bağlı olduğu unsurlar olarak tanımlanır (Van Eemeren ve Grootendorst, 1996; Akt.Sağır, 2008).

Çeşitli yazarlar tarafından yapılan tanımlar ele alındığında, argumantasyon bilimsel bilgilerin yapılandırılmasında bireysel veya grup olarak savunulan düşüncenin kanıtlar kullanılarak karşı tarafı ikna etme süreci olarak tanımlanabilir.

1.2.Fen Derslerinde Argumantasyonun Kullanılması

Emeren ve Grootendorst argumantasyonu fen dersleriyle ilişkilendirmişlerdir: Argumantasyon bilgiyi doğrulama ve kanıtlamadır. Fende bilginin yapılandırılması bilginin doğrulanmasıyla bağlantılıdır ve iddialar mantıksal veya farklı kaynaklardaki kanıtlarla ilgilidir. Bilimsel konulardaki argumantasyon, gözlemsel ve teorik olarak iddialar ve veri aracılığıyla bilginin değerlendirilmesi ve doğrulanması arasındaki bağlantı olarak tanımlanabilir (Jiménez-Aleixandre ve Erduran, 2007).

Jiménez-Aleixandre ve Erduran'a göre (2007) fen derslerinde argumantasyonu kullanmanın 5 katkısı vardır:

- Kavramsallığı Yerleştirme
- Eleştirel Düşünme ve Düşüncelerini Serbestçe Söyleme Becerilerinin Geliştirilmesi
- Fen Okur-Yazarlığını Geliştirmek: Bilim Dilinde Okuma ve Yazma
- Bilimsel Kültür Uygulamalarında İçinde Bulunulan Kültürün Davranış Biçiminin Benimsenmesi: Epistemik Kriterlerin Geliştirilmesi
- Akıl Yürütme Becerilerini ve Akılcı Kriterleri Geliştirme

Yukarıdaki maddeler kısaca şu şekilde açıklanabilir. Argumantasyon, kavramsallığın yerleştirilmesi ve üstbilgi süreçlerine geçişi destekler, bu süreçte argumantasyonun yapılandırmacı yaklaşım ve iş birliğine dayalı öğrenmeyle ilişkili olduğu söylenebilir. Argumantasyon, üst düzey düşünme becerilerinden özellikle eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirir. Argumantasyon, fen okur-yazarlığını artırır ve öğrencilerin bilim dilini kullanmalarını geliştirir. Sınıf argumantasyonlarında öğrenciler bilimsel dilde konuşma ve yazmaya teşvik edilmelidirler. Epistemik kriterlerin geliştirilmesinde, fen-teknoloji öğretimi ve fenin doğası arasındaki ilişkiye dikkat çekilmeli, bilimsel bilginin doğası yapılandırılmalı, argumantasyon odaklı uygulamalara önem verilmelidir.

Bu maddeler ayrı olarak düşünülebileceği gibi birbirlerini de etkilerler. Başarıyı sağlamak için fen derslerinde bu maddeleri uygulamada birbirleri arasındaki kordineyi göz ardı etmemek gerekir. Argumantasyon çalışmalarında, yukarıda bahsedilen alanlar ve fen eğitimi arasındaki karşılıklı bağlantıyı kurmak çok önemlidir.

Argumantasyonun fen derslerine katkıları düşünüldüğünde argumantasyon fen eğitimindeki problemlerin çözümünde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Asıl amaç, fen eğitiminde argumantasyonun kullanılmasıyla bazı öğrenme problemlerinin çözümlenmesi, öğrencilerdeki öğrenme zorluklarının giderilmesi, öğrenme süreçlerinin argumantasyonla desteklenerek fen kavramlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır.

Osborne vd.'e (2004) göre fen derslerinde; ifadeler tablosu, öğrenci fikirlerinin kavram haritası ile değerlendirilmesi, deney raporu hazırlama, karikatürlerle yarışan teoriler, bir hikaye ile yarışan teoriler, fikirler ve delillerle yarışan teoriler, bir argüman oluşturma, tahmin et- gözle- açıkla, bir deney tasarımı gibi çok çeşitli argumantasyon etkinlikleri uygulanabilir (Kaya, 2005). Fen derslerinde kullanılan argumantasyon etkinliklerinin sayısı artırılabilir. Fen teknoloji dersleri bunlar gibi çok çeşitli etkinliklerle zenginleştirilerek öğrencilerin argumantasyonu benimsemeleri sağlanmalıdır.

1.3.Fen Eğitiminde Kazandırılan Becerilerin Argumantasyonla İlişkisi

Yukarıda bahsedilen fen derslerinde argumantasyonu kullanmanın katkıları da göz önünde bulundurulduğunda, argumantasyonu fen-teknoloji eğitimiyle ilişkilendirmenin mümkün olduğu görülmektedir. Okullarımızda fen-teknoloji derslerinde aşağıda belirtilen temel becerilerin kazandırılması çok önemlidir (Kaptan, 1999). Bu beceriler argumantasyonla ilişkileri bakımından incelenebilir:

1. Bilimsel Bilgileri Bilme ve Anlama

- Bir alana özgü bilgileri bilme, (olgular, kavramlar, ilkeler, kuramlar, yasalar)
 - Fen bilimlerinin tarihini bilme ve felsefesini anlama.
2. Araştırma ve Keşfetme
- Gerçek bilim adamlarının düşünüş yollarını ve çalışmalarını öğrenmek için bilimsel süreçleri kullanma (gözleme ve betimleme, sınıflama ve düzenleme, ölçme ve tablolaştırma süreçlerini kullanma, iletişim kurma, kestirme ve yordama, hipotez kurma, hipotezleri yoklama, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, verileri yorumlama basit araçlar ve fiziksel modeller yaratma).
 - Psiko-motor becerileri kullanma.
 - Bilişsel becerileri kullanma.
3. Tasarlama ve Yaratma
- Zihinsel olarak projeler yaratma.
 - Zihinsel olarak tasarlanan şeyleri görebilme.
 - Eşyaları ve fikirleri yeni düzenlere koyma.
 - Eşyaları alışılmadık amaçlarla kullanma.
 - Problem ve bilmece çözme.
 - Bir şey yapar gibi davranma.
 - Alışılmadık düşünceler üretme.
 - Araç ve makine desenleme.
4. Duygulanma ve Değer Verme
- Fen bilimlerine, okula, öğretmenlerine ve kendine olumlu tutumlar geliştirme.
 - Çevresindeki insanların duygu ve düşüncelerine karşı duyarlı ve saygılı olma.
 - Kişisel duygularını yapıcı biçimde ifade etme.
 - Kişisel değerlere toplumsal sorunlara ve çevre sorunlarına ilişkin kararlar verme.
5. Kullanma ve Uygulama
- Bilimsel kavramların günlük yaşantıdaki kullanılışlarını görme.
 - Öğrenilen bilimsel kavramları ve becerileri gerçek teknoloji problemlerine uygulama.
 - Ev araçlarında uygulanan bilimsel ve teknolojik ilkeleri anlama.
 - Günlük yaşantıda karşılaşılan sorunların çözümünde bilimsel süreçleri kullanma.
 - Bilimsel gelişmeleri veren basın ve yayın raporlarını anlama ve değerlendirmeye.
 - Kişisel sağlık, beslenme ve yaşam biçimi konularında söylenti ve heyecanlardan çok bilimsel bilgilerle karar verme.
 - Fen bilimlerini diğer bilimlerle bütünleştirme.

Fen bilimlerinin içeriğine bakıldığında olgular, kavramlar, ilkeler ve genellemeler, kuramlar ve doğa kanunları olmak üzere dört farklı yapıdaki bilgilerden oluştuğu söylenebilir. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileriyle olur (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Fen-teknoloji derslerinde öğrencilere gözleme ve betimleme, sınıflama ve düzenleme, ölçme ve tablolaştırma süreçlerini kullanma, iletişim kurma, kestirme ve yordama, hipotez kurma, hipotezleri yoklama, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, verileri yorumlama, modeller oluşturma gibi bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması çok önemlidir. Ayrıca öğrenciler günlük yaşantıda karşılaştıkları sorunların ve problemlerin çözümünde bilimsel süreç becerilerini kullanmaya teşvik edilmelidirler. Fen- teknoloji eğitiminde argümantasyonun kullanılmasıyla öğrencilerin üst düzey düşünme ve bilimsel süreç becerileri geliştirilebilir.

Fen-Teknoloji derslerinde öğrenciler laboratuvar çalışmalarında uygulamalar yaparken bilimsel problemlere çözüm üretirler. Deney yaparken, öğrencinin problemi belirlemesi, hipotezler kurması, bir deney tasarlaması, veri toplaması ve sonuçları yorumlaması gibi bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması için sınıflarda argümantasyon etkinlikleri kullanılmalıdır. Bu süreçte argümantasyon etkinliklerinin kullanılmasıyla fen-teknoloji derslerinde kazandırılması hedeflenen, öğrencilerin

araştırma ve keşfetme becerilerinin de gelişmesi beklenir. Argumantasyon etkinliği için verilebilecek araştırma ödevleriyle öğrencilerin bilimsel gelişmeleri anlama ve değerlendirmeleri sağlanabilir. Ayrıca argumantasyon etkinliği sırasında öğrencilerin arkadaşlarının düşüncelerini dinlemeyi, kendi düşüncelerini onlara karşı saygılı bir şekilde savunmayı öğrenmeleri sayesinde; kişisel duygularını yapıcı biçimde ifade etme ve çevresindeki diğer insanların duygu ve düşüncelerine karşı duyarlı ve saygılı olma becerilerini de kazanmaları beklenebilir.

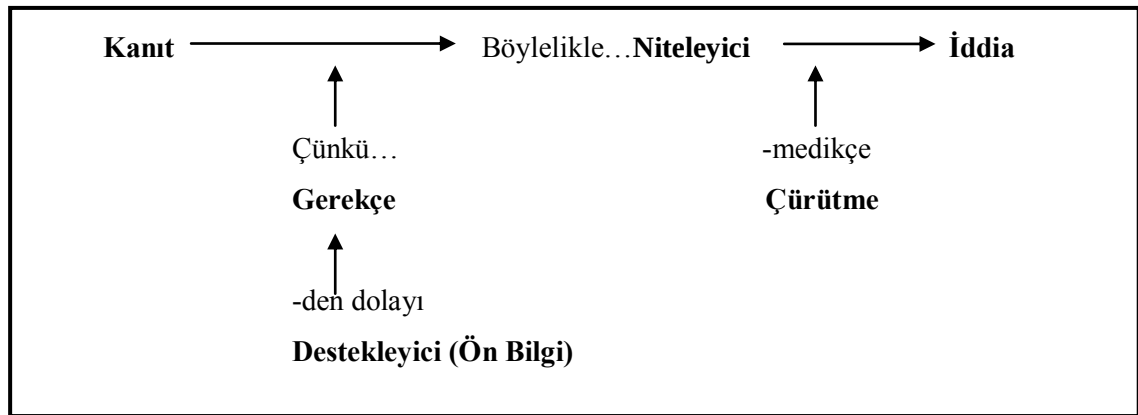
1.4. Toulmin'in Argumantasyon Modeli ve Örnekler

Argumantasyon ilk defa Toulmin (1958) tarafından ele alınmıştır. Toulmin; bilim insanlarının destek ve gerekçelerden ulaştıkları iddialar ile kanıtları birleştirmek için argumantasyonu kullandıklarını belirtmiş argumantasyonun altı ögesinden bahsetmiştir. Bir argumanın yapısını birbirine bağlı ögeler açısından ele alan Toulmin'in argumantasyon modeli; bir iddiadan, bu iddiayı destekleyen kanıtlardan, kanıtlar ve iddia arasındaki ilişkiyi gösteren gerekçelerden, gerekçeleri kuvvetlendiren desteklerden (ön bilgilerden), niteleyicilerden (sınırlayıcılardan) ve son olarak ta iddianın geçersiz olduğu durum veya olayları işaret eden çürütmelerden oluşan bir modeldir (Erduran vd. 2004).

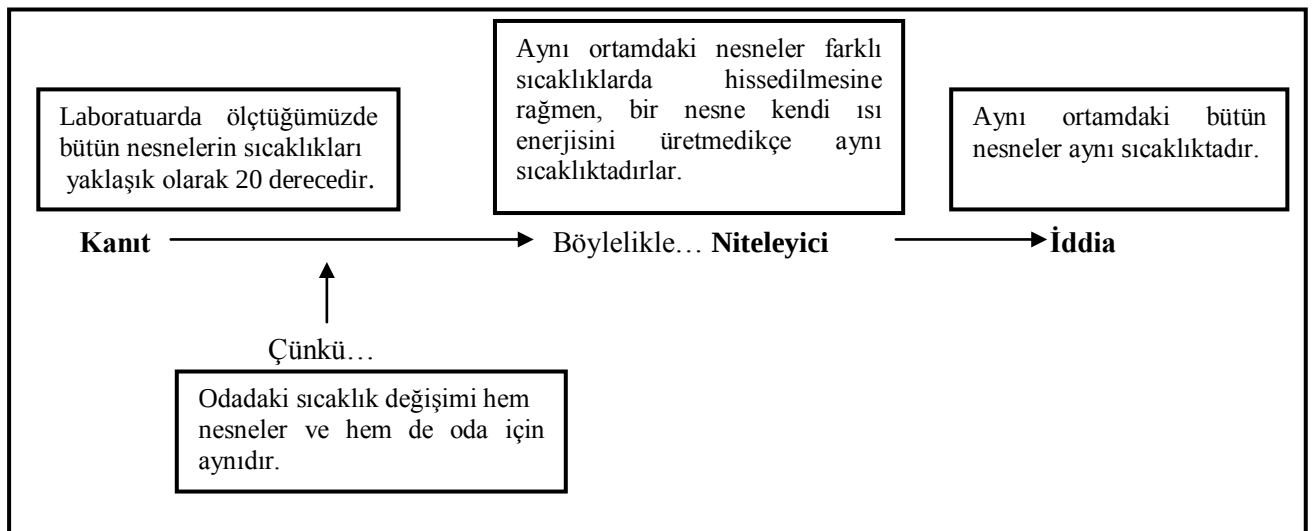
Toulmin'in modeli Driver, Newton ve Osborne (2000) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

- **Veriler:** varsayıma dayalıdır, problem durumunda verilir; iddiayı desteklemeye yönelik argumantasyonda yer alan olgulardır.
- **İddialar:** verilere dayalı ortaya koyulan sonuçlardır.
- **Gerekçeler:** veriler ve iddialar arasındaki ilişkinin kanıtlanmasını sağlayan nedenlerdir.
- **Destekleyiciler:** belirli dayanakları kanıtlamayı sağlayan temel kabullerdir.
- **Sınırlayıcılar:** iddianın doğru sayılabileceği durumları belirler ve iddianın sınırlarını belirtir.
- **Çürütmeler:** iddianın doğru sayılamayacağı durumları belirler.

Toulmin'in Argumantasyon Şeması (Sampson and Clark, 2008)



Toulmin'in Argumantasyon Şemasına Bir Örnek (Sampson and Clark, 2008)



Gerekçe

Fen-Teknoloji Derslerinde Kullanılan Argumantasyon Örnekleri (Jiménez-Aleixandre vd., 2009).

İddia	Kanıt	Gerekçe
Oksijen yanma reaksiyonları ve oksitlenme için gereklidir.	-Alev kapalı kapta söner. -Farklı ortamda demir okside olur.	Her iki reaksiyonun ürünlerinde oksijen atomu diğerleriyle birleşir.
Canlılar hücrelerden oluşurlar.	Hücrelerin mikroskopla gözlenmesi.	Bütün hayvan ve bitki dokuları hücrelerden oluşurlar.
NŞA'da hal değişimi sırasında sıcaklık değişmez.	Kaynarken sıvıların sıcaklığının aynı kaldığının gözlenmesi.	Hal değişimi için enerjiye ihtiyaç vardır. Kaynama sıcaklığı arttıktan sonra bütün enerji hal değişimine verilir.
Ses iletimi için ortama (katı, sıvı, gaz) ihtiyaç vardır.	-2 plastik bardak ve ip kullanarak telefon yapma etkinliği. -Vakum yaparsak boşlukta ses duyulmaz.	Sesi duyarız, çünkü ses ip boyunca iletilir. (hava veya başka maddelerde olabilir).

Aşağıda Toulmin'in argumantasyon öğelerini içeren birkaç örnek verilmiştir:

1. Örnek;

Etkinlik: Her biri farklı metalden (bakır, alüminyum, nikel, demir) yapılmış 4 çubuktan oluşan ısı iletim aletinin uçlarına mum damlaları eritilerek toplu iğneler yerleştirilir. Sapından tutularak ısıtılır. Çubukların üzerindeki mumların erimesiyle ısı iletkenliği sırasına göre toplu iğnelerin hareketleri gözlemlenir.

İddia: metaller ısıyı çok iyi iletirler.

Karşıt iddia: bence bütün metaller ısıyı çok iyi iletmez.

Kanıt 1: Etkinlikte kullanılan 4 farklı metalin (bakır, demir, alüminyum, nikel-krom) ısı iletkenlikleri de farklıdır.

Kanıt 2: Ocaktaki çaydanlığın gövdesi ve sapı farklı metallerden yapılmıştır, gövdesine dokunamayız ama sapından tutabiliriz.

Gerekçe: metallerin ısı iletkenlikleri farklıdır.

Destekleyici 1: Metallerin iletkenliği periyodik tabloda sağdan sola yukarıdan aşağıya gittikçe artar.

Destekleyici 2: Metallerin ısı iletim katsayıları farklıdır.

2. Örnek;

İddia: Sigara zararlıdır.

Kanıt: sigara içersen akciğerlerine zarar verir ve öksürürsün.

Gerekçe: sigara solunum sistemi hastalıklarına yol açar.

Niteleyici: çoğu zaman.

Destekleyici: sigara içen bir yakınım sürekli öksürüyor.

Çürütme: bazı durumlarda sigara içmek yararlıdır. Sigara içenler geceleri de öksürür ve öksürüğü duyan bir hırsız ev sahibinin uyanık olduğunu düşünerek kaçır.

3. Örnek; (Sağır, 2008)

İddia: bisküvide şeker vardır.

Kanıt: bisküvi yerken dilimde tatlılık hissi oluşur.

Gerekçe: glikoz ve türevlerini içeren besinler tatlıdır.

Destek: reçel, bal, çikolata ve pasta gibi yiyecekler tatlıdır ve şeker içerir.

Niteleyici: büyük çoğunlukla ve şekersiz bisküvi değilse.

Çürütme: diyet ve diyabet hastaları için hazırlanan yiyeceklerde şeker değil tatlandırıcı kullanılır.

2. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Fen-Teknoloji dersleriyle öğrencilere bilimsel bilgileri bilme ve anlama, araştırma ve keşfetme, tasarlama ve yaratma, duygulanma ve değer verme, kullanma ve uygulama becerilerinin kazandırılması çok önemlidir. Fen derslerinde argümantasyona dayalı öğretim etkinliklerinin kavramsal anlamayı geliştirmek, araştırma yeteneğini geliştirmek, bilimsel bilginin doğruluğunun sorgulanmasını geliştirmek olmak üzere üç önemli etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca, derslerde fen-teknoloji öğretimi ve fenin doğası arasındaki ilişkiye dikkat çekilmeli ve bilimsel bilginin doğası yapılandırılmalıdır. Argümantasyon öğrencilerin meraklı ve aktif olmasını sağlar, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirir, öğrencilere ve öğretmenlere kendilerini ifade edebilmeleri için fırsatlar sunar. Bütün bunlar dikkate alındığında fen-teknoloji eğitiminde argümantasyon odaklı uygulamaların hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Buna göre temel becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmen adaylarının bu doğrultuda geliştirilmesi önemli bir yere sahiptir. Fen-Teknoloji öğretmen adaylarının argümantasyonla ilgili bilgi sahibi olmaları ve etkili bir şekilde sınıflarında uygulayabilmeleri için bu konuda yapılacak araştırmalara önem verilmelidir.

3.KAYNAKLAR

- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). *Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms*. Science Education, 84, 287-312.
- Erduran, E., Simon, S. & Osborne, J. (2004). *TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse*. Science Education, 88, 915-933.
- Gracia-Mila ve Andersen, (2007). *Cognitive Foundations of Learning Argumentation*. Springer Science.
- Jiménez-Aleixandre ve Erduran, (2007). *Argumentation in Science Education*. Springer Science.
- Jiménez-Aleixandre, Otero G., Santamaria E., Mauriz B. (2009) *Resources For Introducing Argumentation And The Use of Evidence In Science Classrooms*, Project Mind The Gap, 7th Framework Programme.
- Kaptan F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları,.
- Kaptan F. ve Korkmaz H., (2001) *İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Bilişsel Yeterlik Düzeylerinin Sınıf İçi Performans Düzeylerine Etkisi* Eğitim ve Bilim Dergisi, 121,24-3.
- Kaya O. N. (2005). *Tartışma Teorisine Dayalı Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapısı Konusundaki Başarılarına ve Bilimin Doğası Hakkındaki Kavramalarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sağır Ş. U. (2008). *Tartışma Teorisine Dayalı Öğretim Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara:Gazi Üniversitesi.
- Sampson V., Clark D. B., 2008, Assessment of the ways Students Generate Arguments in Science Education: Current Perspectives and Recommendations for Future Directions, www.interscience.wiley.com

ÖĞRETMEN ADAYLARININ “KÖY OKULLARINA” İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI METAFORLAR

THE METAPHORS THAT THE TEACHER CANDIDATES HAVE REGARDING TO THE “VILLAGE SCHOOL” CONCEPT

Arş.Gör. İclal DAĞDEVİREN

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Özet

Eğitim Fakültesi’ni yeni kazanan bireylerin, meslekleri hakkındaki düşünceleri geçmiş yaşantılarındaki informal gözlemleri ile sınırlıdır. Ancak bireyler pedagojik formasyonu aldıktan sonra mesleğe farklı gözle bakmakta ve yeni tutumlar geliştirmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen olmadan önce köy hayatına uyum sağlayacak ve köy okullarında mesleğini devam ettirecek bilgiye ve tutuma sahip olarak yetiştirilmesi gerekir. Bu açıdan bakıldığında sınıf öğretmenliği programlarında verilen pedagojik formasyonun, öğretmen adaylarına köy yaşamı hakkında nasıl bir tutum kazandırdığı büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenliği 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin “köy okulu, köy öğretmeni, köy okullarında okuyan öğrenci” olgularına ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak ve karşılaştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin bulunduğu 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Köy Okulu...gibidir; çünkü,” “Köy Öğretmeni...gibidir; çünkü,” ve “Köy okulundaki öğrenci...gibidir; çünkü,” cümlelerinin tamamlamasıyla elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Verilerin analizi devam ettiği için bulgulara, sonuçlara ve önerilere tam metinde yer verilecektir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni, köy, pedagojik formasyon, metafor.

Abstract

The opinions of the individuals who has just won the Education Faculty about their profession are limited to the informal observations in their past lifes. However, after getting pedagogic formation, the individuals see the profession from a different perspective and they advance new attitudes to the profession.

The classroom teachers should be educated as having enough information and attitude to be able to adapt to the village life and maintain their profession in the village schools. Looking from this aspect, what kind of attitude that the pedagogic formation at the classroom teaching programs brings in to the teacher candidates about the village life has a big importance.

The basic purpose of this research is to discover and to compare the attitudes the freshman and seniorman students at the classroom teaching program have regarding to phenomenon of “village school, village teacher, the student at the village school” by metaphors. The working group of the research consists of 200 freshman and seniorman students at Cumhuriyet University Education Faculty Elementary Department Classroom Teaching. The data of the research has been acquired by completing the sentences of “The Village School is like...; because,” “The village teacher is like...;because,” and “The student at the village school is like...;because”. The Content Analysis Technique has been used during analysing and interpreting the data.

Since the analysing of the data is proceeding, the evidences, results and suggestions will be submitted at the full text.

Keywords: Classroom teacher, village, pedagogic formation, metaphor.

SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SÜRECİNDE MÜZİK EĞİTİMİ VE UYGULAMADAKİ GÖRÜNÜMÜ

MUSIC EDUCATION IN THE PROCESS OF ELEMENTARY TEACHER TRAINING AND APPLICATION VIEW

Dr.Esra DALKIRAN, Dr.S. Cem ŞAKTANLI
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Özet

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında verilen müzik eğitimi ile öğrencilerin belli düzeyde bir müzik kültürü alması, müziksel yeteneğin ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesi, kültürel ve sanatsal değeri olan müzikleri dinleme davranışının kazandırılması, müzik kültürümüzün yaşatılması ve sonraki kuşaklara taşınması amaçlanmaktadır. Müziksel yeteneği ortaya çıkarma ve geliştirmeye yönelik çalışmaların gerçekleştirilebileceği en uygun dönem okulöncesi ve ilköğretim birinci kademedir.

İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin müzik derslerinde sahip olmaları gereken müziksel bilgi ve becerilere sahip olmadıkları gözlemlenmektedir. Buna öğrencilerin ilköğretim birinci kademedeki hedeflenen müziksel davranışları kazanmamış olmalarının yol açtığı düşünülmektedir. Bu araştırma bu kademedeki müziksel davranış kazandırma sorumluluğunun büyük ölçüde sınıf öğretmenlerine düştüğü gerçeğinden hareketle sınıf öğretmenlerinin müzik dersindeki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Buradan hareketle her yönüyle nitelikli bir sınıf öğretmeni yetiştirme sürecine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, müzik eğitimi, yeterlik

Abstract

The purpose of the music education in Primary Schools was to give musical culture to students, to discover and assess musical competence of students, to give attitude of listening to music that valuable in terms of culture and art, to perpetuate and hand on our musical culture. The most available term is preschool and first degree of primary school for discovering and developing musical competence.

It was observed that the students of second degree of primary school and high school did not have the musical knowledge and skill, however they must have. The reason of this situation was the students did not have the musical skills in first degree of primary school that was planned. The purpose of this study was to investigate the level of efficiency of elementary teacher in music lesson, because elementary teachers are responsible for giving musical skills to students. In this context, suggestions were developed about the process of well-qualified elementary teacher training.

Key Words: Elementary teacher, music education, efficiency

1.GİRİŞ

Türkiye’de ilköğretim okullarında gerçekleştirilen müzik eğitimi “Genel Müzik Eğitimi” olarak adlandırılmaktadır. “Genel Müzik Eğitimi, iş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program ayrımı gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir insanca yaşam için gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar” (Uçan,1994). Daha Türkiye’de 8 yıllık zorunlu ilköğretime geçilmeden müzik eğitimi programı 8 yıllık olarak hazırlanmıştır ve 1994-1995 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Talim Terbiye Kurulunun 2000’li yılların başından itibaren tüm eğitim kurumlarının ders programlarını yenilemesi çalışmaları sürecinde 8 yıllık müzik dersi öğretim programı da yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri doğrultusunda yeniden hazırlanmış ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. İlköğretim müzik dersi ile ilgili olarak program bazında ciddi problemler bulunmamaktadır. Yani 1960 lı yıllardan bu yana ilkokul ve sonrasında ilköğretim okullarında genel müzik eğitimi programlanarak, planlanarak aşağıdaki amaçlar gerçekleştirilmek istenmiş/istenmektedir;

- “Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,
- Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân tanımak,
- Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek,
- Yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak,
- Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak,
- Müzik yoluyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
- Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkileri geliştirmek,
- Bireysel ve toplu olarak, değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine imkân sağlamak,
- Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek,
- Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- İstiklal Marşı başta olmak üzere milli marşlarımızı özüne uygun söylemelerini sağlamak,
- Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek,
- Milli birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak,
- Atatürk’ün Türk Müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak ve Atatürk ilke ve inkılâplarına gönülden bağlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak”(MEB.2006)tır.

Yukarıdaki amaçlarla birlikte ilköğretimde müzik eğitimi yoluyla sadece müzik yapma, şarkı söyleme, çalgı çalma ve diğer müziksel etkinlikleri yaparak bireysel yaratıcılığı geliştirmenin yanında; diğer derslerle ilişkiler kurularak o derslerde kazandıkları davranışları pekiştirme, tekrarlama, öğrenmenin kolaylaştırılması/kolaylaşması; kültürlenme, başka toplumların kültürlerini tanıma, ortak kültür oluşturma davranışları/becerileri geliştirilmektedir.

Programın uygulanması ise 3 aşamalı olarak gerçekleşmektedir. İlköğretim 1 kademedede müzik dersleri haftada 2 saattir ve bu ders sınıf öğretmeni tarafından yürütülmektedir. 2. kademededen itibaren ders saati haftada 1 saate düşürülmüştür ve bu ders okulda müzik öğretmeni varsa müzik öğretmeni tarafından, yok ise yine sınıf öğretmeni tarafından yürütülmektedir. 3. kademedede ise müzik öğretmeni tarafından yürütülmektedir yine haftada 1 saattir.

Cumhuriyet’le birlikte Sınıf Öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin ek-1 incelendiğinde (Şaktanlı,2002); Muallim Mektebi olan Dârümuallimin ve Dârümuallimat’ların ilk yıllarında ilkokul üzerine beş yıl olan bu kurumlarda her yıl haftada birer saat olacak şekilde müzik öğretimine ilişkin “Musikî”, adlı dersin yer aldığı izlenmektedir. Bu ders kapsamında programlara göre çoksesli müzik öğretiminin yanında keman eğitiminin de zorunlu tutulmuş olması Sınıf Öğretmeni yetiştirmede müzik öğretimine verilecek önemin ilk adımı olarak kabul edilebilir. Bunu destekleyecek şekilde daha sonra İlköğretmen Okullarına çevrilen bu kurumlarda “Musikî”, dersi haftada bir saatten iki saate çıkarıldığı gözlenmektedir. Sınıf Öğretmeni yetiştirmede değişik yaklaşımların yapıldığı bu yıllarda köyden köye öğretmen yetiştirme çabaları içerisinde Köy Muallim Mekteplerinde toplam üç yıl olan öğretim süresinde “Musikî”, adı altında ilk iki yıl haftada iki saat, üçüncü yıl haftada bir saat olacak şekilde müzik öğretimi etkinliklerinin düzenlendiği gözlenmektedir. Aynı amaçla ilkokul öğretmeni yetiştirmeye hizmet eden kurumlardan olan Köy Enstitülerinde de toplam beş yıl olan öğretim süresince “Musikî”, dersi her yıl haftada iki saat olacak biçimde yer aldığı belirlenmiştir.

1950’lerde tek kurum adı altında birleştirilen, ilkokul öğretmeni yetiştiren İlköğretmen Okullarında “Müzik”, dersi haftada ikişer saat olacak şekilde sürdürülmüştür.

İlkokul öğretmeni yetiştirme görevini yüksek öğretim kurumları devralıncaya kadar uygulanan, yukarıda açıklanmaya çalışılan bu programlar içerisinde, müzik öğretiminin yeri ve etkinlikleri yanında müzik öğretimine ilişkin ders dışı uygulamaların da önemi göz ardı edilemez.

Bu çerçevede zaman içinde bazı sınıf öğretmeni yetiştiren okullarda hizmet içi eğitim kapsamında ilkokul öğretmeninin müzik dersi işleyişine yönelik katkı sağlayacağı düşüncesiyle çeşitli kurslar ve seminerler düzenlenmiş, zamanla bu uygulamalarda ilkokul öğretmeni yetiştirmede müzik öğretiminin yeri ve konumu hakkında önemli ipuçları olarak yer almıştır.

Meslekte İhtisaslaşma yaklaşımları dahilinde ilkokul öğretmeni yetiştirmenin zamanla yüksek öğretim kurumlarına geçmesi sonucunda iki yıllık Eğitim Enstitüleri Programlarında müzik etkinliklerinin “Müzik ve Müzik Öğretimi olarak izlendiği görülmektedir. Toplam iki yıl, dört yarıyıl olacak şekilde düzenlenen bu uygulamalarda “Müzik ve Öğretimi”, dersinin ilk üç dönemde haftada ikişer saat yer aldığı ve ayrıca seçmeli dersler içerisinde “Müzik”, dersi ilk üç yarıyıldan itibaren haftada üçer saat olacak şekilde düzenlendiği görülmektedir. Bu düzenleme kapsamında yaklaşımların değişik boyutları olduğu görülmekte, program içinde müzik öğretimine “Genel Kültür ve Sınıf Öğretmenliği Dersleri”, ve seçmeli dersler içerisinde yer verilmiş olmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının programlarında müzik öğretimi etkinlikleri önemli yer tutmaktadır. Diğer bir yaklaşım olarak da programda Müzik ve Öğretimi dersinin kuram ve uygulama olarak ayrılması bir yenilik olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında Müzik ve Öğretimi dersinin toplam altı krediden oluştuğu ve bunun iki kredisinin kuram, dört kredisinin de uygulamaya ayrıldığı gözlenmektedir.

Eğitim Enstitülerinin yerlerini alan Eğitim Yüksek Okullarının Programında “Müzik ve Öğretimi” dersi aynı isim, saat ve kredi olarak değişikliğe uğramadan devam ettiği görülmektedir. Eğitim Yüksek Okullarının süresinin dört yıla çıkarılmasıyla birlikte ders isminde değişiklikler yapıldığı, müzik derslerinin ikinci sınıf birinci dönemde “Müzik-1”, ikinci dönemde “Müzik-2”, ve üçüncü sınıf birinci dönemde ise “Müzik Öğretimi”, olacak biçimde düzenlendiği fakat her dönemde ikişer saat ve ikişer kredi olarak kaldığı gözlenmektedir. Eğitim Yüksek Okulları Programında Yanalan dersleri içinde “Müzik Yanalanına”, yer verilmesi İlkokul Öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitime verilen önemin arttığını göstermektedir. Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde ise müzik eğitimi saat ve kredi olarak değiştirilmeden aynen uygulanmıştır.

Eğitim Fakülteleri, İlköğretim Bölümleri Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalları programlarında “Müzik-1 ve Müzik-2 ”, dersleri ikişer saat ikişer kredi, “Müzik Öğretimi”, dersi ise iki teorik, iki uygulama olmak üzere üç krediye çıkarıldığı ve halen uygulandığı gözlenmektedir. Ancak bu yeni yapılanmada Yanalan derslerinin tümünden kaldırılmış olması da dikkati çeken bir uygulamadır.

“Müzik eğitimi, Cumhuriyetin ilk altmış yılında İlkokul (Sınıf) öğretmeni yetiştiren tüm kurumların programlarında zorunlu bir eğitim alanı olarak yer almıştır” (Uçan,1997).

Yukarıda programlar çerçevesinde irdelenen ilkokul öğretmeni yetiştirmede müzik eğitimi uygulamaları ilkokul öğretmeni yetiştirmenin vazgeçilmez boyutu olarak ortaya çıkmaktadır. Giderek bu yaklaşımlar sonucu ilkokul öğretmeni yetiştirmede “müzik ağırlıklı sınıf öğretmeni” yetiştirme, İlköğretmen Okulu bünyelerinde “müzik semineri” açma, 1994’te uygulamaya konulan İlköğretim Kurumları Müzik Öğretimi Programı’nda dersin işleyişiyle ilgili olarak İlköğretim ikinci kademe müzik derslerinin yanalan müzik programını almış öğretmenlerce yürütülmesi öngörülen, yanalan müzik eğitimi uygulamaları gibi yaklaşımlarda bu konuya verilen önemin doğal sonucu olarak görülmektedir.

Bugün ise Sınıf Öğretmenliği ABD’nin 2006 yılında uygulamaya konulan lisans programında müzik eğitimi 8 dönemlik lisans eğitiminin 3. Döneminde Müzik Eğitimi(1T-2U)3 Kredilik bir ders, 4. Döneminde Müzik Öğretimi (1T-2U)3 Kredilik bir ders olarak yer almaktadır. Bu derslerin dışında herhangi bir ek, yan alan ve/veya seçmeli ders ile desteklenmediği görülmektedir. Bu durumu sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde müzik eğitimine program bazında en az önemin verildiği dönem olarak değerlendirebiliriz.

1.1.Problem Durumu

İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin müzik derslerinde sahip olmaları gereken müziksel bilgi ve becerilere sahip olmadıkları gözlemlenmektedir. Buna öğrencilerin ilköğretim birinci kademede hedeflenen müziksel davranışları kazanmamış olmalarının yol açtığı düşünülmektedir. Bu araştırma bu kademede müziksel davranış kazandırma sorumluluğunun büyük ölçüde sınıf öğretmenlerine düştüğü gerçeğinden hareketle sınıf öğretmenlerinin müzik dersindeki yeterlikleri gerçekleştirme düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin müzik dersindeki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerini ortaya koyması bakımından betimsel niteliktedir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini her bölgeden seçilen Urfa, Burdur, Ankara, Trabzon, Van, Aydın, Kocaeli illeri; örneklemine ise bu illerdeki ilköğretim okullarında görev yapan 330 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak benzer bir konuda geçerliği ve güvenilirliği alınmış anketten yararlanılmıştır(Okan,2010). Anket, sınıf öğretmenlerinin müzik dersini planlama,

uygulama ve değerlendirme aşamalarındaki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla üç bölümden oluşturulmuştur. Anketin Derecelendirme ölçeği beşli likert ölçeğinden oluşmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Bulguların istatistiksel olarak ifade edilmesinde frekans (f) yüzde (%) ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Ankette kullanılan olumlu önermelerin yorumlanmasında aritmetik ortalama ve tablo 1’de gösterilen puan aralıkları esas alınmıştır.

Tablo 1. Ankete ilişkin cevap seçeneklerinin puan aralıkları

Olumlu sorular	Cevap seçenekleri
1,00 – 1,79	Hiç
1,80 – 2,59	Nadiren
2,60 – 3,39	Ara sıra
3,40 – 4,19	Çok sık
4,20 – 5,00	Her zaman

3. BULGULAR VE YORUM

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersini Planlama İle İlgili Görüşlerine İlişkin Frekans, Yüzde Ve Aritmetik Ortalama Dağılımları

Planlama Bölümüne Ait Önermeler	Her zaman		Çok sık		Ara Sıra		Nadiren		Hiç		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yıllık plan yaparken ilköğretim müzik öğretim programını incelerim	57	17,3	90	27,3	117	35,5	54	16,4	12	3,6	3,38
Günlük plan yaparken ilköğretim müzik programını incelerim.	59	17,9	79	23,9	101	30,6	66	20	25	7,6	3,25
Konser ve dinleti gibi faaliyetleri yıllık plana dahil ederim.	24	7,3	32	9,7	77	23,3	102	30,9	95	28,8	2,36
Müzik dersinin işlendiği sınıfı, öğrencileri müzik dersine güdüleyici bir şekilde düzenlerim.	28	8,5	89	27	93	28,2	82	24,8	38	11,5	2,96
Müzik dersinin işlendiği sınıfı, öğrenmeyi kolaylaştıracak bir şekilde düzenlerim.	40	12,1	86	26,1	104	31,5	66	20	34	10,3	3,10
Müzik dersi ile ilgili materyal belirleyip geliştirebilirim.	8	2,4	47	14,2	107	32,4	100	30,3	68	20,6	2,48
Genel Ortalama	2,92										

Dereceleme: 1,00 – 1,79 => Hiç / 1,80 – 2,59 => Nadiren / 2,60 – 3,39 => Ara Sıra / 3,40 – 4,19 => Çok Sık
4,20 – 5,00 => Her Zaman

Tablo 2 incelendiğinde;

1. “Yıllık plan yaparken ilköğretim müzik öğretim programını incelerim” önermesine ilişkin genel ortalama 3,38 (ara sıra) düzeyinde; “Günlük plan yaparken ilköğretim müzik programını incelerim.” önermesine ilişkin genel ortalama ise 3,25 (ara sıra) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalamalara göre öğretmenlerin müzik dersini planlarken ilköğretim programından yeterince yararlanmadıkları söylenebilir.

2. “Konser ve dinleti gibi faaliyetleri yıllık plana dahil ederim.” önermesine ilişkin genel ortalama 2,36 (nadiren) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalama göre öğretmenlerin müziksel faaliyetleri planlamaya dahil etmedikleri söylenebilir.

3. “Müzik dersinin işlendiği sınıfı, öğrencileri müzik dersine güdüleyici bir şekilde düzenlerim.” önermesine ilişkin genel ortalama 2,96 (arasıra) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin dersliklerini müzik dersinin gereklerine uygun şekilde düzenlemeye özen göstermedikleri söylenebilir.

4. “Müzik dersinin işlendiği sınıfı, öğrencileri müzik dersine güdüleyici bir şekilde düzenlerim.” önermesine ilişkin genel ortalama 2,96 (ara sıra) düzeyinde; “Müzik dersinin işlendiği sınıfı, öğrenmeyi kolaylaştıracak bir şekilde düzenlerim.” Önermesine ilişkin genel ortalama 3,10 (ara sıra) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalamalara göre öğretmenlerin dersliklerini öğrencileri müzik dersine güdüleyici şekilde ve müzik dersinin gereklerine uygun şekilde düzenlemeye özen göstermedikleri söylenebilir.

5. Sınıf öğretmenlerinin “Müzik dersini Planlama” ile ilgili görüşlerinin genel ortalaması 2,92 (ara sıra) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin müzik dersini planlama aşamasında kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersini Uygulama İle İlgili Görüşlerine İlişkin Frekans, Yüzde Ve Aritmetik Ortalama Dağılımları

Uygulama Bölümüne Ait Önergeler	Her zaman		Çok sık		Ara Sıra		Nadiren		Hiç		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Müziksel yeteneği belirgin olan öğrencileri fark edebilirim.	95	28,8	129	39,1	77	23,3	25	7,6	4	1,2	3,87
Müziksel yeteneği çok kısıtlı olan öğrencileri fark edebilirim.	87	26,4	117	35,5	80	24,2	39	11,8	7	2,1	3,72
Müzik dersinde ders kitabı dışında başka kaynaklardan da yararlanırım.	31	9,4	49	14,8	79	23,9	50	15,2	121	36,7	2,45
Öğrenciye düzeyine uygun müzikleri içeren cd., kaset, vb. dinletirim.	31	9,4	78	23,6	90	27,3	86	26,1	45	13,6	2,89
Müzik dersinde gerekli kuramsal bilgileri öğretirim.	54	16,4	96	29,1	107	32,4	50	15,2	23	7	3,33
Müzik dersinde ses eğitimi veririm.	53	16,1	93	28,2	86	26,1	62	18,8	36	10,9	3,20
Müzik dersinde özel öğretim yöntemlerinden yararlanırım.	15	4,5	74	22,4	112	33,9	81	24,5	48	14,5	2,78
Şarkı öğretiminde kulaktan şarkı öğretimi yoluyla öğretim yaparım.	162	49,1	110	33,3	41	12,4	12	3,6	5	1,5	4,25
Şarkı öğretiminde nota ile öğretim yaparım.	30	9,1	43	13	99	30	84	25,5	74	22,4	2,61
Müzik dersinde doğaçlama çalışmaları yaparım.	13	3,9	53	16,1	82	24,8	64	19,4	118	35,8	2,33
Öğrenciye belli düzeyde müzik kültürü aşılarım.	49	14,8	89	27	119	36,1	58	17,6	15	4,5	3,30
Öğrenciye müzik dersinde çeşitli müzik türlerinden örnekler veririm.	45	13,6	82	24,8	96	29,1	72	21,8	35	10,6	3,09

Müzik öğretiminde bireysel farklılıkları göz önünde bulundururum.	99	30	128	38,8	69	20,9	28	8,5	6	1,8	3,87
Müzik dersinde çeşitli çalgılar kullanırım.	17	5,2	22	6,7	57	17,3	79	23,9	155	47	1,99
Müzik dersinde kulak eğitimi yaparım.	26	7,9	85	25,8	79	23,9	67	20,3	73	22,1	2,77
Ders dışında müziksel etkinlikler yaparım.	19	5,8	46	13,9	86	26,1	108	32,7	71	21,5	2,50
Belirli gün ve haftalarda müziksel etkinlikler yaparım.	33	10	73	22,1	78	23,6	90	27,3	56	17	2,81
Öğrencilerimi konser, dinleti gibi müziksel etkinliklere götürürüm.	1	.3	15	4,5	35	10,6	81	24,5	198	60	1,61
Çevredeki müzik kurum ve kuruluşlarına gezi düzenlerim.	2	.6	10	3	34	10,3	71	21,5	213	64,5	1,54
Genel ortalama											2,89

Dereceleme: 1,00 – 1,79 => Hiç / 1,80 – 2,59 => Nadiren / 2,60 – 3,39 => Ara Sıra / 3,40 – 4,19 => Çok Sık
4,20 – 5,00 => Her Zaman

Tablo 3 incelendiğinde;

1. “Müziksel yeteneği belirgin olan öğrencileri fark edebilirim.” önermesine ilişkin genel ortalama 3,87 (çok sık) düzeyinde; “Müziksel yeteneği çok kısıtlı olan öğrencileri fark edebilirim.” önermesine ilişkin genel ortalama ise 3,72 (çok sık) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalamalara göre öğretmenler yeteneği belirgin olan veya kısıtlı olan öğrencileri fark edebildiklerini belirtmişlerdir.

2. “Müzik dersinde ders kitabı dışında başka kaynaklardan da yararlanırım.” Önermesine ilişkin genel ortalama 2,45 (Nadiren) düzeyinde; “Öğrenciye düzeyine uygun müzikleri içeren cd., kaset, vb. dinletirim.” Önermesine ilişkin genel ortalama ise 2,89 (Ara sıra) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalamalara göre sınıf öğretmenleri müzik gelişimini destekleyecek yöntemlere yer vermedikleri söylenebilir.

3. “Müzik dersinde özel öğretim yöntemlerinden yararlanırım.” önermesine ilişkin genel ortalama 2,78 (Ara sıra) düzeyinde; “Müzik dersinde doğaçlama çalışmaları yaparım” önermesine ilişkin genel ortalama 2,33 (Nadiren) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalamalara göre özellikle ilköğretim birinci devredeki müzik derslerinde kullanılması halinde öğrenmenin daha etkili gerçekleşeceği özel öğretim yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı; öğrencilerin yaratıcılığını ön plana çıkartacak doğaçlama çalışmalarına eğitimde yer verilmediği söylenebilir.

4. “Şarkı öğretiminde kulaktan şarkı öğretimi yoluyla öğretim yaparım.” Önermesine ilişkin genel ortalama 4,25 (Her zaman) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalama göre sınıf öğretmenlerinin şarkı öğretimini sadece kulaktan yaptıkları söylenebilir.

5. “Şarkı öğretiminde nota ile öğretim yaparım.” Önermesine ilişkin genel ortalama 2,61 (Ara sıra) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalama göre çok az sayıda sınıf öğretmenin şarkı öğretiminde nota ile öğretim yaptığı söylenebilir.

6. “Müzik dersinde kulak eğitimi yaparım.” Önermesine ilişkin genel ortalama 2,77 (ara sıra) düzeyinde; “Müzik dersinde ses eğitimi veririm.” Önermesine ilişkin genel ortalama 3,20 (ara sıra) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu dönem çocuklarının bu dönemdeki müziksel gelişimleri göz önüne alındığında kulak ve ses eğitimi için bu ortalamaların yeterli olmadığı söylenebilir.

7. “Müzik dersinde çeşitli çalgılar kullanırım.” Önermesine ilişkin genel ortalama 1,99 (nadiren) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalamaya göre sınıf öğretmenlerinin aldıkları eğitim ile farklı çalgılar çalma yönünde kendilerini geliştiremedikleri söylenebilir.

8. “Ders dışında müziksel etkinlikler yaparım.” önermesine ilişkin genel ortalama 2,50 (nadiren) düzeyinde; “Belirli gün ve haftalarda müziksel etkinlikler yaparım.” önermesine ilişkin genel ortalama 2,81 (ara sıra) düzeyinde; “Öğrencilerimi konser, dinleti gibi müziksel etkinliklere götürürüm.” önermesine ilişkin genel ortalama 1,61 (hiç) düzeyinde; “Çevredeki müzik kurum ve kuruluşlarına gezi düzenlerim.” önermesine ilişkin genel ortalama 1,54 (hiç) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalamalara göre sınıf öğretmenlerinin müzik dersinde müziksel etkinliklere yer vermedikleri söylenebilir.

9. Sınıf öğretmenlerinin “Müzik dersini Uygulama” ile ilgili görüşlerinin genel ortalaması 2,89 (ara sıra) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin müzik dersini uygulama aşamasında yeterlilikleriyle ilgili kaygılarının olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersini Planlama İle İlgili Görüşlerine İlişkin Frekans, Yüzde Ve Aritmetik Ortalama Dağılımları

Değerlendirme Bölümüne Ait Önermeler	Her zaman		Çok sık		Ara Sıra		Nadiren		Hiç		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Not verirken öğrencinin müziksel yeteneğini göz önünde bulundururum.	134	40,6	112	33,9	48	14,5	20	6,1	16	4,8	3,99
Not verirken öğrencinin müzik dersindeki çalışmalarını göz önünde bulundururum.	174	52,7	111	33,6	29	8,8	9	2,7	7	2,1	4,32
Not verirken öğrencinin müzik dersine katılımını göz önünde bulundururum.	178	53,9	110	33,3	29	8,8	7	2,1	6	1,8	4,35
Not verirken öğrencinin müzik dersindeki gelişimini göz önünde bulundururum.	169	51,2	103	31,2	38	11,5	16	4,8	4	1,2	4,26
Ölçmeyi kuramsal bilgileri sorarak yaparım.	69	20,9	77	23,3	99	30	45	13,6	40	12,1	3,27
Ölçmeyi performansla yönelik yaparım.	164	49,7	112	33,9	44	13,3	8	2,4	2	.6	4,30
Genel ortalama											4,08

Dereceleme: 1,00 – 1,79 => Hiç / 1,80 – 2,59 => Nadiren / 2,60 – 3,39 => Ara Sıra / 3,40 – 4,19 => Çok Sık
4,20 – 5,00 => Her Zaman

Tablo 4 incelendiğinde;

1. “Not verirken öğrencinin müziksel yeteneğini göz önünde bulundururum.” önermesine ilişkin genel ortalama 3,99 (çok sık) düzeyinde; “Not verirken öğrencinin müzik dersindeki çalışmalarını göz önünde bulundururum.” önermesine ilişkin genel ortalama ise 4,32 (her zaman) düzeyinde; “Not verirken öğrencinin müzik dersine katılımını göz önünde bulundururum.” önermesine ilişkin genel ortalama 4,35 (her zaman) düzeyinde; “Not verirken öğrencinin müzik dersindeki gelişimini göz önünde bulundururum.” önermesine ilişkin genel ortalama 4,26 (her zaman) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalamalara göre öğretmenlerin müzik dersinde öğrencileri değerlendirmede öğrencilerdeki bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurdıkları söylenebilir.

2. Sınıf öğretmenlerinin “Müzik dersini değerlendirme” ile ilgili görüşlerinin genel ortalaması 4,08 (çok sık) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ortalama göre öğretmenlerin müzik dersinde öğrencileri değerlendirmede kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenleri müzik dersini planlama ve uygulama aşamasında kendilerini yeterli görmedikleri, ancak değerlendirme aşamasında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Literatür taramasında ulaşılan sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde müzik eğitiminin yerinin önemsendiği görülmüştür. 1998 yapılanmasında bir önceki programa oranlar aynı oluğu, sadece yan alan müzik dersinin kaldırıldığı görülmüştür. Ancak 2006 yılında programın yenilenmesinde 3 dönem olan müzik eğitiminin 2 döneme indirilerek ve müzik eğitimi II dersi kaldırılmıştır.

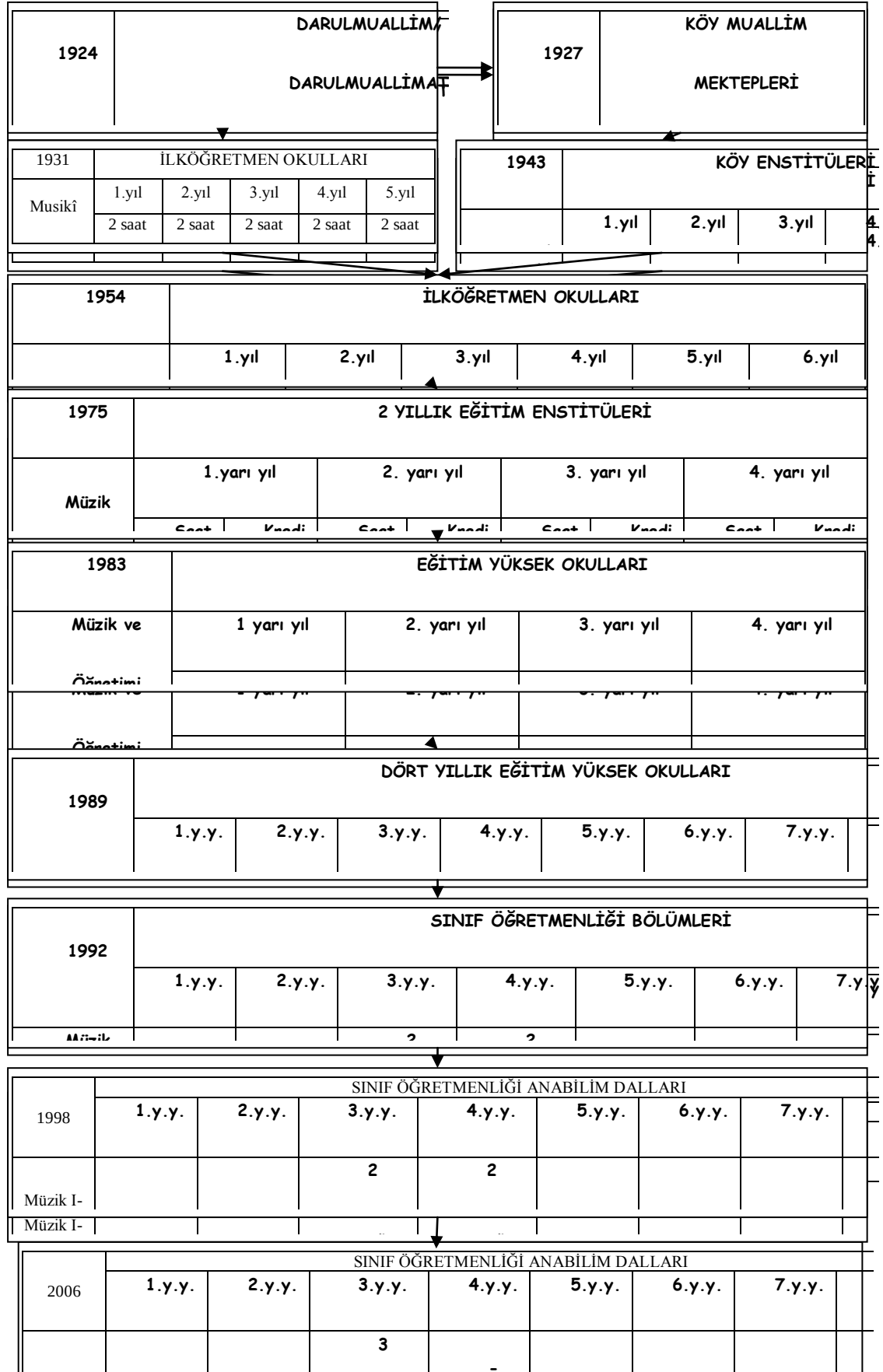
Bu sonuçlardan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin kendilerini müzik dersini planlama ve uygulamada da yeterli hissedebilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığının yenilenen programlardaki değişikliklere ilişkin hizmet içi eğitim vermesi önerilmektedir.

Müzik Eğitime ilişkin derslerin dönemlerinin arttırılması önerilmektedir.

5.KAYNAKLAR

- Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *İlköğretim Okulları Müzik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Talim Terbiye Kurulu Ankara
- Uçan,A..(1997). *Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Ankara:Adalet Matbaası. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (2006). *İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Lisans Programı*. Ankara:YÖK
- Şaktanlı, S.C. (2002). *Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümleri Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Son Sınıf Öğrencilerinin Lisans Programında Verilen Müzik Eğitimi Derslerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Okan, S. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersindeki Yeterlikleri Gerçekleştirmelerine İlişkin Görüşleri: Diyarbakır İl Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Ek-1. Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Müzik Eğitiminin Yeri



Şaktanlı (2002-2010)

TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLERE YÖNELİK EKOLOJİ TEMELLİ DOĞA EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI: “GEDİZ DELTASI -SPİL DAĞI MİLLİ PARKI (MANİSA) – KULA ÇEVRESİ” VE “AMANOSLAR-ANTAKYA ÇEVRESİ” ÖRNEĞİ

ECOLOGY BASED OUTDOOR EDUCATION STUDIES FOR TEACHER TRAINING IN TURKEY: “GEDİZ DELTA- SPİL MOUNTAIN NATIONAL PARK (MANISA) – KULA AND THE SURROUNDING AREA” AND “AMANOSLAR-ANTAKYA AND THE SURROUNDING AREA”

Öğr. Gör. Dr. Sıddıka Demirtaş, Arş. Gör. Sevilay Atmaca

*Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

** Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Özet

İlköğretim programları incelendiğinde, çevre eğitime ayrılan payın hiç azımsanmayacak bir oranda olduğu görülebilmektedir. Ancak, bu gün gelinen noktaya ve ülkemizde yaşanan insan kaynaklı çevre sorunlarına bakıldığında verilen eğitimin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Etkili bir çevre eğitimi programının temel koşullarından birisi, “doğa için” yapılan bu eğitimin “doğa içinde” yapılması gerekliliğidir. Bu nedenle, çevre eğitimi vermekle yükümlü olan öğretmenlerin, öncelikle kendilerinin doğa eğitimini, doğada almaları önemlidir.

Türkiye’de en kapsamlı çalışmalar TÜBİTAK desteğinde 2001 yılında Termessos Milli Parkı’nda gerçekleştirilen Doğa Yaz Okulu ile başlamış ve 2009 yılında 18 farklı Milli Park alanında, eğitim fakültesi araştırma görevlileri, izci lideri öğretmenler ve eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşen “Ekoloji Temelli Doğa Eğitimleri (ETDE)” ile devam etmektedir. Bu süreçte katılan birçok öğretim elemanı edindikleri bilgi ve deneyimleri kendi fakültelerinde eğitim alan öğretmen adaylarına aktarabilme şansını bulmuşlardır.

Çalışmada, adı geçen (ETDE) projelerinin gelişimi hakkında bilgi verilmesi ve bunlardan seçilen örneklerin tanıtılarak; öğretmen yetiştirme alanına katkılarının sunulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çevre Eğitimi, Milli Parklar, Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme

Abstract

Primary education programs are examined, the share allocated to environmental education at a rate that can be seen no substantial. However, the point these days to come and look at environmental problems in our country occurred when the human origin of education is inadequate given the results can be reached.

One of the basic conditions of ‘effective environmental education program’, “for nature” of the cost of this education “in nature” is the requirement to make. Therefore, it is responsible for providing environmental education of teachers, primarily the nature of education itself, it is important to take in nature.

In 2001, most comprehensive studies in Turkey began with Nature Summer School which conducted in Termessos National Park, in support TUBITAK. In 2009, in the area of 18 different National Park, these are continuing under the name of “Ecology Based Outdoor Education (EBOE)” with the participation of education faculty research assistants, scout leader teachers and undergraduate students of education faculties.

This process involved many faculty members have gained knowledge and experience in the field of education in their school teachers have found the chance to transfer to the candidate.

In the study, said the development of provides information about the EBOE projects and selected examples of these can be introduced teacher training is aimed to provide contributions to the field.

Keywords: Environmental Education, Natural Parks, Ecology Based Outdoor Education, Teacher Training.

1. GİRİŞ

*“Sonuçta, neyi seversek onu koruyacağız, neyi anlarsak onu seveceğiz, neyi öğrenirsek onu anlayacağız.” Baba Dioum**

Son yıllarda yaşanan ve artık günlük yaşamı da etkilemeye başlayan çevre sorunları ve doğal afetler kaynaklı felaketler, basın da gündeminde eskisine oranla daha fazla yer tutmaya başlamıştır. Özellikle 2007 yılı içerisinde tüm ülkemizde yaşanan susuzluk problemi insanların dikkatini belli bir oranda da olsa ‘küresel ısınma’ya çekmeyi başaramıştır. Aynı şekilde 2009 yılı Eylül’ünde Trakya ve İstanbul’da yaşanan su baskınları ve bunun sonucunda meydana gelen can ve mal kayıpları, insanoğlunun, doğaya karşı hatta doğaya rağmen yaşamaya çalışmasının bir sonucudur. Bu sorunlar son birkaç yılın konusu değildir. On yıllardır bilim adamları, çevre gönüllüleri kamuoyunun dikkatini dünyamızın yaşadığı ve yaşayacağı sorunlara çekmeye çalışmaktadır.

Sıralanan bu çevresel sorunlara karşı acil önlemlerin alınması önemli görünmektedir ve bu önlemlerde hepimize sorumluluk düşmektedir. Theobald’ın 1970’de söylediği şu söz sorumluluğumuzu daha iyi açıklamaktadır: “Sürekli, ben sadece din adamıyım, sadece eğitimciyim, sadece öğrenciyim, sadece devlet adamıyım diyoruz. Böylece rolümüz sınırlanıyor ve dünyanın sorunlarını çözmemiz beklenmiyor. Ancak, eğer dünyanın sorunları çözülecekse, bazılarımızın kendisini dünya problemlerini çözümler olarak tanımlamaları gerekmektedir.” (Akt: Athman ve Monroe 2001, 37).

Dünyanın sorunlarının çözümü, sadece belli birkaç kişinin veya grubun çabası ile gerçekleşebilecek bir olay değildir. Bu sorunların meydana gelişine baktığımızda dünya üzerinde yaşayan her insanın az ya da çok payının olduğunu görebilmekteyiz. İnsanoğlunun doğayı egemenlik altına alma çabası bu gün son noktasına ulaşmış durumdadır. Oysa yeryüzünde varlığımızı ve yaşamımızı sürdürebilmemizin tek yolu doğayı ve onun işleyişini anlayıp, ona uygun yaşamaktan ve her yaştaki bireylerde çevre duyarlılığı kazandırmaktan geçmektedir.

Çevre duyarlılığının oluşturulması, çevre eğitiminin kapsamı içerisinde yer almaktadır. İlköğretim okulları programlarına baktığımızda, çevre eğitimi konularına çoğunlukla Fen ve Teknoloji Eğitimi dersinin kapsamında, daha az da Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin programlarında yer verildiğini görmekteyiz. Oysa çevre eğitiminin ayrı bir ders olarak yer alması ve tüm disiplinler içerisinde bu bilince yönelik kazanımlara ya da etkinliklere yer verilmesi zorunluluğu, yaşamakta olduğumuz çevre sorunları göz önünde bulundurulduğunda, görülebilmektedir.

Çevre eğitimi sürdürülebilir bir gelecek içindir (Brynjegard 2001, 8). Çevre eğitiminin amacı, çevrenin ve onunla ilgili problemlerin farkında olan ve bunlarla ilgilenen; sorunlarla ve çözümleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri, tutum, motivasyon vb. ile donanmış; mevcut problemlerin çözümünde ve doğabilecek sorunların önlenmesinde bireysel ya da grupla gönüllü olarak çalışabilecek bir dünya nüfusu yaratmaktır (Carol, Simmons 2002, 3). ABD Çevre Koruma Ajansı’na göre: “Çevre eğitimi, sorumlu bireysel etkinliklere rehberlik eden bir süreçtir. Çevre eğitimi eleştirel düşünme, problem çözme ve etkili karar verme becerilerini geliştirmelidir. Bireylerin çevre konularında bilgili ve sorumlu kararlar alabilmelerini sağlayabilmek için onları teşvik etmeli ve güdülemelidir.” (Litzenberg 2004, 16-17).

Yukarıda verilen tanımlar ve alan yazında yer alan diğer birçok tanımın ortak noktası olarak çevre eğitiminin amacının, öncelikle çevreye ve çevre sorunlarına duyarlı ve bunların çözümünde görev almaya istekli bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu görevde gerekli tüm bilgi ve beceriler ile bireylerin donatılması da diğer bir önemli amaçtır.

Childress (1978, 9-10) ABD’de 1970’lere kadar çevre eğitiminde program geliştirmede, eğitimcilere yardımcı olacak yazılı hedeflerin olmadığını belirtmektedir. Yaptığı bir araştırmada ilköğretim birinci ve ikinci kademe okullarda kullanılan üç yüz iki adet çevre eğitimi programını incelemiştir. Çalışmasının sonucunda programların ve projelerin %40’ının çevresel problemlerin

* Senegalli çevreci ve filozof. 1968 yılında Yeni Delhi’de yapılan bir konuşmadan alınmıştır.
http://everything2.com/index.pl?node_id=1482909

sentezlenmesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olduğunu ya da birincil amacın çevre ile ilgili veri toplamada uzmanlığın geliştirilmesi olduğunu tespit etmiştir. Bulgularına göre programlarda, öğrencilerin çevre sorunlarını çözmelerine yardım eden ve problem çözme becerilerini geliştiren etkinlikler yok denecek kadar azdır.

Bizim programlarımıza ve eğitim sürecimize bakıldığında da benzer bir manzara yer almaktadır. Daha çok çevre sorunlarının neler olduğu ve nedenlerine yönelik bilgilerin öğrenciye aktarımından öteye gidilememektedir. Duyuşsal alanla ilgili öğrenmelerin artırılması ve bu problemlerin çözümünde kullanılabilecek becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler programlarda ve öğretme-öğrenme sürecinde yeterince yer alamamaktadır.

1985 yılında Wisconsin Department of Public Instruction tarafından yayınlanan Çevre Eğitiminde Program Geliştirme Rehberinde çevre eğitimi programlarının amaçları şu şekilde belirtilmektedir: “Öğrencilerin çevre bilgileri ve becerileri ile donanık, yaşam kalitesi ve çevre kalitesi arasındaki dinamik dengeyi kurmak için bireysel ve grupla işbirliği içinde çalışmaya gönüllü vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olmaktır.” (Lane 2006, 10).

Çevre eğitiminin amaçları şu şekilde sınıflandırılabilir (Lane 2006, 10-11):

Farkındalık: Öğrencilerin çevre ve onun problemleri ile ilgili farkındalık ve duyarlılık kazanmalarına, uyarıcıları algılama ve bunları birbirinden ayırabilme becerisini geliştirmelerine, bu algılarını işlemelerine, arıtmalarına ve genişletmelerine ve bu yeni yeteneklerini çeşitli bağlamlarda kullanmalarına yardımcı olmak.

Bilgi: Öğrencilerin çevrenin nasıl işlediği, insanların çevre ile etkileşiminin nasıl olduğu, çevre ile ilgili konuların ve sorunların nasıl arttığı ve bunların nasıl çözülebileceği konularında temel bir anlayış kazanmalarına yardımcı olmak.

Tutumlar: Öğrencilerin çevre ile ilgili değerler ve duygular takımı, çevre koruma ve iyileştirme çalışmalarına katılmaya gönüllülük ve motivasyon kazanmalarına yardımcı olmak.

Beceriler: Öğrencilerin çevre ile ilgili sorunların çözümünü tanımlama, araştırma ve çözüme katkıda bulunma becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak.

Katılım: Öğrencilerin çevre ile ilgili edinmiş oldukları bilgi ve beceriyi kullanarak çevre sorunlarının çözümünde etkin rol alarak yaşantı kazanmalarına yardımcı olmak.

Etkili bir çevre eğitimi programı şu öğeleri içermelidir (Athman&Monroe 2001, 39-42):

Program kurumun, toplumun misyonu, eğitimsel hedefler ve katılımcıların günlük yaşamları ile ilişkili olmalıdır.

Programın her aşamada geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için paydaşları olmalıdır.

Program katılımcıların, bireysel bir duyarlılık ve sosyal sorumluluk içinde çevre sorunlarını belirleyip, çözmelerine yardımcı olacak beceriler ile donanmalarına yardımcı olmalıdır.

Program eksiksiz olmalıdır ve çoklu ve disiplinler arası bakış açılarını bir araya getirmeli ve dengelemelidir.

Program öğretimsel ve eğitimsel açıdan en iyi yöntem ve teknikleri içermelidir.

Çevre eğitimi, doğanın içinde, doğa hakkında ve doğa için eğitim olarak tanımlanabilir (Moroye 2007, 36; Phyliss 1986). Buradan da anlaşılacağı gibi çevre eğitiminin doğadan kopuk, sınıf duvarları içerisinde yapılması eksik kalacaktır. Doğa hakkında ve doğa için eğitim yapıyor isek, bunu gerçekleştirmenin basit ve etkili yollarından birisi, bu eğitimi doğada gerçekleştirmektir.

Ülkemizde, doğa eğitimi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların en etkili ve sistemli olanlarından birisi, TÜBİTAK tarafından desteklenen “Ekoloji Temelli Milli Park Doğa Eğitimleri”dir. Bu eğitimlerin ilki 1999 yılında Termessos Milli Parkında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu eğitimler başka milli park alanlarına da yayılmıştır. Başlangıçta bu eğitimler TÜBİTAK bünyesinde yer alan ÇAYDAG (Çevre, Atmosfer, Yer ve Deniz Bilimleri Araştırma Grubu) adlı birim tarafından yürütülmekte iken, 2006 yılında kurum bünyesinde Bilim ve Toplum Dairesi Başkanlığının kurulması

ile doğa eğitimlerinin sorumluluğu bu birime aktarılmıştır. 2009 yılında TÜBİTAK tarafından onaylanarak gerçekleştirilen ekoloji temelli doğa eğitimi projeler şu şekilde sıralanabilir: Beyşehir Gölü Milli Parkı ve Konya Çevresinde Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, Amanoslar Doğa Okulu, Ilgaz ve Küre Dağları Milli Parkında Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, İhlara Vadisi (Aksaray) ve Çevresinde Doğa Eğitimi, Kahramanmaraş İlinde Doğa Eğitimi, Çanakkale ve Yakın Çevresinde Ekoloji, Muratdağı, Ulubey Kanyonları ve Uşak Çevresinde Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, Uludağ Milli Parkı, Bursa ve Çevresinde Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, Elazığ ve Malatya İllerinde Doğa Eğitimi, Palandöken Dağları (Erzurum) ve Sarıkamış (Kars) Çevresinde Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, Gediz Deltası-Spil Dağı Milli Parkı (Manisa)-Kula ve Çevresinde Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, Kemaliye (Erzincan) Çevresinde Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi.

“Doğanın dilini anlamak” ekoloji temelli doğa eğitimlerinin temel sloganı hâline gelmiştir. Bu amaçla katılımcılar kuramsal çalışmalarla da desteklenen uygulamalı arazi çalışmalarına katılmaktadırlar. Ekoloji temelli doğa eğitiminin yapıldığı milli park alanlarının özelliklerine göre eğitim konularında farklılıklar olabilse de genel olarak ilkyardım, harita okuma ve doğada yön bulma, ekoturizm, fauna, flora, jeoloji ve jeomorfoloji, tarih, arkeoloji, jeoarkeoloji, bilim felsefesi, çevre sosyolojisi, yöre folkloru ve etnoğrafik özellikler, fiziki ve beşeri coğrafya gibi konular programlarda yer almaktadır ve tüm bu içeriğin yardımı ile doğa felsefesinin kavranması amaçlanmaktadır.

Kuramsal ve uygulamalı eğitimler ilgili bölgeyi en iyi tanıyan ve bu alanda çalışmaları olan konu alanı uzmanları tarafından yürütülmektedir (Demirsoy 2006, 384-391).

Başlangıçta ekoloji temelli doğa eğitimi katılımcıları fen ve edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerindeki araştırma görevlileri ve lisansüstü öğrencileri iken; eğitimlerin de yaygınlaşması ile izci lideri öğretmenlerin ve eğitim fakültesi araştırma görevlileri ve lisansüstü öğrencilerinin de katılımı ile kapsam genişletilmiştir. Özellikle son iki yıldır bazı kamplara eğitim fakültesi lisans öğrencileri de alınmakta, kampların öğretmenlerin doğa eğitimindeki yeterliklerinin artırılmasına katkıda bulunulmaya çalışılmaktadır. Böylece kampların katılımcı profillerinin gittikçe eğitim fakültelerine, öğretmen yetiştirme ve hizmet içindeki öğretmenlerin doğa eğitimi ile ilgili mesleki gelişimlerine kaydırıldığı; öğretmenlere yönelik ekoloji temelli doğa eğitimi çalışmalarına katkıda bulunduğu söylenebilir.

1.1. Problem Durumu

Araştırmada incelenmek üzere problem durumu “*Türkiye’de öğretmenlere yönelik ekoloji temelli doğa eğitimi çalışmaları nasıl yapılmaktadır?*” şeklinde belirlenmiştir. Çalışmanın kapsamı TÜBİTAK, Bilim ve Toplum Daire başkanlığı tarafından desteklenen doğa kampları projeleri çerçevesinde gerçekleştirilen “Gediz Deltası-Spil Dağı Milli Parkı (Manisa) – Kula Çevresi Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi” (Gediz Kampı) ve “Amanoslar-Antakya Çevresi Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi”(Hatay Kampı) kampları ve bu kampların yayımlanan eğitim programları ile sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın problemini incelemek üzere şu şekilde bir plan hazırlanmıştır:

Araştırmanın konusu olan TÜBİTAK Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı tarafından desteklenen “Gediz Kampı” ve “Hatay Kampı” eğitim programları temin edilmiştir. Adı geçen ekoloji temelli doğa eğitimi programlarının hizmet içindeki öğretmenlere yönelik özellikleri ortaya çıkartılmış ve örnekler sağlanmıştır. Bu iki programın ortak ve farklı özellikleri verilerek programların verimliliği tartışılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama ve Çözümleme

“Betimsel araştırma” türündeki bu çalışmada, ele alınan iki doğa eğitimi kampı programı nitel araştırmalarda kullanılan “doküman incelemesi” yoluyla “içerik analizi” tekniği ile analiz edilmiştir. Punch (2005), sosyal bilimlerin gelişmesinin büyük oranda doküman incelemesine bağlı olduğunu ve belge temelli veri kaynaklarının sosyal araştırmalarda çeşitli şekillerde kullanılabileceğini vurgulamakta; tümüyle belgesel verilere dayanan çalışmaların odağının kendi başlarına bu veriler

olabileceğini söylemektedir. Yıldırım ve Şimşek (2000), doküman analizini “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” olarak tanımlamaktadırlar. Bu çalışmada doküman analizine tabi tutulan iki doğa eğitimi kampı programı bütün içerikleri öncelikle özetlenerek daha sonra birbirileri ile karşılaştırılarak; ortak ve farklı özellikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak analiz birimi “cümle veya paragraf” olarak seçilmiştir. Kamp programları üzerinde yapılan içerik analizi ile hizmet içindeki öğretmenlerin doğa eğitimlerine getirdikleri katkılar bakımından olumlu ve geliştirilebilir özellikleri ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan dokümanlara, dileyen herkesin ulaşabileceği genel ağdan ulaşılabilmesi nedeniyle araştırma sonuçlarının bilimsel alanlarda kullanılmasında sakınca görülmemektedir.

3. BULGULAR VE YORUM

“Türkiye’de öğretmenlere yönelik ekoloji temelli doğa eğitimi çalışmaları nasıl yapılmaktadır?” şeklinde belirlenen ve iki kampın programı ile sınırlandırılan araştırmanın bulguları “programların ortak özellikleri” ve “programların farklı özellikleri” başlıkları altında sunulmuştur. Her iki programda da amaç, hedef kitle özellikleri, süre; öğretme ve öğrenme sürecindeki temel etkinlikler, değerlendirme süreci ve projelerin paylaşılması konularında benzer kaygıların gözetildiği görülmektedir (Tablo1). Programların öğretme ve öğrenme sürecinde bazı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 1: Programların Ortak özellikleri

Projelerin Amacı	Belirlenen bölge ve çevresindeki doğal ve kültürel kaynakları eğitim amacıyla kullanarak, katılımcıların ekoloji temelli çevre bilincini yükseltmek, bu yolla, onların doğa eğitiminde kazanacakları deneyimleri kendi öğrencileri ve çevrelerine yaymalarını sağlamak
Hedef kitesinin özellikleri	Doktora-Yüksek Lisans öğrencileri, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda çalışan öğretmenler ve sınırlı sayıda olmak üzere diğer ilgililerin
Süresi	10 gün
Öğretme ve öğrenme süreci	Yöre ait ekolojik süreçleri içeren uygulamalı ve kuramsal eğitimler.
Değerlendirme süreci	Süreç temelli değerlendirme
Proje sonuçlarının paylaşılması	Destekleyen kuruma verilen raporlar

Programların “ortak özellikleri”ne bakıldığında özellikle amaç konusunda birleştikleri görülmektedir. Hatay Kampı Programında (2009)’da belirtildiği üzere bu projelerin “ana teması, doğanın dilinin gelecek nesillere öğretilmesine bu projeye katılarak elde ettiği bilgi, yöntem ve deneyimlerle aracılık edecek, bu sorumluluğu üstlenebilecek, kendisini okuyarak sürekli yenileyebilecek, ülkemizin gelecek nesillerini yetiştirmeye istekli ve kararlı bir topluluğun yetiştirilmesidir”. Her iki programda da alınan eğitimlerin kamplarla sınırlı kalmaması, edinilen bilgi ve deneyimlerin yakın çevreyle paylaşılması öngörülmektedir. Her iki kampın programı da doktora ve yüksek lisans öğrencilerine, MEB’e bağlı okulların öğretmenlerine ve STK’lerde etkin olarak çalışan ilgili diğer katılımcılar için tasarlanmıştır. Kamplar, on gün süreyle ve yatılı olarak planlanmıştır. Seçilen yöreye ait ekolojik süreçleri (çeşitlilik, türler arası etkileşim, ekosistemler, ekosistemlerin medeniyetin gelişiminde-yerel yaşamda-mimarideki rolleri, koruma-kullanma dengesi, atık yönetimi vb.) içeren uygulamalı ve kuramsal eğitimler ve bunları işleyecek konu alanı uzmanları seçilmiştir. Seçilen uzmanların her biri kendi alanlarında yetişmiş en az doktora unvanına sahip akademisyenlerdir. Programların değerlendirme boyutunda katılımcılar tarafından yapılan gözlemlerin yapılandırılmış formlara dökülmesi beklenmektedir. Katılımcıların değerlendirilmesi yoluna gidilmeyen bu eğitim programlarının sonunda tüm etkinliklere katılan katılımcılara bir

sertifika verilmektedir. Proje yürütücüleri tarafından hazırlanan raporlarla proje sonuçları destekleyen kuruluşun yetkilileri ile paylaşılmaktadır.

Ekoloji temelli olarak hazırlanan bu iki programın öğretme ve öğrenme süreçlerinde bazı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Programların “*farklı özelliklerinden*” ilki seçilen bölgelerin özelliklerine uygun olarak kuramsal ve uygulama çalışmalarının farklılık göstermesidir. Örneğin, Gediz Kampı’nın yapısı gereği içeriğinin büyük bir kısmını doğa müzeciliği, botanik bahçesi ve herbaryum gezisi, volkanik oluşum özellikleri, arkeolojik kazı incelemeleri, deneysel arkeoloji çalışmaları, delgi sondaj çalışmaları ve sağlanan sediman örneklerin laboratuvarında incelenmesi, kömür çıkarım süreçleri, termik santraller ve çevreyle ilişkileri, altın madenlerinin incelenmesi ve kumul alanların tanıtılması kuramsal ve uygulamalı çalışmalar oluşturmaktadır (Ek 1). Hatay Kampı’nın içeriğini ise daha çok derin ekoloji ve eko-eleştiri, deniz kaplumbağaları, derelere ekolojik bir bakış, Doğu Akdeniz sualtı biyoloji çeşitliliği, ekosistemin yerel yaşam ve geleneksel mimarideki yansımaları, sulak alan yönetimi oluşturmaktadır (Ek 2).

Öğretme ve öğrenme sürecinde her iki kampta da yaratıcı drama yöntemi, sunuş-buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejileri yoğun olarak kullanılmaktadır. Kamp programlarında kuramsal derslerden ve çalışmalardan daha yoğun olarak uygulamalı çalışmalara yer verilmiştir. Uygulamalı çalışmaların özellikle arazi çalışmalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Arazi çalışmaları her iki kampta da alan uzmanları ile yapılan gezilerden oluşmaktadır.

Etkili bir çevre eğitimi programının temel koşullarından birisi, “doğa için” yapılan bu eğitimin “doğa içinde” yapılması gerekliliğidir. Bu nedenle, çevre eğitimi vermekle yükümlü olan öğretmenlerin, öncelikle kendilerinin doğa eğitimini, doğada almaları önemlidir. Yukarıda programları tanıtılan kamplarda da verilen eğitimin büyük bir çoğunluğunun doğada uygulamalı çalışmalar şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Çalışmalara katılan birçok öğretim elemanı, edindikleri bilgi ve deneyimleri kendi fakültelerinde eğitim alan öğretmen adaylarına aktarabilme şansını bulmuşlardır. Ayrıca çalışmalarının çoğunu doğal alanlarda gerçekleştiren izci lideri öğretmenler de doğru ve birinci el kaynaklardan edindikleri bilgi ve deneyimleri farklı yaşlardaki izci öğrenciler ile paylaşabilme fırsatı yakalayabilmişlerdir. Bunlara ek olarak bu kamplara katılan tüm katılımcılar kendi çevrelerinde yapılan bu tür çalışmalar için birer önder olmuşlardır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Türkiye’de öğretmenlere yönelik ekoloji temelli doğa eğitimi çalışmaları nasıl yapıldıklarına ilişkin olarak iki kampın eğitim programları örnek verilerek ortak ve farklı yönlerinin ortaya konulduğu bu çalışmada doğa eğitiminin uygulama ağırlıklı olarak yapılmasının olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. İlk etapta fen ve edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerinden seçilen katılımcılarla başlayan ekoloji temelli doğa eğitimlerinin geliştirilerek ve sayıları artırılarak eğitim fakültelerine, izci lideri öğretmenlere ve son olarak da öğretmen adaylarına genişletilmesi; doğa eğitimlerinin etki alanlarının artmasını sağlamıştır. Çünkü öğretmenler, öğrencilerine ve onların sosyal çevrelerine birinci elden doğayı ve onun işleyişini anlatabilecek ve onlara çevre duyarlılığı kazandırabilecek en önemli kişilerdir. Bunu gerçekleştirirken bu eğitimlerden elde edinilen kazanımlar en güçlü materyalleri olabilecektir.

Sonuç olarak, öğretmenlere yönelik bu tür ekoloji temelli doğa eğitimlerinin sayılarının ve niteliklerinin artırılması yanında katılımcıların sayılarının artırılmasının; çevre duyarlılığının kazanılmasında ve dolayısıyla çevre sorunlarının azaltılmasında ve çözülmesinde önemli etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Athman, J. A. & Monroe, M. C. (2001). Elements of effective environmental educational programmes. *Defining Best Practicises in Boating, Fishing and Stewardship Education*. Temmuz 2001. ED463036. [Çevrim-içi <http://www.rbff.org/educational/BPE3.pdf>] (Erişim tarihi: 15 Mayıs 2006).
- Brynjegard, S. (2001). School gardens: raising environmental awareness in children. ED452085. [Çevrim-içi http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/70/e9.pdf] (Erişim tarihi: 18 Temmuz 2007).

- Carol, A. & Simmons. B. (2002). Outdoor, experiential, and environmental education: converging or diverging approaches?. ED467713. [Çevrim-içi http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/36/64.pdf] (Erişim tarihi: 02 Ağustos 2007).
- Childress, R. B. (1978). Public school environmental education curricula: A national profile. The Journal of Environmental Education. s: 9, ss: 2-11.
- Demirsoy, A. (2006). Doğaperest Ali Demirsoy kitabı. Söyleşi: Figen E. Yanık. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Lane F. J. (2006). Environmental education implementation in wisconsin: conceptualizations and practices. Wisconsin-Madison Üniversitesi, yayımlanmamış doktora tezi.
- Litzenberg, C. M. (2004). An assessment of teachers' views of local environmental education and its impact on their curricula and teaching methodology in a maryland elementary school. Wilmington College. yayımlanmamış doktora tezi.
- Moroye, C. M. (2007). Greening our future: the practices of ecologically minded teachers. Denver Üniversitesi. yayımlanmamış doktora tezi.
- Phyllis, F. (1986). Outdoor education: definition and philosophy. [Çevrim-içi <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=61&hid=14&sid=08d80937-2522-4fc8-9fdf-0600a5504d67%40sessionmgr2>] (Erişim tarihi: 13 Haziran 2006).
- Punch, K., F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi Programlarının ulaşım adresleri:

www.amanoslar.net

www.gedizspildogaegitimi.com

EK: 1**GEDİZ DELTASI -SPİL DAĞI MİLLİ PARKI (MANİSA) – KULA ÇEVRESİ EKOLOJİ TEMELLİ DOĞA EĞİTİMİ KAMPI PROGRAMI****1. Gün****Teorik Eğitim ve Arazi Çalışması**

Basın Toplantısı

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER

*Oryantasyon (Çalışma Programı)**Arş. Gör. Sıddika ORUÇ**Yaratıcı Drama Eşliğinde Tanışma Programı*

Prof. Dr. Tanju KAYA

*Konferans/Toplantı: Doğa tarihi ve biyolojik zenginliklerin korunması ve doğa müzeciliği. E.Ü.**Doğa tarihi müzesi gezisi**Araş. Gör. Ademi Fahri PİRHAN (Rehber)**Botanik Bahçesi ve Herbarium gezisi**Gece Eğitimi: Prof. Dr. Asaf KOÇMAN**Kula yöresinde başlıca volkanik şekillerinin (volkan koniler, lav akıntıları, tefra örtüsü, ve peribacaları) oluşum ve özellikleri.***2. Gün****Arazi çalışması**

Prof. Dr. Asaf KOÇMAN

*Kula yöresinde başlıca volkanik şekillerinin (volkan koniler, lav akıntıları, tefra örtüsü, ve peribacaları) oluşum ve özellikleri.**Gece Eğitimi:*

Yrd. Doç. Dr. Zafer DERİN

*Ege Bölgesi arkeolojisi ve arkeolojik kazı tekniği***3. Gün****Arazi çalışması**

Yrd. Doç. Dr. Zafer DERİN

Ulucak höyüğünde prehistorik dönem doğa-insan ilişkileri

Yrd. Doç. Dr. Zafer DERİN

*İzmir'in ilk yerleşim alanı Yeşilova höyüğünde deneysel arkeoloji çalışmaları**Gece eğitimi: Prof. Dr. İlhan KAYAN**Doğal çevre değişimlerinin değerlendirilmesinde alüvyal jeomorfoloji ve delgi sondajlardan sağlanan sedimantolojik bilgilerin önemi***4. Gün****Arazi çalışması**

Prof. Dr. İlhan KAYAN

Bornova-Salhane kıyı düzlüğünde delgi sondaj çalışması

Prof. Dr. İlhan KAYAN

*Bornova-Salhane kıyı düzlüğünde delgi sondaj çalışması ile sağlanan sediman örneklerinin laboratuvar incelemesi ve değerlendirilmesi: Tane boyu (tekstür), renk, doku (Strüktür), fosil (Paleontoloji), morfoskopi (kum tanelerinin şekil özellikleri) analizleri**Gece Eğitimi: Prof. Dr. Varol TOK**Spil Dağı'nın Fauna Özellikleri: Slaytlı sunum***5. Gün****Arazi çalışması**

E.Ü. Konukevi'nden hareket

Prof. Dr. Varol TOK

Yrd. Doç. Dr. Şerif HEPCAN

Ahmet MANKARA (Rehber)

*Spil Dağı Milli Parkı'nın Tanıtılması**Spil Dağı'nın Fauna Özellikleri**Spil Dağı Milli Parkı'nın Doğal ve Kültürel Değerleri**Gece Eğitimi: Yrd. Doç. Dr. Arife KARADAĞ**Türkiye'de Açık Ocak Sistemiyle Kömür Çıkarım Süreçleri, Termik Santraller ve Çevre İlişkileri***6. Gün****Arazi çalışması**

Yrd. Doç. Dr. Arife KARADAĞ

*Soma Havzası'nda Arazi Kullanım Sorunları**Soma Termik Santralinin Çevresel Etkileri**Bergama Ovacık Altın Maden Çıkarım Alanı***7. Gün****Teorik Eğitim (E.Ü. Konukevi)**

Doç. Dr. Ecmel ERLAT

Dünyanın oluşumu ve levha tektoniği

Doç. Dr. Ecmel ERLAT

İklim sistemi (Atmosfer, Hidrosfer, kriosfer, biyosfer ve geosfer)

Doç. Dr. Ecmel ERLAT

İklim değişimlerinin nedenleri

Yrd. Doç. Dr. Kirami ÖLGİN

*Ekoloji Çalışmalarında Veri Toplama Amacıyla GPS Kullanımı**Haritada yön bulma ve pusula kullanımı**Gece Eğitimi: Prof. Dr. İlhan KAYAN**Bornova'nın doğal zenginliklerinden İkizgöller ve Homeros (Kocaçay) vadisinin jeomorfolojik oluşumu***8. Gün****Arazi çalışması**

Prof. Dr. İlhan KAYAN

*Bornova'nın doğal zenginliklerinden İkizgöller ve Homeros (Kocaçay) vadisine gezi.**İkizgöller ve Homeros vadisinin jeomorfolojik oluşum ve gelişimi ile İzmir çevresinde yakın jeolojik geçmişte meydana gelen yerkabuğu hareketleri, bunların etkileri ve sonuçları bakımından değerlendirilmesi.*

Yrd. Doç. Dr. Kirami ÖLGİN

*İzmir Homeros vadisinde GPS ve harita ile yön bulma uygulaması (Kurgulamalı arazi oyunu)**Gece Eğitimi: Prof. Dr. Ersin DOĞER**Yunt dağlarında antik dönemde ve modern zamanlarda yaşam ekonomisi**Aigai antik kenti örneğinde benzerlikler, farklılıklar*

Prof. Dr. İlhan KAYAN

Osmancalı (Manisa) fosil ormanı ve Batı Anadolu paleocoğrafyası bakımından anlam ve önemi

9. Gün

Arazi çalışması

Prof. Dr. İlhan KAYAN

Osmancalı (Manisa) fosil ormanına gezi. Silisleşmiş ağaç fosillerinin incelenmesi. Bunların oluşum zamanları (Miosen), bu dönemdeki volkanizma olayları, bitki örtüsü ve iklim özellikleri bakımından paleocoğrafya değerlendirmeleri.

Prof. Dr. Ersin DOĞER

Aigai Antik Kentinin Tanıtılması

Çevrenin Doğal Özelliklerinin Değerlendirilmesi.

Gece Eğitimi: Yrd. Doç. Dr. Aydın MÜFTÜOĞLU
Bilim tarihi, bilim felsefesi ve bilimin popülerleştirilmesi

10. Gün

Arazi çalışması

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER

Yrd. Doç. Dr. Zafer DERİN

Yrd. Doç. Dr. L. İhsan SEZER

Manisa Fayı

Akhisar Beyoba Sazoba Antropojen Etkenli Kumul Alanının Tanıtılması, Ekolojik Sorunlar

Gölmarmara Lidya Kral Mezarları(Bintepeler)

Gece eğitimi: Prof. Dr. Mehmet SIKI

Ornitoloji (Kuş bilimi) ve İzmir Kuş cenneti (Slaytlı sunum)

11. Gün

Arazi çalışması

Prof. Dr. Mehmet SIKI

İzmir Kuş Cenneti'nin ekoloji açısından değerlendirilmesi

Kuş Gözlemi

İzmir Çamaltı tuzlası ekosistemi

Gece Eğitimi: Yrd. Doç. Dr. Engin ÖNEN

Çevre sosyolojisi

12. Gün

Teorik Eğitim (E.Ü. Edebiyat Fakültesi Eğitim Destek Üniteleri)

Doç. Dr. Ecmel ERLAT

Geçmişten günümüze iklim değişimleri

Prof. Dr. Füsun SOYKAN

Kırsal Turizme Eleştirel Bakış: Şirince Köyü (Slaytlı sunum)

Performans Testi

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER

Genel Değerlendirme ve Kapanı

Ek: 2**AMANOSLAR-ANTAKYA ÇEVRESİ EKOLOJİ TEMELLİ DOĞA EĞİTİMİ KAMPI PROGRAMI**

Prof. Dr. Ali Demirsoy	Doğanın peyzajı (çeşitliliğin temelleri) Türlerin karşılıklı etkileşimleri, ekosistemler zinciri içinde hayvanların konumu, Küresel ısınmaya jeo-biyolojik bir bakış
Prof. Dr. Erdinç Yiğitbaş	Amanos Dağları ve Hatay Bölgesinin jeolojik – jeomorfolojik yapısı ve evrimi
Prof. Dr. C. Varol Tok	Türkiye sürüngenleri Türkiye'nin önemli doğa alanları
Doç. Dr. Ufuk Özdağ	Derin Ekoloji ve Ekoeleştirici (Ecocriticism)
Doç. Dr. Şükran Yalçın Özdilek	Deniz Kaplumbağaları Amanoslardaki derelere ekolojik bir bakış
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Türkoğlu	Doğu Akdeniz sualtı biyoçeşitliliği
Yrd. Doç. Dr. Mine Temiz	Ekosistemin yerel yaşam ve geleneksel mimarideki yansımaları
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Atmaca	Kuş göçü ve gözlemciliği Korunan alanlar ve planlanması,
Yrd. Doç. Dr. Hatice Pamir	Asi Deltasında yaşamış olan medeniyetler ve ekosistemin medeniyetlerin gelişimindeki rolü.
Yrd. Doç. Dr. Ekrem Aktoklu	Amanos Dağları florası
Dr. Hikmet Yolcu	Amanos Dağlarının bitki ekolojisi, bitki sosyolojisi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Korkmaz	Kahramanmaraş-Hatay grabenindeki Sulak alanların dünü bugünü yarını (Kurutulan Amik Gölü'nün hikayesi, bunun yakın ve uzak etkileri)
Yrd. Doç. Dr. Hasan Göksel Özdilek	Evsel atık yönetimi ve çevreye etkileri Su sorununa uluslar arası bir bakış. Sınır aşan sınır çizen sulardan Asi Nehri örneği
Yrd. Doç. Dr. Nuray Ergün	Ağır metal kirliliğinin bitkilerdeki etkileri
Yrd. Doç. Dr. Erol Atay	Çevremizdeki böcekler
Yrd. Doç. Dr. Tolga Kankılıç	İz, dışkı ve yuvalardan memelilerde tür tayini Türkiye memelileri Hatay'da yaşayan memelilerin gözlem etkinliği
Dr. Mehmet Erdoğan	22 Adımda doğa eğitimi; Proje döngüsü ve sulak alan çalışmaları
Yrd. Doç. Dr. Yaşar Ergün	Doğada yaşamın temel kuralları Doğaya saygı ve doğa etiği
Yrd. Doç. Dr. Bayram Özer Yrd. Doç. Dr. İsmail Gelen	Ölçme ve değerlendirme

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I DERSİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

PROBLEMS COMING OUT DURING APPLIED TEACHING COURSE AND SOLUTION PROPOSALS

Nuray KURTDEDE FİDAN, Aşlı YÜKSEL, Necla TABAK
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

Özet

Bir ülkenin çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmasında ve çağın gereklerini yerine getirmesinde aktif olarak rol alacak kişiler kuşkusuz ki öğretmenlerdir. Eğitim sisteminin kilit faktörünü oluşturan öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimlerine önemli ölçüde ağırlık verilerek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde, Eğitim Fakültesi programlarında yer alan Öğretmenlik Uygulaması derslerinin önemi yadsınamayacak kadar büyüktür. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini bütün yönleriyle tanımakta, ilk mesleki deneyimlerini kazanmakta ve öğretmen olma yolunda ilk adımı atmaktadırlar.

Bu noktadan hareketle bu araştırmada, sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması I dersinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan 110 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak üç açık uçlu sorudan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, betimsel analize tabi tutularak yorumlanmıştır. Bu bulgular ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Öğretmenlik Uygulaması I

Abstract

It is undoubtedly the teachers who take an active role in converting a nation into a civilized one and enabling it to meet the requirements of its age. It is therefore obligatory to train qualified teachers by putting significant emphasis on pre-service training of teachers who have a key factor in education system. In pre-service training, the role of applied teaching course which is a part of Education Faculty Schedule is undoubtedly important. During the process, teacher candidates get to know their future profession with every aspect and they acquire their first occupational experience while taking their initial step toward being a teacher.

Taking all these into consideration, this research aims at determining the view of fourth grade students studying at Class Teaching Department about applied teaching course I. Qualitative study method is adopted in the research. 110 4th grade students studying at Class Teaching Department of Afyon Kocatepe University in 2009-2010 academic year make up the study group. A questionnaire consisting of three open ended questions is included in order to get data. The information reached are interpreted with descriptive analysis. Under the light of these discoveries occur suggestions.

Keywords: Teacher Candidate, Applied Teaching I

1. GİRİŞ

Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde hizmet öncesi eğitim çok önemlidir. Öğretmen olarak yetişecek öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar programlara konacak meslek bilgisi ve ders faaliyetleri ile sağlanır. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öğretmenlik mesleğinin teorisini kazandırır. Ancak bu teorik bilginin uygulama faaliyetleriyle birleştirilmesi gerekir (Küçükahmet, 2002). Bu bakımdan eğitim sisteminde görev alacak öğretmenlerin, öğretim yapacakları alanda gerekli bilgi ve becerilerle donatılmalarının yanında, alan bilgisinin nasıl öğretileceği konusunda yetişmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla öğretmen adaylarının mesleğe daha iyi hazırlanması için Eğitim Fakültesinin programlarına “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri

eklenerek, öğretmen adaylarının sınıf ortamında gerek gözlem yoluyla, gerekse öğretme öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak öğretmenlik becerilerini geliştirmeye çalışmaları sağlanmaktadır.

Yüksek Öğretim Kurulunun, 1998-1999 öğretim yılında, Eğitim Fakültelerinde gerçekleştirdiği yeniden yapılanma programının en önemli parçalarından biri fakülte-okul işbirliğidir (YÖK, 1998a). Fakülte-okul işbirliğinin amacı, öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları etkinliklerine daha fazla katılım sağlamaktır (YÖK, 1998b). Öğretmenlik Uygulaması öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biridir (YÖK, 1998a). Öğretmenlik uygulaması dersinin 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” sağlamaktır (Tebliğler Dergisi, 1998). Bu ders süresince öğretmen adayları gönderildikleri okullarda değişik sınıflarda öğretmenlik uygulaması yaparak, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri geliştirme, kendi alanlarına ait okul eğitim programını, ders kitaplarını ve öğrenci değerlendirme tekniklerini tanıyıp yorumlama ve elde edinilen deneyimleri arkadaşları ve öğretim elemanlarıyla paylaşarak geliştirme imkânı elde ederler (YÖK, 1999). Öğretmenlik Uygulaması, bir dönem boyunca, mesleğe başlamadan önce öğretmen adayına okul yaşamına kapsamlı bir biçimde katılma olanağı sağlar. Öğretmenlik uygulaması I dersi, Eğitim Fakültesinin sınıf öğretmenliği programının 4. sınıfın 1. yarıyılında yer alan 2 saat teorik ve 6 saat uygulama olmak üzere, 5 kredilik bir derstir.

Okul deneyimi I ve II ve öğretmenlik uygulaması ile ilgili birçok araştırma (Dursun ve Kuzu 2008; Gökçe ve Demirhan 2005; Kudu, Özbek ve Bindak 2006; Özmen 2008; Yapıcı ve Yapıcı 2004;) yapılmıştır. Bu araştırmalarda, genel olarak bu derslerin öğretmenlik mesleğinin kazanılmasına katkısı ve yaşanan sorunlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I dersinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında gittikleri okullarda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının Milli Eğitimin okullarında yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik uygulaması I dersi kapsamında fakültede yapılan seminer saatlerinin daha verimli olmasına yönelik önerileri nelerdir?

2.YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2009–2010 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 4. sınıfta okuyan 110 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun tamamı üzerinde çalışılmış olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. 110 Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencisine uygulanan anket formundan 23 tanesi geri dönmemiştir. 87 ankete verilen cevaplar değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, üç açık uçlu sorudan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu, uzman görüşüne sunulmuştur.

Uzman görüşleri doğrultusunda son biçimi verilen anket formu uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Anket formundaki sorular, öğretmen adayları tarafından yazılı olarak cevaplandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Açık uçlu anket yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki anketlere 1' den 87' ye kadar numara verilmiştir. Anket formları, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunmuş, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırılarak tasnif edilmiştir. Tasnif edilen ifadeler araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak, son şekli verilmiştir. Anket formları ve tasnif edilen ifadeler uzman kanısına sunulurken, eleştiriler doğrultusunda verilere son şekli verilmiştir. Elde edilen veriler, frekansları ile birlikte tablolar biçiminde sunulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I Dersi Kapsamında Gittikleri Okullarda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, bulgular frekans dağılımları biçiminde tablolaştırılarak ve öğretmen adaylarının görüşlerinden de doğrudan alıntılar yapılarak ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır. Doğrudan alıntılarda parantez içinde verilen rakamlar, numaralandırılan anket formuna ait öğretmen adayının görüşünü ifade etmektedir. Öğretmen adayları anket formunun 1. sorusu olan karşılaşılan sorunlar maddesine birden fazla sorun yazmışlardır. Bu durum göz önünde tutularak frekanslar hesaplanmıştır.

Tablo 1: Karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Sorunlar	f
Bir sınıfa aynı anda birden fazla öğretmen adayının girmesi	18
Öğretmen adaylarının her hafta aynı sınıfa girmesi, diğer sınıfları gözleyememesi	17
Uygulama okulu rehber öğretmenlerinin, öğretmen adaylarını sınıflarında istememesi	16
Öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak gözlemci konumunda olmaları, yeterli uygulama yapamamaları	16
Uygulama okulu rehber öğretmeni ile öğretmen adayı arasındaki iletişim eksikliği	12
Öğretmen adaylarının uygulama okulu öğrencilerine “abla, ağabey” olarak tanıtılması	12
Öğretmen adaylarının teneffüslerde oturabilecekleri bir yerin olmaması	8
Uygulama okulu yöneticilerinin öğretmen adaylarına karşı olumsuz davranışları	8
Herhangi bir sorunla karşılaşmadım	7
Uygulama okulu rehber öğretmenlerinin, Öğretmenlik Uygulaması I dersine yönelik yeterli bilgiye sahip olmaması	5
Uygulama okulu rehber öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına sorumluluklarını yıkması	5
Uygulama okulu rehber öğretmeni ile uygulama öğretim elemanı arasındaki iletişim eksikliği	3
Öğretmen adaylarının okul yönetimi ve resmi işlerle ilgili konularda bilgilendirilmemesi	2
Branş derslerine girilmesi	1
Öğretmenlik uygulaması I dersi yönergesinin açık ve net olmaması	1

Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine baktığımızda, en çok vurgulanan iki sorun; Bir sınıfa birden fazla öğretmen adayının girmesi ve öğretmen adaylarının her hafta aynı sınıfa girmesidir. Bu sorunlarla ilgili olarak “Uygulama okuluna genellikle altı arkadaş aynı sınıfa aynı zamanda girdiğimiz için verimli olmuyor. Grup olarak iki dönemdir aynı okula gidiyoruz, yedi kişi aynı anda bir sınıfa giriyoruz ve iki dönemdir 4.sınıfları gözlüyoruz, diğer sınıflar hakkında bilgimiz olmuyor”(6), “Her hafta aynı gün gittiğimiz için de sürekli aynı derslere giriyoruz. Bu nedenle diğer derslerin işleniş ile ilgili bir fikrimiz olmuyor”(12),

ve “ Sınıfların kalabalık olması ve bizim yedi kişi bir sınıfa girmemiz hiç verimli olmuyor. Ayrıca sadece bir sınıfa giriyoruz, 1.-5 arası bütün sınıflara girmeliyiz” (78) şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Bu sorun, uygulama okulu koordinatörlerinin her dönem aynı öğretmenleri görevlendirmelerinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşımın nedenlerinden birisi, öğretmen adaylarının okul içi sirkülasyonunu sağlamadaki zorluklar olabilir. Ayrıca uygulama rehber öğretmenlerine, fakülte tarafından ödenecek ücretin kısıtlı olmasından dolayı, sınırlı sayıda uygulama okuluna ve öğretmenine, öğretmen adayı gönderilmektedir. Bu nedenlerden dolayı da bir öğretmene çok sayıda öğretmen adayı gönderilmek zorunda kalınmaktadır. Yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Özmen (2008) tarafından yapılmış olan araştırmada da, öğretmen adayları % 90’a varan oranlarda bir öğretmene gönderilen aday sayısının fazlalığından şikâyetçi olmaktadır. Alaz ve Konur (2009) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmen adaylarının % 34’ü uygulama okulunda sürekli aynı şubede olduğunu ve diğer şubelerin sınıf ortamı hakkında deneyim kazanmadan mezun olduklarını ve bu yüzden uygulama süresince farklı şubelerde de uygulama yapılmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki yaşadıkları sorunlardan birisi de uygulama okulu rehber öğretmenlerinin, öğretmen adaylarını sınıflarında istememesidir. Örneğin, birkaç öğretmen adayı “Öğretmenler bizi yük ve ayak bağı olarak görüyor” (1) ve “Öğretmenlerin öğretmen adaylarına karşı tutumları hiç hoş değil. Sınıftaki varlığımızın bile farkında değiller” (21) şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin tavırları nedeniyle kendilerini değersiz hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının motivasyonlarının düşmesine ve öğretmenlik uygulamasını bir angarya veya yerine getirilmesi gereken bir işlem olarak görmelerine yol açabilir ki bu da olumlu öğretmenlik tutumunun oluşmasını engelleyebilir. Eraslan’ nın (2008) araştırmasında da, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin tavırlarından rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak gözlemci konumunda olmaları ve yeterli uygulama yapamamaları da yaşadıkları sorunlar arasındadır. Buna ilişkin öğretmen adayı görüşlerine ise, “Ders kapsamında yeteri kadar uygulama yapılmıyor, öğretmen adayları pasif kalıyor” (57) “Bu derse uygulama olmaktan çok teorik olarak bakılıyor” (60), “Aday öğretmenlere uygulama ortamı sağlanmıyor”(63) ve “Yeteri kadar uygulama yapamıyoruz” (66) şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme- öğretme sürecine aktif olarak katılmamaları ağırlıklı olarak gözlemci konumunda olmaları onların bu durumdan rahatsız olmalarına neden olmaktadır. Bu sorun, bir sınıfa aynı anda çok sayıda öğretmen adayının girmesinden kaynaklanmaktadır. Aday sayısının fazla olması, her adayın her hafta uygulama yapmasına engel teşkil etmekte, bu yüzden de öğretmen adayları bir dönem boyunca ancak 2 veya 3 uygulama yapabilmektedirler. Bu durum öğretmen adaylarının mesleğe dair olumlu deneyim kazanmalarını engellemektedir. Oysaki öğretmen adaylarına uygulama yapma imkânının sağlanması nitelikli öğretmen eğitimi açısından büyük önem arz etmektedir.

Öğretmen adayları, uygulama okulu rehber öğretmeni ile arasındaki iletişim eksikliğinden de yakınmaktadır. Buna ilişkin öğretmen adayı görüşlerine ise, “Öğretmen ile çok fazla etkileşimimiz olmuyor. Derse girip arka sırada sessizce oturuyoruz. Hocamız ile öğretmenlik mesleği konusunda bilgi alışverişimiz pek olmuyor” (5), “Uygulama öğretmeniyle çok fazla iletişim kuramıyor, bilgi alışverişi yapamıyoruz” (80) şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Bu sorun, uygulama öğretmenlerinin kişilik özelliklerinden, öğretmen adaylarını sınıflarında istememelerinden ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayları için yapmaları gereken rehberlik görevinin öneminin farkında olmamalarından kaynaklanabilir. Bu durum etkinliklerin öğretmen adayları tarafından sıradan ve önemsiz bir uygulama gibi algılanmasına yol açabilmektedir. Sağlam ve Sağlam (2004), Azar (2003) ve Hoşgörür, Kuşdemir ve Katrancı (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da ilgili kişiler arasında iletişim ve işbirliği eksikliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları bir diğer sorun ise uygulama okulu öğrencilerine “abla, ağabey” olarak tanıtılmalarıdır. Örneğin, öğretmen adaylarından bazıları “Öğrencilere abla diye tanıtılması” (7), “Staj öğretmeni ben ve staj arkadaşlarımı öğrencilere stajyer öğretmenleriniz adıyla değil abla, ağabey şeklinde tanıttılar. Bu durum öğrencilerle olan ilişkilerimizi etkiledi” (17) ve “Bir de öğretmenlerin bizi abla-ağabey değil de öğretmen olarak tanıştırmalarının daha iyi olacağını düşünüyorum” (22) şeklinde ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Öğretmen adaylarının uygulama okulundaki öğrenciler tarafından öğretmen olarak görülmemeleri öğretmen adaylarının sınıfta disiplin sağlamalarını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum öğretmen adaylarının olumsuz deneyimler kazanmasına neden olmaktadır. Yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Alaz ve Konur’un (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adayları, öğrencilerin kendilerini abla abi olarak gördüklerini ve bu durumun da onlar üzerinde otorite sağlamaya engel olduğunu ifade etmiştir.

2. MEB okullarında karşılaşılan sorunların çözüm önerilerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Bu bölümde, MEB okullarında karşılaşılan sorunların çözümlerine ilişkin öğretmen adaylarının önerileri frekans dağılımları biçiminde tablolaştırılarak ve öğretmen adaylarının görüşlerinden de doğrudan alıntılar yapılarak ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretmen adayları anket formunun 2. sorusu olan yaşanan bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri maddesine birden fazla çözüm önerisi yazmışlardır. Bu durum göz önünde tutularak frekanslar hesaplanmıştır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 2: Karşılaşılan sorunların çözümlerine ilişkin öğretmen adaylarının önerileri

Sorunlara Çözüm Önerileri	f
Her hafta farklı bir sınıfa girilmeli	18
Bir sınıfa aynı anda, az sayıda öğretmen adayı girmeli	13
Uygulama okulu yöneticileri ve öğretmenleri Öğretmenlik Uygulaması I kapsamında yeterince bilgilendirilmeli	13
Uygulama okullarında gözlemden çok uygulamaya ağırlık verilmeli	11
Uygulama okulu rehber öğretmeni ile uygulama öğretim elemanı arasında iletişim kurulmalı	8
Öğretmen adaylarının, uygulama okulu öğrencilerine tanıtımına dikkat edilmeli	8
Uygulama okulu rehber öğretmeni, öğretmen adaylarına yardımcı olmalı	7
Uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerin seçimine dikkat edilmeli	6
Öğretmen adaylarına tenefüslerde oturabilecekleri bir yer ayarlanmalı	4
Öğretmen adaylarına okul yönetimi ve resmi işlerle ilgili konularda bilgiler verilmeli	3
Uygulama okullarına Öğretmenlik Uygulaması I kapsamında hazırlanmış yönergeler ya da kitapçıklar gönderilmeli	3
Köy okullarında staj yaptırılmalı	2
Çözüm önerim yok	1

Her hafta farklı bir sınıfa girilmeli ve bir sınıfa aynı anda az sayıda öğretmen adayı girmeli şeklindeki öğretmen adaylarının görüşlerine “Her hafta başka bir okulda veya aynı okulun farklı sınıflarında derse girmenin daha faydalı olacağı düşüncesindeyim” (2), “Sınıflara daha az sayıda stajyer girerse hem öğrencilerin dikkati dağılmaz hem de ders işlemeye uygun bir ortam olur” (3), “Dönüşümlü olarak sınıflara girerek farklı grupları ve farklı öğretmenleri gözlemleme fırsatı bulacağız” (6), “Hepimiz her hafta farklı sınıflara girebiliriz. Hem bu şekilde 1-5 arasındaki bütün dersleri görmüş oluruz” (13), “Staj grupları daha az olmalıdır” (31), “Staj derslerine bir ya da iki kişilik öğretmen adayının gönderilmesi” (45) şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Öğretmen adaylarının, çözüm önerileri bulgularda sıralanan sorunlarla bağlantılı ve mantıklı öneriler olarak görülmektedir.

Uygulama okulu yöneticileri ve öğretmenleri Öğretmenlik Uygulaması I kapsamında yeterince bilgilendirilmeli görüşlerine ise, “Okul öğretmenlerine staj kurallarıyla ilgili yazı verilmeli”, (85), “Staj öğretmenleri staj hususunda bilgilendirilmeli” (5), “Gittiğimiz okullardaki öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum, çünkü bize neler vereceklerini, hangi konuda nasıl davranacaklarını bilmiyorlar” (22) şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Fakülte koordinatörü tarafından her öğretim yılı başında uygulama okulu müdürleri ve görevlendirilen öğretmenlerle seminer düzenlenmekte ve gerekli açıklamalar yapılmakta ayrıca yönergeler her dönem başında ilgili okullara gönderilmektedir. Buna rağmen uygulama sorunlarının yaşanmasının nedenleri, öğretmenlerin kişilik ve tutumları ile ilgili olabilir.

Uygulama okullarında gözlemden çok uygulamaya ağırlık verilmeli görüşlerine ise, “Gözlem yapmamızın yanı sıra uygulamaya da ağırlık verilmesi daha iyi olur” (22), “Uygulamaya giden öğrenciler derste daha aktif halde olmalı” (28), “Bu ders teorikten çok uygulamaya dönük olmalı” (60), Staj öğrencilerinin daha çok aktif olması gerekir (68) şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir.

3. Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında fakültede yapılan teorik saatlerin daha verimli olmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Bu bölümde, Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında fakültede yapılan teorik saatlerin daha verimli olmasına yönelik öğretmen adaylarının önerileri frekans dağılımları biçiminde tablolaştırılarak ve öğretmen adaylarının görüşlerinden de doğrudan alıntılar yapılarak ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretmen adayları anket formunun 3. sorusu olan teorik saatlere ilişkin öneriler maddesine birden fazla öneri yazmışlardır. Bu durum göz önünde tutularak frekanslar hesaplanmıştır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 3: Teorik saatlerin daha verimli olmasına yönelik öğretmen adaylarının önerileri

Teorik Saatlerin Daha Verimli Olması İçin Öneriler	f
Teorik dersler her hafta düzenli bir şekilde yapılmalıdır	23
Teorik derslerde, yazılan raporların değerlendirilmesinin yanı sıra yaşanan sorunlar öğretmen adayları ile tartışılmalıdır	21
Bir sonraki hafta uygulama okulunda yapılacaklar için bilgilendirme yapılmalıdır	3
Seminer dersleri sınıf ortamında yapılmalıdır	3
Fakültedeki uygulama öğretim elemanının bilgi eksikliği giderilmelidir	2
Öğretmenlik Uygulaması I yönergesiyle ilgili yeterli açıklamalar yapılmalıdır	2

Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde, Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında fakültede yapılan teorik saatlerin daha verimli olması için seminer saatlerinin düzenli olarak yapılması gerektiğini ve teorik derslerde, yazılan raporların değerlendirilmesinin yanı sıra yaşanan sorunların öğretmen adayları ile tartışılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu derslerde bir sonraki hafta uygulama okulunda yapılacaklar için bilgilendirme yapılması ve bu derslerin öğretim elemanlarının odasında değil de sınıf ortamında yapılması gerektiğini önermişlerdir. Teorik dersler her hafta düzenli bir şekilde yapılmalı önerisine ilişkin birkaç öğretmen adayı; “Teorik derslerimiz düzenli bir şekilde olmalıdır. Sadece gerektiği zaman değil, her hafta düzenli olarak verilirse daha verimli olacağını düşünüyorum” (3), “Teorik dersler sadece imza ve yoklamanın alındığı bir ders olmamalıdır” (31) ve teorik derslerde, yazılan raporların değerlendirilmesinin yanı sıra yaşanan sorunlar öğretmen adayları ile tartışılmalı önerisine ilişkin birkaç öğretmen adayı ise; “Yazılan raporların değerlendirilmesi

sadece okumayla değil, “Siz olsaydınız neler yapardınız? Nasıl bir çözüm önerisi üretirdiniz?” gibi fikirler tartışılarak ve süresi daha uzun olarak değerlendirmeler yapılmalıdır” (9), “Teorik derslerde stajda neler yaptığımızı konuşmalıyız, tartışarak dersi daha verimli hale getirebiliriz. Yaptıklarımızı teorik saatlerde konuşarak uygulamalarımızın doğru ya da yanlışlığı hakkında bilgi sahibi oluruz” (37) ve “Staj okulunda yaptığımız ders sunumlarını videoya kaydedip hocamız ve arkadaşlarımızla birlikte eksikliklerimizi değerlendirmemiz gerekir” (51) şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretmen adaylarının önerilerinden çıkarılan sorunların nedenleri; Fakülte'deki öğretim elemanlarının ders saatlerinin fazlalığı ve bölümce ders dağılımının nitelikten çok nicel ölçütlere göre yapılması olarak ileri sürülebilir.

Öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması I dersinin teorik saatinin daha verimli olması için teorik derslerin düzenli olarak yapılması gerektiği konusunda öneride bulunmuşlardır. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının Öğretmenlik Uygulaması I dersini yeterli düzeyde işlemediklerini ve bu derse gereken önemi vermediklerini düşünmektedirler. Öğretmenlik Uygulaması I dersi fakülte'deki farklı öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir. Bu dersin birden çok öğretim elemanı tarafından yürütülmesi uygulamada farklılıkların olmasına sebep olmaktadır. Kimi öğretim elemanı her hafta düzenli olarak teorik dersleri işlerken, kimi öğretim elemanı ise bu derse çok fazla önem vermeyerek öğretmen adaylarına yeterli düzeyde rehberlik yapamamaktadırlar. Ayrıca öğretim elemanlarından kaynaklanan bu farklılık değerlendirmenin de farklı olmasına sebep olmaktadır. Gömleksiz, Mercin, Bulut, Atan'ın (2006) yaptığı araştırmada da öğretim elemanlarının derse fazla önem vermedikleri ve dersi düzgün işlemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Öğretmen adaylarının gittikleri uygulama okullarında çeşitli sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların bazılarının (Bir sınıfa aynı anda birden fazla öğretmen adayının girmesi, Öğretmen adaylarının her hafta aynı sınıfa girmesi, diğer sınıfları gözleyememesi, Öğretmenlik uygulaması I dersi yönergesinin açık ve net olmaması) Eğitim Fakültesindeki uygulamalardan kaynaklandığı; bazılarının da (uygulama okulu rehber öğretmenlerinin öğretmen adaylarını sınıflarında istememesi, uygulama okulu rehber öğretmeni ile öğretmen adayı arasındaki iletişim eksikliği ve öğretmen adaylarının öğrencilere öğretmen adayı olarak tanıtılmaması) uygulama okullarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözüm önerilerinin, sorunlarla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Her hafta farklı bir sınıfa girilmeli, bir sınıfa aynı anda az sayıda öğretmen adayı girmeli, uygulama okulu yöneticileri ve öğretmenleri Öğretmenlik Uygulaması I kapsamında yeterince bilgilendirilmeli ve uygulama okullarında gözlemden çok uygulamaya ağırlık verilmeli şeklindeki öneriler öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları sorunlara getirdikleri çözüm önerileridir.

Öğretmen adayları fakülte'de yapılan teorik saatlerin daha verimli olması için teorik derslerin her hafta düzenli olarak işlenmesi gerektiğini ve yazılan raporların tek başına yeterli olmadığını, raporların yanında yaşanan sorunların uygulama öğretim elemanı ile tartışılarak değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

Öğretmen adaylarının gönderileceği uygulama okulu rehber öğretmenlerinin seçimine daha fazla özen gösterilmelidir. Uygulama okulu rehber öğretmenlerinin gönüllü ve tecrübeli olmasına dikkat edilmelidir.

Uygulama öğretim elemanları Öğretmenlik Uygulaması I dersine gereken önemi vererek teorik saatleri düzenli olarak işlemeli ve bu derslerde öğretmen adaylarının uygulama okullarında edindikleri deneyimler tartışılmalıdır.

Uygulama öğretim elemanları arasındaki uygulama ve değerlendirme boyutlarındaki farklılıkların kaldırılması için uygulama öğretim elemanları toplanarak görüş birliğine varmalı ve bir standart getirilmelidir.

Uygulama okulu yöneticileri, uygulama okulu rehber öğretmenleri, fakültedeki uygulama öğretim elemanları ve öğretmen adayları arasında sağlıklı iletişim kurulmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Alaz, A. ve Konur, B. K. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik deneyimleri. 1-3 Mayıs I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim*, 159 (181-194).
- Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 25, 159 - 178*
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 95-105
- Gömlüksiz, M. N., Mercin, L., Bulut, İ. ve Atan, U. (2006). Okul deneyimi II dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (sorunlar ve çözüm önerileri). *Eurasian Journal of Educational Research*. Bahar 23, 148-158
- 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*, Cilt: 38, Sayı 1. 43-71
- Hoşgörür, V., Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2006). *Sınıf öğretmenliği programında yer alan okul deneyimi I ve II dersleri uygulama sorunları (Kırıkkale İli Örneği)*. 14-16 Nisan Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kudu, M., R. Özbek ve R. Bindak. (2006). Okul deneyimi- I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C:5 S:15. 99-109.
- Küçükahmet, L. (2002). Bir meslek olarak öğretmenlik. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özmen, H. (2008). Okul deneyimi - I ve okul deneyimi - II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37
- Sağlam, A. Ç. ve Sağlam, M. (2004). Öğretmelik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Eğitim*, 305 (18-25).
- Tebliğler Dergisi (1998, Temmuz). *Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*.
- Yapıcı, Ş. ve M. Yapıcı. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 3(2). 54-59.
- Yükseköğretim Kurulu (1998a). *Aday öğretmen kılavuzu*. 31-Mart-2010 tarihinde http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aday_ogretmen/adayogr.html web adresinden indirildi.
- Yükseköğretim Kurulu (1998b). *YÖK dünya bankası fakülte-okul işbirliği kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Yükseköğretim Kurulu (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi.

MÜƏLLİM HAZIRLIĞI PROSESİNDƏ MÜASİR TƏLİM TEKNOLOGİYALARINDAN İSTİFADƏ İMKANLARI

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI MODERN TEKNOLOJİDƏN KULLANMA İMKANLARI

USAGE OPPORTUNITIES IN THE PROCESS OF TEACHER PREPARATION FROM TECHNOLOGIES OF MODERN TRAINING

kafedrasının professoru Ə.M.Hüseynov, dosenti T. Q. Abdullayeva

ADPU-nun biologiyanın tədrisi metodikası
biologiyanın tədrisi metodikasının kafedrasının

Özet

Çağdaş dövremde ilmin çeşitli bölmelerinde toplanmış bilgi kitlesi öyle süratle artıyor ki, genel eğitim usulleriyle bunları anlamak aslında imkansız oluyor.

Makalede bioloji öğretmeni hazırlığı zamanı: biolojinin tedris metoduğđ dersinin öğretilmesinde kullanıla bilinen sorunlu öğretim, geliştirici öğretim, oyunlarla gözlemlenen, geniş öğretim, ortaklaşa ve diferansiyel türlü yeni öğretim teknolojilerinin üstünlükleri ve onların uygulama imkanları net ders örnekleri yardımıyla yorumlanıyor.

Bu istikamette yapılan uzun süreli pedagoji araştırmamız, bu gün toplumun taleplerini modern öğretmen hazırlığında yeni öğretim teknolojilerinin uygulanması, öğrencilerin, mantiki, eleştirici, tefekkürlerini, yeni bilgilerle özgür sahiplenmek özelliklerini geliştirmesini isbatlıyor. Her bir devletin kıymetli serveti – onun derin bilgiye, geniş dünya görüşüne, pedagoji ustalığına sahip öğretmenlerinin olmasıdır.

Abstract

Increase mass of knowledge which has gathered in the different areas of the science quickly such that to appropriate these basic of methods of traditional training in reality is turned to the other work.

So, “ready” knowledge only when teacher comments, students these appropriate in the passive picture. But thinking of ready knowledge from the creative source, it deprives of that is as freedom, independence, initiative from qualities.

Time of preparation of biology teacher accompanying with plays, training problematic training, it will be able to use in the teaching of the subject of methods of educational of the biology, developed accompanying with plays, training in the article, bloc from lessons, collective and differential superiorities of the technologies of type new training and application opportunities are commented their on the basis of examples of concrete lesson.

Our pedagogical activities proves carried out in this direction long time that it develops logical, critical thinking, abilities of to own to new knowledge independently. Valuable wealth of the each state is of its teachers having to the deep literacy, meeting of wide world, pedagogical mastery.

Bütün türk dünyasının öndəri, türk millətinin qururu, Mustafa Kemal Atatürk zamanı dahiliyi olə çncələyərək demişdir: “Öğretmenler; Yeni nəslə Cumhuriyyətin fədakar öğretmen və eğitimcileri, sizlər yetiştiricisiniz və yeni nəsil, sizin əsəriniz olacaqdır...”

Hər bir mütərəqqi dövlət təhsil sisteminin başlıca vəzifəsi, dərin, hərtərəfli biliyə, bacarığa, praktik hazırlığa, yüksək milli və bəşəri mədəniyyətə, mütərəqqi dünya görüşünə, malik olan şəxsiyyət formalaşdırmaqdır. Təsədüfi deyildir ki, XIX əsr, ümumiyyətlə, təhsil əsrə adlandırmışlar. Bu baxımdan Azərbaycanda “Fəal interaktiv təlimin Azərbaycanda tətbiqinə dair” milli siyasət hazırlanmışdır.

Təhsil prosesində müasir təlim texnologiyalarının tətbiqində əsas məqsəd şəxsiyyətə yönəlmiş müasir təhsil sisteminin qurulmasına yardım etmək, təlim-tərbiyənin, demokratikləşməsinə zəmin yaratmaq, öyrəncilərin təlim nailiyyətlərini yüksəltmək, onlarda müasir dövrün tələblərinə uyğun zəruri bacarıq və keyfiyyətlər formalaşdırmaq, müəllimlərin təşəbbüskarlıq və yaradıcılığını artırmaq, müasir təlim mühiti yaratmaq, şagirdlərdə müstəqillik, təhsil və nəticə çıxarmaq vərdişlərini formalaşdırmaqdan ibarətdir.

Belə ki, müəllim yalnız hazır bilikləri şərh edərkən, tələbələr bunarı passiv şəkildə mənimsəyirlər. Hazır biliklər isə təfəkkürü, yəni sərbəstlik, müstəqillik, təşəbbüskarlıq kimi keyfiyyətlərdən məhrum edir. Məhz belə bir vəziyyətdə müasir təlim texnologiyaları müəllimin böyük köməyinə gəlir. Hazırda yeni təlim texnologiyaları müvəffəqiyyətlə təhsil sistemində tətbiq edilir. Bunlara:

Problemlə təlim texnologiyası

İnkişafətdirici təlim texnologiyası

İnteraktiv təlim texnologiyası

Oyunlarla müşayiət olunan təlim texnologiyası

Blok sistemi ilə təşkil olunan modul təlim texnologiyası

İstinad konspektli və sınaqlarla aparılan təlim texnologiyası

Kollektiv təlim texnologiyası

Differensial təlim texnologiyası

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində biologiya müəllimi hazırlığında biologiyanın tədrisi metodikası fənninin öyrədilməsi xüsusi önəm daşıyır. Bu gün müəllim hazırlığının keyfiyyətinin yüksəldilməsi məqsədi ilə bir çox interaktiv təlim metodlarından geniş istifadə olunur. Belə metodlara misal olaraq, problemlə mühazirə, vizuallaşdırılmış mühazirə blok mühazirələr, mətbuat konfransları, müşavirə, təhrik, dialoq, mühazirə-oyun, modelləşdirmə, debatlar, layihələr və s. göstərə bilərik.

Problemlə mühazirə. Belə mühazirə metodunda real həyatın ziddiyyətləri nəzəri konsepsiyaları vasitəsi ilə modelləşdirilir. Bu mühazirənin məqsədi - tələbələrdə biliklərin müstəqil yolla mənimsənilməsi təsəvvürü yaranır. Məsələn: “Biologiyanın tədrisinin müasir problemləri hansılardır və onların həlli yollarını necə görürsünüz?” mövzusu tələbələrə öncədən təqdim edilir. Belə mühazirələrdə tələbələr qarşısında problemlə vəziyyət yaradılır və bu problemin yaranması tələbələrə tapşırığı həll etməyə nail olmaq yollarını axtarmağa sövq edir və bununla da onların təfəkkürünü fəallaşdırılır. Bu da öz növbəsində tələbələrdə idrak fəallığı yaradır, onları tədqiqat fəaliyyətinə həvəsləndirir:

Problemin qoyuluşu — təfəkkür fəallığı — tələbələrin fəallığı

Problemin həlli müxtəlif fərziyyə və baxışların nəzərdən keçirməsini və ən optimal üsulun tapılmasını tələb edir. Bu isə ən effektiv şəkildə məhz təlim prosesinin digər iştirakçıları ilə fəal əməkdaşlıq prosesində əldə oluna bilər.

Vizuallaşdırılmış mühazirə (əyaniləşdirilmiş). Mühazirənin əsas məzmunu əyani vasitələrlə (şəkil, qrafik, sxem və s.) təqdim olunur. Vizuallaşdırma məlumatın müxtəlif işarə sistemlərindən istifadə formalarından biridir. Məsələn, “Biologiyanın tədrisi metodları” mövzusunun tədrisi zamanı müəllim tədris metodlarının təsnifatını sxem və cədvəl şəklində göstərir və mövzu şərh edilir. Sxemlə verilən metod nümunələri əyani şəkildə göstərildiyi üçün mövzu dərinlən mənimsənilir.

Blok - mühazirələr. Yaxın zamana qədər belə dərslərin təşkili nəzəri əhəmiyyət daşıyırdı. Belə mühazirələrin təşkili hansı zərurətdən yaranır? Bir çox fənlərin proqramında “ortaq” mühazirələrin tədrisi planlaşdırılır. Bir dərstdə müxtəlif fənn müəllimlərinin eyni mövzunu birgə tədris etmələri onlara işin təşkilində pedaqoji əməkdaşlıq etmə imkanı verir və bu prosesdə özləri də “öyrənməyi” öyrənirlər. Qeyd etmək lazımdır ki, belə mühazirələrin təşkilində müəllim-tələbə pedaqoji əməkdaşlığı yaranır. Blok dərsləri bir müəllim də apara bilər, ancaq onun əlaqə yaratdığı fənləri

mükəmməl bilməsi vacibdir. Bu metod fənn müəllimini qabaqcıl təcrübəni öyrənməyə, əlavə ədəbiyyatla tanış olmağa sövq edir.

Blok-mühazirələrin təşkili fənn müəllimlərindən yüksək elmi- pedoqoji-metodik bilik və vərdislərə malik olmağı tələb edir. Blok- mühazirələrə misal olaraq, “sitologiyanın əsasları bəhsinin tədrisi” mövzunu göstərə bilərik. Bu mövzunun tədrisində kimya və biologiya müəllimləri əməkdaşlıq edə bilərlər. Belə ki, kimya müəllimi əvvəlcə üzvi və qeyri-üzvi maddələrin (su, mineral duzlar, yağ, zülallar, karbohidratlar) quruluş xüsusiyyətlərini, hidroliz, oksidləşmə, termokimyəvi reaksiyalar barədə məlumat verir. Sonra isə biologiya müəllimi bu maddələrin canlı orqanizmdə əhəmiyyəti barədə məlumat verir. Blok-mühazirələr tipli dərslər öyrəncilərin keçilən mövzular barədə geniş və dərin bilik qazanmalarına kömək edir.

“Mətbuat konfransları”. Bu tipli mühazirələrin mövzuları tələbələrin suallarına əsaslanır. Belə mühazirələr bir neçə müəllimin iştirakı ilə də keçirilə bilər. Belə dərslərdən öncə, tələbələr konkret mövzu ilə bağlı sualları müəyyənləşdirib müəllim təqdim edirlər. Sonra isə müəllim bu suallara əsasən öz mühazirəsini hazırlayır və konkret sualları cavablandırır.

“Müşavirə”. Belə mühazirə mətbuat konfransına bənzəyir. “Müşavirəyə” pedoqoji metodlarla tanış olmayan hər hansı bir peşəkar insan dəvət olunur. Mühazirə şəklində keçirilən “müşavirə” çıxış edən peşəkar biliklərini mənimsəmək və dinləyicilərinin diqqətini cəlb etmək imkanı yaradır. Məsələn, “seleksiyanın müasir nailiyyətləri” mövzusunun tədrisi zamanı Azərbaycan Elmlər Akademiyasının Genetika və Seleksiya İnstitutunun görkəmli alimləri mühazirəni aparmağa dəvət edilir. Bu tipli mühazirələr tələbələr tərəfindən maraqla qarşılanır və onları elmə həvəsləndirir.

“Təhrik”. Mühazirə-təhrik “planlaşdırılmış səhvlər” zamanı müəllim məqsədli şəkildə səhv məlumat verir və tələbələrə məlumatın doğruluğunu sübut etməyi təklif edir. Bu tələbələrdə məlumatı canlı surətdə təhlil etmək, fərqləndirmək və qiymətləndirmək bacarığı formalaşdırır. Məsələn, “Təkamül təlimi” bəhsinin tədrisi zamanı müəllim auditoriya qarşısında belə bir sual qoyur: “Elmdə belə bir fikir mövcuddur ki, təkamül uydurulmuş fərziyyədir. Sizin fikriniz necədir? Bu sual haqqında cavablarınızı əsaslandırın”

Dialog-mühazirə. Mühazirə tələbələrə verilən suallar əsasında keçirilir. Bu suallara tələbələr bilavasitə mühazirə zamanı cavab verirlər. Müəllim bu tipli mühazirələrə qabaqcaqdan hazırlaşmalı, öncədən plan əsasında ardıcıl suallar hazırlamalı və bu suallar əsasında mühazirəni qurmalı və doğru cavabları əsaslandırmağı tələbələrə təklif etməlidir.

Mühazirə-“oyun” və modelləşdirmə. Belə mühazirədə oyun metodları istifadə olunur (“Beyin həmləsi, söz assosiasiyası” və s.). Maraqlı və əyləncəli olan bu metod digər fəal metodlarla müqayisədə əlavə imkanlar yaradır. Tələbə mövcud vəziyyəti bir növ başqa insanların gözü ilə görür. Nəticədə onların həyatına yeni gözlə baxmağa başlayırlar. Oyun prosesində uğurlu təlim həyata keçirilir. Öyrənci məlumatı qeyri-iradi qavrayır və yadda saxlayır. Burada təlimin başlıca faktoru – öyrənilən mövzu üzrə ünsiyyət çıxış edir. Məhz oyun prosesində tələbə səmimi olur. Baş verənlərə öz münasibətini bildirməyə çalışır. Öyrəncinin bu oyundan əldə etdiyi başlıca keyfiyyət emosional təəssürətdir. Emosional təəssürat isə dərslərin mövzusunun qavranmasında əsas rol oynayır.

Modelləşdirmə zamanı öyrəncilər hər hansı bir problemi yoldaşları ilə birlikdə gerçək həyatda rast gəlinən müəyyən rolları oynamaqla həll edirlər. Biologiyanın tədrisində “tərbiyə məsələləri” mövzusunun tədrisi zamanı gənc müəllimlərə ekoloji, cinsi, estetik, əmək və s. tərbiyə problemlərinə aid kiçik modelləşmiş səhnəciklər hazırlamaq təklif olunur. 3-5 dəqiqəlik səhnələrdən sonra problem müzakirə edilir və həlli yolları araşdırılır.

Debatlar(çarpaz müzakirə). Hər bir kəsin müzakirədə iştirakının təmin edilməsi ilə nəticələnən xüsusi sxemdən istifadə edən strateji formalarından biridir. Debatlarda iştirak edən tərəflərin əsas məqsədi sübut və dəlillərin köməyi ilə öz fikirlərini təsdiq və ya inkar etməkdir. Debat prosesi zamanı tələbələr aşağıdakı bacarıq və keyfiyyətlərə malik olmalıdırlar:

Mövzu araşdırılması ; əsas anlayışlarla iş; dəlillərlə iş; sualların hazırlanması və “çarpaz suallar”; nətiqlik məharəti; hakimlik və ya qərarları necə qəbul etməli.

“Gövdə hüceyrələrinin tibdə istifadə edilməsi sizcə doğrudurmu?” problemi əsasında 3 öyrənci qrupu təşkil olunur.

I qrup – hakimlər qrupu fikirlərin doğruluğunu qiymətləndirir; II qrup – problemi inkar edən fikirlər irəli sürür; III qrup problemi dəstəkləyən fikirlər irəli sürür.

Müzakirənin sonunda müəllim problemin doğru həllinə tələbələrə istiqamətləndirir

Layihələr. Müxtəlif mövzuların müstəqil şəkildə tədqiq edilməsidir. Tələbələr öz layihələrini təqdim etməzdən öncə uzun müddət onun üzərində işləyirlər. Layihələr tələbələrə elmi nəzəriyyənin xarici aləmlə əlaqəsini görməyə kömək edir. Tələbələr müstəqil şəkildə öz fəaliyyət proqramlarını qurmağı, habelə öz vaxtını və işini qrafik üzrə planlaşdırmağı öyrənirlər. Onlarda sosioloji tədqiqat və yaradıcı vərdişlər formalaşır. Layihələrin hazırlanması tələbələrin öz tədqiqatlarının nəticələrini və öz rəylərini azad şəkildə müdafiə etmək vərdişlərinə yiyələnməsinə kömək edir. Bu isə müstəqil düşünən şəxsiyyət üçün çox mühüm keyfiyyətdir. Müəllim tədqiqatın problemlərini müəyyən edir. Öyrənci mövzunu seçir. Layihənin işləmə vaxtı müəyyən edilir. Bu prosesdə müəllim tələbəyə yol göstərə bilər və ya sualları cavablandırır. Tədqiqatın aparılması isə tələbənin üzərinə düşür. Tədqiqatın nəticələri hesabat, müzakirə təsviri vəsait formasında idadə oluna bilər.

Müəllimlik peşəsi insanlıq yaranan gündən mövcuddur. Azərbaycan xalqının ulu öndəri Heydər Əliyev müəllimlik peşəsinə yüksək qiymət vermişdir. “Mən dünyada müəllim adından şərəfli ad tanımıram”.

Bütün millətlərdə müəllimlik peşəsi uca peşə sayılmışdır. Öz peşəsini sevməyən müəllim gələcəyin dahisini yetişdirə bilməz, çünki şagirdlər bizim gələcəyimiz müəllimlər isə bu gələcəyə işıq saçıran məşəldir. Böyük türk millətinin öndəri Mustafa Kamal Atatürkün bu qiymətli sözləri hər bir müəllim üçün qürur mənbəyidir: “Millətləri kurtaranlar yalnız və ancaq öğretmenlerdir. Öğretmen, eğitici, mahrum bir millet henüz millet namını almak yeteneği elde edememiştir. Ona alalade kütle denir, millet denmez...”

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

- T. Q. Abdullayeva “Yeni pedaqoji təfəkkür baxımından fəal təlim prosesinin əsas xüsusiyyətləri” Pedaqoji Universitet Xəbərləri № 3.s.314-317. Təbiət elmləri seriyası. Bakı ADPU 2003
- T. Q. Abdullayeva “Zoologiya kursunun tədrisində inkişafetdirici təlim üsulları kimi blok-dərslərin tətbiqi”. Pedaqoji Universitet Xəbərləri № 3.s.246-248 Təbiət elmləri seriyası. Bakı ADPU 2003.
- T.Q.Abdullayeva, Ə.M.Hüseynov, “Orta məktəblər biologiyasının tədrisində audivizual təlim texnologiyasından istifadə təhsilində qloballaşma və İKT” Beynəlxalq – praktik konfransın materialları. Bakı, 2008. s. 195,201
- Ə.M.Hüseynov “Biologiya tədrisinin ümumi və xüsusi metodikası” Bakı 2007. s 181

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAVRAM KARİKATÜRLERİNİ KULLANIMI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

A STUDY ON CANDIDATE TEACHERS' USING CONCEPT CARTOONS IN SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION

Araş. Gör. Ümit İzgi, Prof. Dr. Fitnat Kaptan
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Özet

Brenda Keogh ve Stuart Naylor tarafından 1990'lı yıllarda geliştirilen kavram karikatürleri; günlük yaşamdan bilimsel bir olayı karikatür biçimindeki karakter yardımıyla tartışma biçiminde ifade eden ve olaya ilişkin farklı bakış açıları sunan görsel araçlardır (Wilson, 1998). Fen ve Teknoloji dersinde kavram karikatürlerinin kullanımının, öğrencilerin dikkatlerini derse yoğunlaştırarak eğlenceli, görsel ve görüşlerini tartışabilecekleri öğrenme ve bilgiyi yapılandırma ortamları yaratabileceği düşünülmektedir. Kullanma becerisine sahip olmadıkları yeniliklere karşı tepki geliştiren insanların değişime dirençli oldukları bilinmektedir. Öğretmen adaylarımızın eğitim kurumlarında değişimi gerçekleştirebilmeleri öncelikle kendilerinin değişimi kabul etmeleri, mesleki yeterliliklerini arttırmalarına ve eğitim alanında meydana gelen gelişmelerden haberdar olmalarına bağlıdır. Problem cümlesi: “Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretiminde geliştirdikleri kavram karikatürlerini dersin farklı bölümlerinde, farklı amaçlarla kullanma yeterlikleri nedir?” Çalışma; Hacettepe Üniversitesi 2009–2010 öğretim yılında Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndaki öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretiminde kavram karikatürlerini fen ve teknoloji dersinin giriş, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme aşamalarında hem kavramsal gelişimi sağlamak hem dikkat çekmek hem de kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesindeki önemi üzerinde durulmuş ve bu amaçla hizmetteki öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kavram karikatürleri örnekleri sunulmuş ve önerilerle tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fen ve teknoloji öğretimi, öğretmen adayları, kavram öğretimi, kavram karikatürleri.

Abstract

Concept cartoons, which were developed by Brenda Keogh and Stuart Naylor in the 1990's, are visual aids that express a scientific event from daily life with the help of a character in the form of a cartoon (Wilson, 1998). It is argued that the use of concept cartoons in Science and Technology courses can create environments of learning and constructing knowledge, where they can discuss their ideas in a funny and visual way as their attention is focused on the lesson. It is also known that people who develop a negative attitude towards the innovations that they do not have the skill to use, are resistant to change. The realization of change in educational institutions by our candidate teachers depends on their own approval of change, increase of professional proficiency and alertness of the developments in the field of education. The statement of the problem is as follows: “What is the proficiency level of the use of concept cartoons, which are developed by candidate teachers in the teaching of science and technology, with different purposes and in different parts of the lesson?”. The study is performed with the candidate teachers of Primary Education, Hacettepe University in the 2009-2010 academic year. Within the scope of this study, the importance of the concept cartoons in the introduction, the learning-teaching process and the evaluation phases of the science and technology lesson were emphasized to provide conceptual development, to attract attention and to determine and correct conceptual faults, and for this reason, samples of concept cartoons were presented to the teachers in service and candidate teachers and discussed with recommendations.

Key Words: Technology and science education, candidate teachers, teaching of concepts, concept cartoons.

1. GİRİŞ

Bilimsel bilginin katlanarak arttığı, teknolojik yeniliklerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırma çabası içindedir. Ülkemizde de bu kapsamda Fen ve Teknoloji Dersi Öğretimi Programı, T.C. MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2004 yılı öğretim programı reformu çerçevesinde tekrar düzenlenmiştir. 2004 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim

Programında, fen ve teknoloji şu şekilde tanımlanmıştır: Fen, sadece dünya hakkındaki gerçeklerin bir toplamı değil aynı zamanda deneysel ölçütleri, mantıksal düşünmeyi ve sürekli sorgulamayı temel alan bir araştırma ve düşünme yoludur. Teknoloji, hem diğer disiplinlerden elde edilen kavram ve becerileri kullanan bir bilgi türüdür, hem de materyalleri, enerjiyi ve araçları kullanarak, belirlenen bir ihtiyacı gidermek veya belirli bir problemi çözmek için bu bilginin kullanılmasıdır.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir. Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir. Fen ve teknoloji okuryazarı olan bir kişi, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanır; problemleri çözerken ve karar verirken bilimsel süreç becerilerini kullanır; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki etkileşimleri anlar; bilimsel ve teknik psikomotor beceriler geliştirir; bilimsel tutum ve değerlere sahip olduğunu gösterir. Fen ve teknoloji okuryazarı bireyler, bilgiye ulaşmada ve kullanmada, problemleri çözmede, fen ve teknoloji ile ilgili sorunlar hakkında olası riskleri, yararları ve eldeki seçenekleri dikkate alarak karar vermede ve yeni bilgi üretmede daha etkin bireylerdir (MEB, 2004).

Eğitim alanında, özellikle de fen eğitimi alanında yapılan çalışmalar, öğrencilerin feni nasıl öğrendiği ve fen öğrenmeyi destekleyen koşullar hakkında önemli bulguları ortaya koymuştur. Bu bulgular dikkate alındığında, program hedeflerine ulaşabilmek için öğrenme öğretme süreci, öğrenme ortamı ve öğretim stratejileri hakkında yeni anlayışların geliştirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin programda belirlenen kazanımları edinebilmesi için kullanılacak öğretim stratejileri ve öğrenme deneyimleri mümkün olan her durumda yapılandırıcı öğrenme yaklaşımıyla yönlendirilmeli, öğrenme ortamları ve öğretim stratejileri de “yapılandırıcı yaklaşımı”, olabildiğince yansıtmalıdır.

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, bireyin bilgi edinmeye başlarken boş bir zihinle yola çıkmadığını, yeni öğrendiği konu veya kavramla ilintili hazır zihin yapılarını harekete geçirdiğini, kendi bildikleri ile eklemlenebilen hususları özellikle seçip öğrenmeye yatkın olduğunu, öğrendiği yeni bilgileri zihninde etkin olarak kendisinin yeniden yapılandırıdığını vurgular. Yapılandırıcılık, bilginin nasıl elde edildiğine ilişkin bir teori olmasına karşın, öğrenme-öğretme deneyimlerini anlama ve yorumlamada da oldukça başarılıdır. Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının ortaya koyduğu ilkeler daha etkili öğretim yaklaşımları geliştirmek için neler yapılabileceği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bu yaklaşım, bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan ve olduğu gibi aktarılamayacağını, öğrencinin kendisi tarafından etkin bir şekilde yeniden yapılandırılıp yeni bir formata dönüştürüldüğünü ileri sürer. Bu yaklaşım ana hatları ile benimsenerek hazırlanan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının öğrenme ile ilgili kabullenişleri şöyle özetlenebilir:

- Öğretme ve öğrenme arasındaki ilişki her zaman doğrusal ve birebir değildir. Bilgi ve beceriler, öğretim uygulamaları ile öğretmenden öğrenciye olduğu gibi aktarılamaz.
- Öğrencilerin, öğrenme süreci öncesinde edinilmiş kişisel bilgi, görüş, inanç, tutum ve amaçları öğrenmeyi etkiler.
- Sınıfta farklı şekilde öğrenmeye ihtiyacı olan öğrenciler vardır. Bu öğrenciler, farklı öğrenme metotları ile öğrenebilir, bilgilerini arkadaşları ile paylaşarak içselleştirebilirler.
- Öğrenme pasif bir süreç değil, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını gerektiren etkin, sürekli ve gelişimsel bir süreçtir. Bu yüzden, öğretim sürecinin çoğunlukla “öğrenci merkezli” olması gerektiği genel kabul görmüş bir gerçektir.
- Bilgi ve anlayışlar her birey tarafından kişisel ve sosyal olarak yapılandırılır. Ancak ortak fiziksel deneyimlerde, dil ve sosyal etkileşimler nedeniyle bireylerin yapılandırıdığı anlam kalıplarında ortak yönler vardır ve bu anlam kalıplarının olabildiğince yakınsatılması, okul ortamında da sağlanabilir.

- Fen öğretimi, mevcut kavramlara eklemeler yapılması veya genişletilmesi olmayıp, bunların köklü bir şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirebilir.
- İnsanlar, dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yapılandırdıkları yeni bilgileri değerlendirerek özümler, düzenler veya reddedebilirler.

Öğrenciler bir konuyu çalışırken önce o konudaki kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri anlamaya çalışmalıdır. Öğrenme, öğrencinin kendi çabası ile oluşur. Öğrenci kendi başına kavramları düşünebilmeli ve onları ilişkilendirebilmelidir. Fen ve teknoloji öğretiminde kavramsal gelişimin önemi, kavram öğretimi, kavram haritaları, kavram yanlışları, kavramsal değişim metinleri ile kavramsal karikatürler son yıllarda dikkat çekmektedir.

1.1. Problem Durumu

Turgut(2002)'nin de belirttiği gibi, fen öğretimi insanoğlunun fiziksel dünyaya açılan penceresidir. Yaşadığı dünyada gören, analiz eden, sorgulayan ve sentez yoluyla yeni çıkarımlar yapan bireylerin yetiştirilmesinde fen eğitiminin önemli bir rolü vardır. Özellikle ilköğretim kademesinde öğrencilerin yaşadığı dünyayı anlayabilme gayreti ve arzusu içinde olmaları için fen derslerine daha da önem verilmesi gerekmektedir. Düşünen, irdeleyen, bilgiye ulaşabilen ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin, bu özellikleri kazandıracak nitelikte olması gerekir. Yapılan araştırmalar, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldığında, öğrencilerin başarılarının, hatırlama düzeylerinin arttığını, kavramların doğru olarak öğrenildiğini göstermektedir. Bu nedenle, fen ve teknoloji derslerinde öğrenci başarısının artırılması ile birlikte kavramsal anlamının geliştirilmesi amacıyla eğitimciler ve araştırmacılar farklı alanlarda yeni arayışlara yönelmektedirler (Özkan ve Geban, 2001; Özyılmaz ve Hamurcu, 2009).

Kavram haritaları eğitim literatürüne ilk defa 1980'li yılların başında Cornell Üniversitesinden J. D. Novak tarafından bir öğretim stratejisi ve materyali olarak kazandırılmıştır. Bu strateji David Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisine dayalı olarak geliştirilmiştir. Novak, Ausubel'in anlamlı teorisinden çıkardığı "Anlamlı öğrenme bilişsel yapı içerisinde var olan açıklamalarla yeni bilgilerin özümsemesini kapsar", temel açıklamasıyla kavram haritalarının oluşturulmasını sağlamıştır. Bu teoriye göre, öğrenenlerin öğrenmelerini etkileyen faktörler; ön kavramlar, kavram yanlışları ve kavramlardır (Korkmaz, 2004). Kavram haritaları öğretmenlere; kavramları organize etme, öğrencilerle tartışma yollarına karar verme ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarma olanağı vermektedir. Kavram haritaları, kavramları ve kavramaların birbirleriyle olan ilişkilerini gösteren grafiksel yapılardır. Kavram haritaları; bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmek ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada, değerlendirmede kullanılmaktadır.

Öğrenciler derse, çoğunluğu doğal olaylara dayalı olmak üzere, çok sayıda ve çeşitli kavram yanlışına sahip olarak gelirler. Öğrenciler bu kavramları karşılaştıkları olayları bilimsel yaklaşımdan farklı bir tarzda açıklamakta kullanırlar. Öğrenciler kendi aralarında herhangi bir doğal olay hakkında çok sayıda farklı görüşe de sahip olabilirler. Kavram yanlışları yaş, yetenek, cinsiyet ve kültürel geçmişten bağımsızmış gibi görünmektedir. Bunlar inatçı bir şekilde öğrencilerin zihninde kalır ve genellikle de geleneksel öğretim yoluyla değiştirilemez. Bilimsel kavramlar anlatılırken, çoğu kez, öğrencilerin bunları hemen anladıkları düşünülür. Ancak, öğretim süresince öğrencilerin kavram yanlışları sunulan bilimsel kavramlarla, tahmin edilemeyecek kadar büyük ölçüde etkileşerek istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Kavram yanlışları her bir öğrencinin geçmişteki karmaşık kişisel deneyimine dayanmaktadır. Bu deneyimler; dünyayı gözlemlemek, kişisel kültür ve kullandıkları dil olabileceği gibi televizyon yoluyla öğrenme ve okulda alınan fen öğretimi de olabilir. Her öğrenci farklı kavram yanlışlarına sahip olabilir. Bu nedenle kavram yanlışlarını gidermek için; öğrenciler arasında bir tartışma ortamı yaratılarak sahip oldukları kavram yanlışlarıyla yüzleşmeleri sağlanmalıdır. Bilimsel yaklaşım ve modellerle öğrencilere bilgilerin yeniden yapılandırılması ve özümsemesi için yardımcı olunmalıdır. Kavram yanlışlarını gidermenin başka yolları kavram haritası, kavramsal değişim metinleri ve kavramsal karikatürlerden yararlanmaktır.

Kavramsal değişim metinleri, öğrencilerin sahip oldukları bu hatalı ön bilgilerin doğru bilgilerle değiştirilmesi kavramsal değişim olarak adlandırılır. Kavramsal değişimin gerçekleştirilebilmesi için:

Öğrencinin kendi bilgisinin yetersizliğinin farkına varması,

Öğrencinin kendine verilen yeni bilgiyi anlaşılabilir bulması,

Öğrencinin kendine verilen yeni bilgiyi mantıklı bulması,

Öğrencinin kendine verilen yeni bilgiyi karşılaştığı yeni problemlerin çözümünde kullanması gerektiği savunulmaktadır

Kavramsal değişim metinleri öğrencilerin kavram yanlışlarının ve sebeplerinin neler olduğunu belirten ve bu yanlış kavramaların yetersiz olduğunu örneklerle açıklayan metinlerdir. Bu metinlerde öncelikle öğretilecek konuyla ilgili öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları belirtilir, bunların yetersiz veya yanlış oldukları açıklamalar veya örneklerle ispat edilir. Böylece öğrencinin kendi bilgisinin yetersizliğinin veya yanlışlığının farkına varması sağlanarak, öğrencide kavramsal değişim meydana getirilmeye çalışılır.

Kavramsal karikatürler, kavram yanlışlarını tespit etme ve gidermede öğrencileri aktif kılarak, dersin her aşamasında kullanılabilen, kolay ulaşılabilir, eğlenceli görsel araçlardır. Fen öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım temelinde yeniden düzenlenmesiyle, öğrenme ortamlarında öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan görsel araçlar üzerindeki çalışmalar artmıştır. Brenda Keogh ve Stuart Naylor tarafından 1990'lı yıllarda geliştirilen kavram karikatürleri; günlük yaşamdan bilimsel bir olayı karikatür biçimindeki karakterler yardımıyla tartışma biçiminde ifade eden ve olaya ilişkin farklı bakış açıları sunan görsel araçlardır (Keogh ve Naylor ve Wilson, 1998). Kavram karikatürleri görsel bir uyarı ile konuşma formunda yazılmış metinlerin birlikte kullanımından meydana gelmekte ve günlük yaşamdan olayları yansıtan sade çizimleri içermektedir (Keogh, Naylor ve Wilson, 1998; Keogh ve Naylor, 1999). Kavram karikatürlerinde günlük hayattan alınan konuya ilişkin düşünceler tartışma şeklindeki karikatür karakterleri tarafından ileri sürülür. Daha sonra öğrenenler karikatür karakterleriyle tartışmaya davet edilir (Kabapınar, 2005). Bu araçlar öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarmak ve öğrencileri tartışmaya teşvik etmek için bir başlangıç noktası olarak kullanılabilir. Kinchin (2004)'e göre kavram karikatürleri; sınıf tartışmalarında konuya odaklanmayı ve katılımı sağlayan yararlı araçlardır (Akt. Balım, 2008). Keogh, Naylor ve Wilson (1998)'a göre kavram karikatürlerinde;

Her yaştaki öğrenene çekici ve ulaşılabilir gelmesi için kısa metinler kullanılır.

Öğrenenlerin bilimsel bilgiyle günlük yaşam arasında oluşturduğu ilişkilerin doğruluğunu sorgulayabilmesi için bilimsel düşünceler günlük olaylara uygun olarak tasarlanır.

Öğrenenlerin birçok farklı düşünceyi savunması mümkün olduğundan, alternatif düşünceler geliştirmeye ve yanlış anlamaları gidermeye yönelik araştırma temelli olmalıdır.

Bilimsel olarak uygun görüş ya da görüşler, alternatif düşünceler arasında yer alır.

Karikatür içeriğinde yer alan karakterler tarafından ileri sürülen düşünceler, öğrencilerin doğru düşünceye kolayca ulaşamamaları ve öğrencilerin zihninde bilişsel çatışma yaratılabilmesi için eşit olasılıkta düzenlenmelidir.

Kavram karikatürleri bilimsel düşünceler üretmek, tartışmaya yol açmak, ilgi çekmek ve soru sormak için bir uyarı olarak düzenlenmiş karikatür biçimindeki çizimlerdir (Long ve Marson, 2003, Akt. Balım, 2008). Dabell (2004)'e göre kavram karikatürleri (Akt. Balım, 2008);

Öğrencilerin fikirlerini sorgulamalarına yardımcı olur, düşüncelerini genişletir ve olaylara farklı bakış açılarını gösterir.

Tartışma ortamının oluşması için uyarıcı görevi yapar ve öğrencilerin derse katılımını sağlar.

Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmelerinde onlara yol gösterir.

Öğrencilerin zihnindeki belirsizlikleri, yanlış kavramları ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarır.

2. YÖNTEM

Çalışma, Hacettepe Üniversitesi 2009–2010 öğretim yılında Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndaki öğretmen adaylarının kavram karikatürlerini kullanımlarına yönelik görüşleri alınmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının kavram karikatürleri geliştirmeleri istenmiştir. Çalışma, nitel bir araştırma olup analizler nitel araştırma teknikleri kullanılarak yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 4. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada öğretmen adaylarının kavram karikatürlerinin kullanımına ilişkin görüşleri betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Çalışmada öğretmen adaylarının kavram karikatürlerinin kullanımına ilişkin görüşleri betimsel analiz ve içerik analizi sonuçları şu şekildedir:

Öğretmen adaylarına birinci olarak “Kavram karikatürleri hakkında bildiklerinizi yazar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar doğrultusunda betimsel ve içerik analizleri şu şekildedir.

Tablo 1: “Kavram karikatürleri hakkında bildiklerinizi yazar mısınız?” sorusuna ait temalar ve frekans değerleri

a) Genel özellikleri	f	%
Bilimsel karikatürler	2	3.1
Eğlenceli	3	4.7
Resim kullanılarak yapılan karikatürler, görsel araçlar	2	3.1
Kafa kurcalayan karikatürler	2	3.1
Konuşan kahramanlar	16	25.3
Konuşma baloncukları bulunur	5	7.93
Konuşma balonlarında eş düzeyde yargılar	20	31.7
Az miktarda mizah içerir	2	3.1
Dersin her aşamasında kullanılabilme	1	1.5
Belli bir kazanıma yönelik	2	3.1
Ülkemizde sınırlı sayıda araştırma	1	1.5
Bir soruya yönelik farklı cevaplar	3	4.7
Normal karikatürlerden farklıdır	1	1.5
Keogh ve Naylor tarafından geliştirilmiştir	1	1.5
Günlük hayattan örnekler	2	3.1
Toplam	63	100
b) Kullanımının Faydaları		
	f	%
Dikkat çekme	14	18.9

Kavram öğretimi	6	8.1
Kavram yanlışlarını tespit etme ve gidermede etkili bir yöntem	40	54
Kavram kargaşasını giderme	3	4
Düşünmeye sevk etme	5	6.7
Düşüncelerini rahatça söyleme	1	1.3
Üst düzey düşünme	1	1.3
Doğru bilgiyi pekiştirme	1	1.3
Kalıcı öğrenme	2	2.7
Öğrenciyi aktif kılma	1	1.3
Toplam	74	100

Öğretmen adaylarının “Kavram karikatürleri hakkında bildiklerinizi yazar mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtları iki alt grupta (genel özellikler ve kullanım faydaları) toplayabiliriz. Kavram karikatürlerinin genel özelliklerine ilişkin % 31.7 ile “Konuşma balonlarında eş düzeyde yargılar” olması gerektiği belirtilmiştir. Kavram karikatürleri kullanımının faydaları olarak da en çok görüşün %54 ile “Kavram yanlışlarını tespit etme ve gidermede etkili bir yöntem” olduğu ifadesinde toplandığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarına ikinci olarak “Kavram karikatürlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Ne tür yararları olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar doğrultusunda betimsel ve içerik analizleri şu şekildedir.

Tablo 2: “Kavram karikatürlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Ne tür yararları olabilir?” sorusuna ait temalar ve frekans değerleri

	f	%
Öğrencilerin kafa karışıklığını giderme	3	2.5
Dikkat çekme	14	11.7
Eğlenceli	18	15.1
Merak uyandırma	2	1.6
Kavramların kolay öğretimi	2	1.6
Kavram yanlışlarını tespit etme ve giderme	16	13.44
Doğru kavram öğretimi		
(yanlış kavramları düzeltme)	12	10
Soyut kavramları somutlaştırma	3	2.5
Kullanım kolaylığı	2	1.6
Dersi anlamlı kılma	1	0.8
Kalıcı öğrenme	2	1.6
Tartışma yoluyla öğrenme	4	3.3
Kavramlar hikâyeleştirilerek anlatma	1	0.8
Fene karşı olumsuz tutumu azaltma	6	5
Düşündürürken tartıştırma	1	0.8
En uygun fen derslerinde kullanma	24	20.1
Günlük hayatla ilişki kurma	2	1.6
Zor konuları kolaylaştırma	2	1.6
Başarıyı arttırma	1	0.8
Sınıf dışında da öğrenme	2	1.6
Öğretmenlere kolaylık sağlama	1	0.8
Toplam	119	100

Öğretmen adaylarının “Kavram karikatürlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Ne tür yararları olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtları incelediğimizde % 20.1’i kavram karikatürlerini kullanmaya en uygun dersin fen ve teknoloji dersi olduğunu, %15 ‘i eğlenceli bir yöntem olduğunu ve %13.44’ü kavram yanlışlarını tespit etmede ve gidermede etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3: “Kavram karikatürlerinin fen ve teknoloji dersinde hangi aşama ya da aşamalarda kullanılabilir? Kısaca açıklayınız.” sorusuna ait temalar ve frekans değerleri

	f	%
Giriş	40	26.6
Dikkat çekme	16	10.6
Güdüleme	4	2.6
Gözden geçirme	2	1.3
Ön bilgi	4	2.6
Kavram yanlışlarını tespit etme	1	0.6
Deneylere ön hazırlık	1	0.6
Geliştirme	33	22
Konu anlatımı	3	2
Kavramı pekiştirme	4	2.6
Soyut kavramları somutlaştırma	1	0.6
Kavram yanlışlarını giderme	1	0.6
Dağılan ilgiyi toplamada	1	0.6
Değerlendirme	38	25.3
Ders sonunda yorgunluğu giderme	1	0.6
Toplam	150	100

Öğretmen adaylarının “Kavram karikatürlerinin fen ve teknoloji dersinde hangi aşama ya da aşamalarda kullanılabilir? Kısaca açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtları incelediğimizde % 26.6’sı kavram karikatürlerini dersin giriş bölümünde, %25.3’ü değerlendirmede ve %22’si dersin geliştirme bölümünde kullanılabileceğini belirtmiştir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Literatürde bu konuda yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının kavram karikatürlerinin kullanımına ilişkin görüşlerine dair elde edilen bulgular diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının “Kavram karikatürlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Ne tür yararları olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtları incelediğimizde % 20.1’i kavram karikatürlerini kullanmaya en uygun dersin fen ve teknoloji dersi olduğunu, %15 ‘i eğlenceli bir yöntem olduğunu ve %13.44’ü kavram yanlışlarını tespit etmede ve gidermede etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Keogh ve Naylor (1999) çalışmalarında, öğrenme ortamlarında kavram karikatürlerinin kullanımına ilişkin yapmış oldukları araştırma sonuçlarına yer vermişlerdir. Araştırmanın veri kaynakları öğretmenler, öğretmen adayları, ilköğretimdeki öğrencilerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler öğretmen ve öğrencilerin kavram karikatürlerine ilişkin yüksek düzeyde olumlu düşündüklerini göstermektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının “Kavram karikatürlerinin fen ve teknoloji dersinde hangi aşama ya da aşamalarda kullanılabilir? Kısaca açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtları incelediğimizde %25.3’ü değerlendirme bölümünde kullanılabileceğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının “Kavram karikatürlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Ne tür yararları olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtları incelediğimizde % 20.1’i kavram karikatürlerini kullanmaya en uygun dersin fen ve teknoloji dersi olduğunu

belirtmiştir. Benzer bir diğer araştırma ise; Keogh, Naylor, De Boo ve Feasey (2001) tarafından, kavram karikatürlerinin öğrenme ortamında kullanılmasının öğretmen adaylarının fen kavramlarını anlamaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca araştırmada kavram karikatürlerinin **öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik tutumlarına etkisi** de incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, kavram karikatürlerinin **öğretmen adayları için yararlı olduğunu** ortaya çıkarmıştır. Ekici, Ekici ve Aydın (2007), öğrencilerin fotosentez konusuyla ilgili kavram yanlışlarının tanımlanmasında ve giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada ilk olarak literatürde yer alan konuyla ilgili kavram yanlışları belirlenmiş, daha sonra bu yanlışlara ilişkin kavram karikatürleri hazırlanarak öğrencilere verilmiştir. Yapılan ön araştırmada öğrencilerin benzer yanlışlara sahip olduğu belirlenmiştir. Daha sonra bu yanlışlara ilişkin yeni kavram karikatürleri hazırlanarak sınıf tartışmalarında kullanılmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen konuya ilişkin **görüşmeler sonucunda kavram karikatürlerinin sadece kavram yanlışlarının belirlenmesinde değil aynı zamanda bu yanlışların giderilmesinde de etkili bir araç olduğu** tespit edilmiştir.

Keogh ve Naylor (2000) çalışmalarında öğrencilerin kavram karikatürlerine ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrenciler kavram karikatürlerinin fikirlerinin değişmesini sağladığını, arkadaşlarının düşüncelerini öğrenmelerine ve bu düşünceleri tartışmalarına olanak sağladığını belirtmişlerdir. Ekici, Ekici ve Aydın (2007)'nin da yapmış oldukları çalışmalarında kavram karikatürlerine ilişkin görüşme yaptıkları öğrencilerin çoğu kavram karikatürlerine ilişkin olumlu görüş bildirmiş, kavram karikatürlerinden hoşlandıklarını ve onları tartışmaya yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler kavram karikatürlerinin diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini böylece diğer derslerin daha eğlenceli ve zevkli geçeceğini ve dersi daha iyi anlayacaklarını düşündüklerini söylemişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının kavram karikatürlerine ilişkin görüşleri; konuşma balonuna sahip karakterler yardımıyla sınıfta tartışma ortamının sağlanabileceği, dersin her aşamasında kavram yanlışlarını tespit etme ve gidermede kolayca kullanılabileceği, kavram kargaşasını azaltacağı için fen derslerine karşı olumsuz tutumu yok edeceği şeklindedir. Fen ve teknoloji dersine karşı öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini artıran ve dersi daha iyi anlamalarını sağlayan görsel bir araç olduğunu ve bu nedenle de özellikle fen ve teknoloji dersinde kullanılmasının uygun olacağını belirtmektedirler.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının kavram karikatürlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda; öğretmen adaylarıyla birlikte ilköğretim öğrencilerinin de görüşlerinin alınabileceği, kavram karikatürlerinin farklı değişkenler üzerine etkililiğinin belirlenmesi amacıyla çeşitli araştırmaların yapılabileceği ve kavram karikatürlerinin diğer derslerde uygulanmasının etkililiğinin araştırılabileceği çeşitli araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Balım Günay A., İnel, D. ve Evrekli, T. (2008). The effects the using of concept cartoons in science education on students' academic achievements and enquiry learning skill perception., Elementary Education Online, 7(1), 188-202, 2008. İlköğretim Online, 7(1), 188-202., [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Ekici, F., Ekici, E., & Aydın, F. (2007). Utility of Concept Cartoons in Diagnosing and Overcoming Misconceptions Related to Photosynthesis. International of Journal of Environmental & Science Education, 2(4), 111-124.
- Kaptan, F. (1998). Fen bilgisi öğretimi. Ankara. MEB Yayınları.
- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 5(1). 135- 146.
- Keogh, B., Naylor, S. ve Wilson, C. (1998). Concept cartoons: a new perspective on physics education. Physics Education. 33(4). 219- 224.
- Keogh, B. ve Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. International Journal of Science Education. 21(4). 431- 446.

- Keogh, B., & Naylor, S. (2000). Teaching and Learning in Science Using Concept Cartoons: Why Dennis Wants to Stay in at Playtime. *Investigating: Australian Primary and Junior Science Journal*, 16(3), 10-14.
- Keogh, B., Naylor, S., de Boo, M., & Feasey, R. (2001). (Ed: B, Helgard) *Research in Science Education- Past, Present and Future, Formative Assessment Using Concept Cartoons: Initial Teacher Training in the UK*. Hingham, USA: Kluwer Academic Publishers.
- Korkmaz, H. (2004). Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Geban, Ö., (2001). Ekoloji konularındaki kavram yanlışlarının kavramsal değişim metinleri ile giderilmesi. *Yeni Binyılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul. Maltepe Üniversitesi.
- Özyılmaz Akamca. G. ve Hamurcu, H. (2009). Analogiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy*. ISSN:1306-3111, Volume: 4, Number: 4, Article Number: 1C0089
- MEB(2004). . Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı,
- Morgil, İ., Erdem, E., & Yılmaz, A. (2003). Kimya Eğitiminde Kavram Yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 246-255.
- Turgut, H. (2002). Fen bilgisi öğretiminde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin öğrencide kavramsal gelişim ve başarıya etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK BEKLENTİLERİ VE KAYGILARI

CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' EXPECTATIONS AND ANXIETIES TOWARDS TEACHING PROFESSION

Mehmet KATRANCI, Mehmet UYGUN, Özge ERDOĞAN
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Özet

Ülkemizde öğretmenlik mesleği her geçen gün değer kazanmakta, bireysel ve toplumsal gelişmenin sağlanmasında öğretmenin belirleyici bir rol oynadığı herkes tarafından kabul edilmektedir. Öğretmenin bu rolü etkili bir şekilde yerine getirmesi nitelikli olarak yetişmesine bağlıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının mesleğe karşı bakış açıları önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin düşüncelerinin oluşmasında mesleğe yönelik beklentilerinin ve kaygılarının önemli bir yer tutacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce beklentilerinin ve kaygılarının belirlenerek bu doğrultuda gerekli çalışmaların yapılması önem kazanmaktadır. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının meslek yaşamında karşılaşacağı çalışma ortamı ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik beklenti ve kaygılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel model kullanılmıştır. Araştırma 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan otuz öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın amacına yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayı, beklenti, kaygı

Abstract

In our country teaching profession has been increased in value each passing day and that the teachers have a determinant role in getting on with individual and social development is accepted by everybody. To accomplish this role efficiently depends on educating teachers qualitatively. Candidate teachers' views towards teaching profession have an important place in educating qualified teachers. It is thought that their expectations and anxieties towards teaching profession takes an important place in formation of their thought towards teaching profession. Therefore, determining their expectations and anxieties before they start their profession it is necessary to carry on essential studies accordingly has become an important issue. In this study it is aimed to present classroom teacher candidates' expectations and anxieties towards working environments and teaching-learning processes which they will experience in their career. In this framework, as putting forward the present situation is aimed, descriptive method is used. This study has been carried out in 2009-2010 academic year with thirty classroom teacher candidates who are attending Primary School Teaching Program in Department of Primary School Teaching at Hacettepe University in Ankara. For the purpose of this study semi-structured interview has been conducted on candidates. Data derived from this study has been analyzed using descriptive and content analysis methods.

Keywords: classroom teacher candidates, expectation, anxiety

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılın küreselleşen dünyasında bilgi, çok kısa bir sürede geçerliliğini yitirerek sürekli bir değişim içerisine girmektedir. Buna bağlı olarak güncel bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen ve gerektiğinde bilgi üretebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Değişen dünya şartlarının gereği olarak eğitimin ve bu eğitimin en önemli ve temel öğelerinden biri olan öğretmenlerin niteliği de giderek önem kazanmaktadır. Çünkü eğitim ve öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında bu niteliklerin payı oldukça büyüktür.

İlköğretim okullarda verilen eğitimin niteliği, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de en çok tartışılan konuların başında gelmektedir. Eğitimin niteliğini belirleyen etkenlerin başında da öğretmen yer almaktadır (Erdem, 2005). Öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan

kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir. Hizmet verdiği bölge, toplum yapısı ve kültür dikkate alındığında öğretmenden beklenenler de değişebilmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Etkili bir eğitim sistemi için nitelikli öğretmen yetiştirme önemini ve güncelliğini korumaktadır. Çağın gerekleri doğrultusunda yetiştirilmiş, öğrencilerini içinde bulunduğumuz zamanın özellikleri doğrultusunda eğitebilecek, bilgi teknolojilerini kullanarak bilgiye ulaşma ve kullanma konusunda donanımlı öğretmenler yetiştirmek, eğitim alanında ülkelerin birincil görevlerindendir (Özer ve Gelen, 2008; Uras ve Kunt 2006).

Öğretmenlerin çağın gereksinimini karşılayacak yeterlikte yetişmiş olması toplumsal gelişme için büyük önem taşımaktadır (Gürses, Bayrak, Yalçın ve diğ., 2005). Mesleğini ve öğrencilerini seven, başarıya odaklanan, öğrenci merkezli eğitimi tüm etkinliklerinde dikkate alan, çağdaş kavram ve süreçlerden haberdar olan, sürekli ve her alanda gelişmeyi bir gereksinim olarak gören, öğrenme ve değişmeyi günlük doğal çalışmaları arasında algılayan çağdaş öğretmenlerin yetiştirilmesi giderek önem kazanmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmen eğitimi, alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Öğretmen adayı elde ettiği genel kültür ile çağa ayak uyduracak, olayları yorumlama ve problemleri çözmede daha etkin davranışlar sergileyecek; alan bilgisi ile öğretimini yaptığı alana ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğrencilerine benimsetecek; öğretmenlik meslek bilgisi ile de sorumlu olduğu alanın öğretimini en iyi biçimde gerçekleştirecektir (Küçükahmet, 2002).

1.1. Problem Durumu

Nitelikli öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının mesleğe karşı bakış açıları önemli bir yer tutmaktadır. Adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin düşüncelerinin oluşmasında Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirme programları kapsamında aldıkları eğitimin rolü büyüktür (Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2009).

Bireyler, belli bir mesleğin eğitimini seçtikleri andan itibaren o meslekle ilgili beklentiler ve kaygılar oluşturmaya başlarlar. Öğrencilik yıllarında oluşan beklentiler ve mesleğe yönelik kaygılar bireyin özellikle meslekteki ilk yıllarında moralini ve güdülenme düzeyini büyük ölçüde etkiler (Uras ve Kunt, 2006). Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce beklentilerinin ve kaygılarının belirlenmesi gereklidir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmaların sonuçlarına yönelik olarak getirilen önerilerin, öğretmen adaylarının olumsuz beklentilerinin ve kaygılarının azaltılmasında rol oynayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek yaşamında karşılaşacağı çalışma ortamı ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik beklenti ve kaygılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel model kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 39).

Çalışma Grubu

Araştırma 2009–2010 eğitim ve öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan otuz sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıya önceden belirlenmiş sorular sorulur. Bunun yanı sıra gerekli görülen yerlerde yeni sorular sorulabilir veya bazı soruların sorulmasından vazgeçilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 120). Yapılacak görüşmeler için öncelikle araştırmacılar tarafından görüşme soruları

hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili üç konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır. Daha sonra üç sınıf öğretmeni adayıyla ön görüşme yapılmış ve yapılan görüşmeler sonunda sorulara son şekli verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra kayıt altına alınan veriler düz metin hâline getirilmiştir. Düz metin hâlindeki bilgiler matrise yerleştirilmiştir. Matris üzerindeki veriler kodlanarak bilgilerin hangi sıklıkla tekrar edildiğine bakılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde ise, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 224–227).

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak ifade edilerek tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının çalışma ortamına yönelik beklentileri olumlu ve olumsuz beklentiler olarak iki farklı başlık altında incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Çalışma Ortamına Yönelik Beklentileri

	f	%
Olumlu Beklentiler		
Öğretmenler arasındaki ilişkilerin iyi olması	7	23.3
Ulaşım sorunu olmaması	6	20
Çevrenin sosyal ortamının güvenilir olması	5	16.7
Barınma sorunu olmaması	4	13.3
Öğretmen-okul yönetimi arasındaki ilişkilerin iyi olması	4	13.3
Okulun merkezi bölgede olması	3	10
Tablo 1’in Devamı		
	f	%
Okulun fiziki koşullarının iyi olması	2	6.6
Olumsuz Beklentiler		
Okulun kırsal bölgede olması	25	83.3
Okulun fiziki koşullarının kötü olması	12	40
Ulaşım sorunu	11	36.7
Barınma sorunu	9	30

Tablo 1’e göre öğretmen adaylarının, %23.3’ünün “Öğretmenler arasındaki ilişkilerin iyi olması”na, %20’sinin “Ulaşım sorunu olmaması”na, %16.7’sinin “Çevrenin sosyal ortamının güvenilir olması”na, %13.3’ünün “Barınma sorunu olmaması”na, %13.3’ünün “Öğretmen-okul yönetimi arasındaki ilişkilerin iyi olması”na, %10’unun “Okulun merkezi bölgede olması”na ve %6.6’sının ise “Okulun fiziki koşullarının iyi olması”na yönelik olumlu beklentileri olduğu görülmektedir.

Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının, adayların %83.3'ünün "Okulun kırsal bölgede olması"na, %40'nın "Okulun fiziki koşullarının kötü olması"na, %36.7'sinin "Ulaşım sorunu" ve %30'nun ise "Barınma sorunu" yaşayacaklarına yönelik olumsuz beklentileri olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme sürecine yönelik beklentileri olumlu ve olumsuz beklentiler olarak iki farklı başlık altında incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Öğretim-Öğrenme Sürecine Yönelik Beklentileri

	f	%
Olumlu Beklentiler		
Öğretim-öğrenme sürecinde başarılı olma	18	60
Sınıf yönetiminde başarılı olma	10	33.3
Okul-aile işbirliğinin yeterli olması	8	26.7
Araç-gerecin yeterli olması	7	23.3
Okula devam sorunu olmaması	5	16.7
Öğrenci hazırbulunuşluğunun yeterli olması	3	10
Sınıf mevcudunun az olması	2	6.7
Olumsuz Beklentiler		
Birleştirilmiş sınıf	25	83.3
Öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersiz olması	21	70
Araç-gerecin yetersiz olması	19	63.3
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	17	56.7
Okul-aile işbirliğinin yetersiz olması	15	50

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının, %60'ının "Öğretim-öğrenme sürecinde başarılı olma"sına, %33.3'ünün "Sınıf yönetiminde başarılı olma"sına, %26.7'sinin "Okul-aile işbirliğinin yeterli olması"na, %23.3'ünün "Araç-gerecin yeterli olması"na, %16.7'sinin "Okula devam sorunu olmaması"na, %10'unun "Öğrenci hazırbulunuşluğunun yeterli olması"na ve %6.7'sinin ise "Sınıf mevcudunun az olması"na yönelik olumlu beklentileri olduğu görülmektedir.

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının, %83.3'ünün "Birleştirilmiş sınıf"na, %70'inin "Öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersiz olması"na, %63.3'ünün "Araç-gerecin yetersiz olması"na, %56.7'sinin "Sınıf mevcudunun kalabalık olması"na ve %50'sinin ise "Okul-aile işbirliğinin yetersiz olması"nda yaşayacaklarına yönelik olumsuz beklentileri olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çalışma ortamına yönelik olumlu beklentileri incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının ulaşım ve barınma sorunlarının olmadığı güvenilir bir çevrede ve okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki ilişkilerin iyi olduğu bir okul ortamında öğretmenlik yapmaya yönelik beklentilerinin olduğu söylenebilir. Bu konuyla ilgili olarak 17. ve 21. katılımcı şunları ifade etmiştir:

"Atanacağım yerleşim yerinde ulaşım sorunu yaşayacağımı düşünmüyorum. Çünkü Öğretmenlik Uygulaması dersi için gittiğimiz köy okullarında ulaşım sorunu yaşamadık."

"Öğretmenlik Uygulaması dersi için köy okullarına gidiyoruz. Gittiğimiz okuldaki öğretmenlerin hepsi bizi çok sıcak karşıladılar. Kendi aralarındaki samimiyet de çok iyiydi. Ben de atanacağım okulda diğer öğretmen arkadaşlarımla samimi olabileceğime ve sorun yaşamayacağıma inanıyorum."

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecine yönelik olumlu beklentileri incelendiğinde okul aile iş birliğinin yeterli olduğu, öğretme-öğrenme sürecinde ve sınıf yönetiminde başarılı oldukları, bununla birlikte yeterli araç-gerecin bulunduğu bir ortamda öğretmenlik yapmaya yönelik beklentilerinin olduğu söylenebilir. Bu konuyla ilgili olarak 5. ve 14. katılımcı şunları ifade etmiştir:

“Devlet artık bütün okullara bilgisayar, internet ve birçok araç-gereç gönderiyor. Araç-gereç konusunda çok büyük sorunlar yaşayacağımı düşünmüyorum.”

“Öğretmenlik Uygulaması’na gitmeden önce ders anlatma konusunda bazı kaygılarım vardı. Ama Öğretmenlik Uygulaması’nda örnek ders anlatımlarım sırasında yeterli olduğumu hissettim. Sınıf yönetimi konusunda da sıkıntı yaşamadım.”

Öğretmen adaylarının bu beklentilerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında gitmiş oldukları uygulama okullarında ulaşım sorunu yaşamamaları, okulların güvenilir bir ortamda bulunmaları, okul yönetimi-öğretmen ilişkilerinin iyi olması, okul aile işbirliğine yönelik olumlu gözlemlerinin olmasından etkilenmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecine ve sınıf yönetimine ilişkin olumlu beklentilerinin, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında yaptıkları uygulamalarda başarılı olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çalışma ortamına yönelik olumsuz beklentileri incelendiğinde ulaşım ve barınma sorunlarının olduğu, fiziki koşulları kötü ve kırsal bölgede olan bir okul ortamında öğretmenlik yapmaya yönelik beklentilerinin olduğu söylenebilir. Bu konuyla ilgili olarak 9. ve 24. katılımcı şunları ifade etmiştir:

“Daha önce yapılan atamalarda olduğu gibi benim tayinim de büyük ihtimalle köye çıkacak. Zaten daha önce mezun olan birçok arkadaşım da köylere atandılar.”

“Daha önce atanan bir arkadaşımın gittiği köyde lojman yoktu. Bu nedenle kalacak yer sıkıntısı yaşadı. Hala birçok okulun lojmanının olmadığını duydum. Ben de atanacağım okulda kalacak yer sıkıntısı yaşayacağımı düşünüyorum.”

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecine yönelik olumsuz beklentileri incelendiğinde öğrenci hazırbulunuşluğunun, araç-gerecin ve okul aile iş birliğinin yetersiz olduğu, kalabalık sınıf mevcudu olan ve bununla birlikte birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan bir ortamda öğretmenlik yapmaya yönelik beklentilerinin olduğu söylenebilir. Bu konuyla ilgili olarak 1. ve 13. katılımcı şunları ifade etmiştir:

“Geçen sene atanan arkadaşımın çalıştığı yerdeki aileler çocuklarıyla hiç ilgilenmiyorlarmış. Okul Deneyimi için gittiğim okulda da öğretmenlerden böyle şikâyetler duymuştum. Herhalde ben de bu durumla karşılaşırım.”

“Öğretmenlik Uygulaması dersi için gittiğimiz köy okulunda birleştirilmiş sınıf vardı. Ayrıca sınıf çok kalabalıktı. Ben de köye atanırsam herhalde birleştirilmiş sınıflı bir okulda çalışacağım.”

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun atanacağı okulun kırsal bölgede olmasına yönelik olumsuz bir beklentiye sahip olmaları, kendilerinden önce göreve başlayan öğretmen arkadaşlarının büyük bir kısmının kırsal bölgelerde bulunan okullara atanmış olmalarından etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir. Bazı öğretmen adaylarının da ulaşım ve barınma sorunu yaşayacakları, kötü fiziki koşullara sahip, birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı ve kalabalık sınıf mevcudu olan bir okul

ortamında öğretmenlik yapacaklarına yönelik olumsuz beklentilerinin, daha önce atanan öğretmen arkadaşlarının yaşamış oldukları olumsuz deneyimleri hakkında bilgi sahibi olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çalışma ortamına yönelik kaygıları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Çalışma Ortamına Yönelik Kaygıları

	f	%
Dil sorunu	23	76.7
Terör	21	70
Okulun fiziki durumunun kötü olması	20	66.7
Çevreyle iletişim kuramama	18	60
Tek öğretmen olarak görev yapma	17	56.7
Çevrenin eğitime bakışının olumsuz olması	16	53.3
Ulaşım sorunu yaşama	14	46.7
Öğretmenler arası ilişkilerin kötü olması	11	36.7
Barınma sorunu yaşama	8	26.7
Öğretmen-okul yönetimi arasındaki ilişkilerin kötü olması	8	26.7
Kültürel farklılığa uyum sağlayamama	8	26.7

Tablo 3’e göre öğretmen adaylarının, %76.7’sinin “Dil sorunu”na, %70’inin “Terör”e, %66.7’sinin “Okulun fiziki durumunun kötü olması”na, %60’nın “Çevreyle iletişim kuramama”ya, %56.7’sinin “Tek öğretmen olarak görev yapma”ya, %53.3’ünün “Çevrenin eğitime bakışının olumsuz olması”na, %46.7’sinin “Ulaşım sorunu yaşama”ya, %36.7’sinin “Öğretmenler arası ilişkilerin kötü olması”na, %26.7’sinin “Barınma sorunu yaşama”ya, %26.7’sinin “Öğretmen-okul yönetimi arasındaki ilişkilerin kötü olması”na ve %26.7’sinin ise “Kültürel farklılığa uyum sağlayamama”ya yönelik kaygıları olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecine yönelik kaygıları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Kaygıları

	f	%
Dil sorunu	22	73.3
Araç-gerecin yetersiz olması	17	56.7
Bildiğim yöntem ve teknikleri uygulayamama	17	56.7
Okul-aile işbirliğinin yetersiz olması	16	53.3
Öğrenci seviyesine inememe	14	46.7
Deneyimsizlikten kaynaklanan problemler yaşama	10	33.3
Sınıf yönetiminde başarısız olma	9	30
Öğretme-öğrenme sürecinde başarısız olma	8	26.7
Birleştirilmiş sınıfta öğretim yapma	7	23.3
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	2	6.7
Programı eksiksiz olarak uygulayamama	1	3.3

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının, %73.3'nün "Dil sorunu" yaşamaya, %56.7'sinin "Araç-gereç yetersizliği" ile karşılaşmaya, %56.7'sinin "Bildiği yöntem ve teknikleri uygulayamama" ya, %53.3'nün "Okul-aile iş birliğinin yetersiz olması"na, %46.7'sinin "Öğrenci seviyesine inememe"ye, %33.3'ünün "Deneyimsizlikten kaynaklanan problemler yaşama"ya, %30'unun "Sınıf yönetiminde başarısız olma"ya, %26.7'sinin "Öğretme-öğrenme sürecinde başarısız olma"ya, %23.3'ünün "Birleştirilmiş sınıfta öğretim yapma"ya, %6.7'sinin "Sınıf mevcudunun kalabalık olması"na ve %3.3'ünün "Programı eksiksiz olarak uygulayamama"ya yönelik kaygıları olduğu görülmektedir

Öğretmen adaylarının çalışma ortamına yönelik kaygıları incelendiğinde dil sorunu yaşacakları, terörün olduğu, okulun fiziki durumun kötü olduğu ve çevreyle iletişim problemi yaşayacakları bir ortamda öğretmenlik yapacaklarına yönelik kaygıları olduğu söylenebilir. Bu konuyla ilgili olarak 7. ve 16. katılımcı şunları ifade etmiştir:

"Televizyonda izlediğim terörle ilgili haberler beni çok etkiliyor. Atanacağım yerde de terör olmasından çok korkuyorum."

"Daha öne atanan arkadaşlarımla zaman zaman konuşuyoruz. Bazı arkadaşlarımla çalıştığı okullar çok bakımsızmış. Okulun pencereleri kırık ve sıvası dökülmüş durumdaymış. Böyle bir okulda nasıl çalışırım bilmiyorum."

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecine yönelik kaygıları incelendiğinde araç-gerecin yetersiz olduğu, okul aile iş birliğinin yetersiz olduğu bir ortamda öğretmenlik yapacaklarına yönelik kaygıları olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci seviyesine inememeye ve bildikleri yöntem ve teknikleri uygulayamamaya yönelik de kaygıları olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının resmi dil dışında konuşulan başka bir dili, hem okulun bulunduğu çevre hem de sınıf ortamı için bir sorun olarak görmeleri dikkat çekmektedir. Bu konuyla ilgili olarak 8. ve 27. katılımcı şunları ifade etmiştir:

"Atanacağım okulda ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle karşılaşmaktan korkuyorum. İşin aslı bu durumda tam olarak nasıl davranacağımı da bilmiyorum."

"Öğretmenlik Uygulaması dersinde gittiğimiz okulda yeteri kadar ders anlatma imkanımız olmadı. Onun için bildiğim yöntem ve teknikleri tam olarak uygulayabilir miyim, emin değilim."

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun atanacağı yerleşim yerinde resmi dil dışında konuşulan farklı bir dille karşılaşmaya ve terör sorunu yaşamaya yönelik kaygılarının olmasında adayların kitle iletişim araçlarından edindikleri olumsuz bilgilerin rolünün büyük olduğu söylenebilir. Bununla beraber öğretmen adaylarının fiziki şartlarının kötü ve araç-gerecin yetersiz olduğu bir okulda çalışmaya, çevreyle iletişim problemi yaşamaya, okul aile iş birliği kuramamaya yönelik kaygılarının olması, daha önce atanan öğretmen arkadaşlarının yaşamış oldukları olumsuz deneyimleri hakkında bilgi sahibi olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci seviyesine inememeye ve bildikleri yöntem ve teknikleri uygulayamamaya yönelik kaygılarının, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında yaptıkları uygulama saatlerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Uygulama saatlerinin yetersiz olması, öğretmen adaylarının daha az deneyime sahip olmalarına neden olacağı düşünülmektedir.

4. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayanılarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1- Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında daha fazla uygulama yapmalarına imkân tanınmalıdır.

2- Uygulama saati olmayan öğretim derslerine uygulama saatleri konulmalı ve bu ders saatlerinde öğretmen adaylarının uygulama yapmaları sağlanmalıdır.

3- İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Türkçe Öğretimi derslerinde ana dili Türkçe olmayan bölgelerde verilecek dil eğitime ve öğretimi konusuna daha fazla önem verilmelidir.

4- Barınma sorunu olan kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin barınma sorunları çözümlenmelidir.

5- Öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra küçük yerleşim birimlerine atanma ihtimali göz önüne alınarak öğretim üyeleri tarafından öğretmen adaylarına karşılaşılabilecekleri sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkında bilgi verilmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Erdem, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Gürses, A., Bayrak R., Yalçın M., Açıkyıldız., M., Doğan. Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13. (1), 1-10.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları 4. Baskı.
- Özer, B. ve Gelen İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9). 39-55.
- Uras, M. ve Kunt, M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerin karşılanmasını umma düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (19), 15-20.
- Taşkın, Ç. Ş., ve Hacıömeroğlu, G. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. I. *Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Bildiri Kitabı*, 86-93. [Çevrim-içi: <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/323.pdf>] (Erişim tarihi: 4 Mart 2010).

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNE DÜZENLENEN BİLİM DANIŞMANLIĞI VE EĞİTİMİ YÖNÜNDEN DESTEKLEME ÇALIŞTAYININ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

TEACHER SECONDARY SCIENCE CONSULTING AND TRAINING ASPECTS HELD TO SUPPORT THE EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF WORKSHOP

Hatice KARAER, Fergan KARAER, İskender PARMAKSIZ, Galip AKAYDIN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi ABD, Samsun,
Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Biyoloji Bölümü, Tokat,
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü,
Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Özet

Bu çalışma, TÜBİTAK-BİDEB'in desteği ile ortaöğretim branş öğretmenlerinin bilimsel araştırma projesi yürütebilme ve öğrencilerine bilim danışmanlığı yapabilme becerilerinin geliştirilmesi için 21–25 Ocak 2008'de Tokat'ta kamp şeklinde düzenlenen çalıştayın etkililiğinin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla çalışmaya Amasya, Giresun, Kastamonu, Ordu, Samsun, Sinop ve Tokat illerinden 65 öğretmen katılmıştır. 11 öğretmenin bilgilerinde eksik veri olduğundan araştırmanın örneklemi 54 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, anket çalışmaları, nitel gözlemler, yarı yapılandırılmış mülakatlar ve 2007–2009 yılları arasında TÜBİTAK ortaöğretim öğrencileri arası araştırma proje yarışmasına yapılan müracaatlardaki proje sayıları kullanılmıştır.

Elde edilen verilere göre çalıştayın, öğretmenlerin bilimsel araştırma projesi yürütebilme ve öğrencilerine bilim danışmanlığı yapabilme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu, mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirecek nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla yapılacak olan hizmet içi etkinliklerin düzenlenen çalıştaya benzer şekilde yapılmasıyla öğretmenlerin daha faydalı ve üretken olacakları söylenebilir. Böyle çalıştayların daha sık düzenlenmesi ve etkililiğinin araştırılması sağlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Çalıştay, bilim danışmanlığı, hizmet içi eğitim.

Abstract

This study, TUBITAK-BİDEB with the support of secondary teachers' scientific research project to conduct students and science consultant skills for the development of 21-25 January 2008 in Tokat, the camp organized in the workshop of the effectiveness of the investigation was conducted. This workshop is aimed at Amasya, Giresun, Kastamonu, Ordu, Samsun, Sinop, Tokat province, and 65 teachers participated. 11 teacher's information is missing from the data of the study sample comprised 54 teachers.

As a means of data collection, survey research, qualitative observations, semi-structured interviews and secondary school students between 2007-2009 TUBITAK research projects in competition for the number of applications used in the project.

According to the data obtained from the workshop, teachers and students to conduct scientific research projects, scientific consultant to be effective in developing skills, professional knowledge, skills and experience that will improve their quality have been identified.

Contribute to the professional development of teachers to be held in-service activities performed in a similar way to the workshop held teachers will be more useful and productive and can be said. Organizing such workshops more often and to evaluate the effectiveness should be ensured.

Keywords: Workshop, scientific consultancy, in-service training.

1. GİRİŞ

Bilgi toplumlarında yaşanan hızlı gelişmeler, bireylerin yaşantılarında, toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik yapısında sürekli değişim ve gelişimlere neden olmaktadır. Günümüzde bilgiye ulaşabilen, kullanabilen ve bilgiyi üretebilen insanlara ihtiyaç duyulduğundan öğretmenlere büyük

sorumluluklar yüklenmektedir. Öğretmenlerin bilim ve teknolojideki gelişmeleri takip etmeleri, öğrenip uygulamaları için öncelikle kendi potansiyellerini tam olarak kullanma becerisi kazanmaları

¹ Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. (This study was supported by TUBITAK).

gerekmektedir. Çağdaş öğretim sistemlerinde öğretmenin, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını ve katkısını sağlama, öğrenciyi sürekli güdüleme vb. özelliklerde rolü bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin alanlarında yetenekli olmasının yanında, öğretmenlik mesleğinin gereği olan öğrencilerle birlikte çalışmaya istekli, sabırlı, araştırmacı ve öğrenciyi odak alan tutum özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin niteliklerinin gelişmesi, profesyonel bir öğretmen kimliği kazanmaları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile sağlanabilmektedir (Seferoğlu, 2004; Saban, 2000; Karaküçük, 1987; Kanlı ve Yağbasan, 2002).

Hizmet öncesi eğitim sürecinde, öğretmenlik mesleği ile ilgili hazırlık aşamasının önceden tamamlanması için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) arasındaki gerçekleştirilen “Türkiye’de Eğitim Faaliyetlerinin Yeniden Yapılandırılması” projesi ile önemli bir adım atılmıştır (YÖK, 1998). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimle daha üst düzeyde öğrenim görmeleri ve yetişmeleri için 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile (MEB, 1987) öğretmenlere, yaz ve akşam okulları açılır ya da hizmet içi kurs ve seminerler düzenlenir hükmü getirilmiştir. Bu hüküm çerçevesinde MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının desteğiyle ülke genelinde hemen her branşta öğretmenlerin hizmet içi deneyim ve ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda okulların koşul ve olanakları, okul yöneticilerinin tutum ve yaklaşımları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkileri, farklı türde okullarda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim, deneyim ve ihtiyaçları arasındaki farklılıklar vb. araştırmalar yapılmıştır. MEB’in bu projesi önemli bir adım olmasına karşılık bugüne kadar yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik etkili uygulamaların gerçekleştirilemediği ve değişik sorunların yaşandığı bilinmektedir. Tüm bu sorunların çözülmesi için öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yeni bir yapılanmaya gidilmesi gerekmektedir (Öztürk, 2006; Şahin, 1996; Özdemir, 1997; Taymaz vd., 1997; Aytac, 2000; Bağcı ve Şimşek, 2000). Hizmet içi kurslarının etkili olup olmamasında kursun öğretim yöntemleri önemli rol oynamaktadır Bu bağlamda, programların içerikleri kadar, uygulanacak öğretim yöntemleri ve öğrenme yaklaşımlarının seçimi önemlidir (Shallcreoss ve Robinson, 1999). Feldmann’a (1996) göre organize edilen küçük grupların birlikte çalışmasına yönelik etkinliklerin amaçlarına uygun şekilde yapıldığında bu çalışmaya benzer hizmet içi eğitim bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir.

TÜBİTAK-BİDEB (Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı), ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda mevcut okullardaki potansiyelin harekete geçirilmesi için 2005 yılında insan kaynağının etkinlik ve verimlilik düzeylerini artırmak, geleceğin bilim insanlarının yetişmesine katkıda bulunmak amacıyla ülke genelinde “*Lisans ve Lisans Öncesi Öğretmen ve Öğrencilere Yönelik Etkinlikleri Destekleme- Eğitimde Bilim Danışmanlığı*” projesi başlatmıştır. Bu proje ile eğitimcilerin, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitimi ile ilgili seminer, kurs, çalıştay vb. gibi etkinliklerinin düzenlenmesini teşvik etmekte ve maddi yönden desteklemektedir. Bu etkinliklerin amaçları öğretmenlerin, öğrenme ve öğretim hakkındaki olumsuz geleneksel etkilerden uzaklaştırarak bilgi ve teknolojiyi tüketme yerine, üreten toplumun gelişmesine katkı sağlama, ekip halinde çalışabilme, karar verebilme, sorun çözebilme, sorumluluk alabilme ile ilgili temel becerilere sahip öğrencilerin yetiştirilmesine teşvik etmektir. Bu durum öğretmenlerin proje yapma, girişimcilik ruhunu canlandırma, araştırmacı insan gücünün nitelik-nicelik yönünden gelişmesine ve ihtiyaç duyulan alanlarda araştırmacıların ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır.

Bir eğitim programının değerlendirilmesi, öğretmenlere etkinlik süreci sonunda kazandırılan davranışların kontrol edilmesiyle belirlenir. Programın etkinliği hakkında yargıda bulunmak ve ortaya çıkabilecek bir takım sorunların programın hangi boyut ve unsurlarından kaynaklandığı belirlenerek gerekli düzeltmelerin yapılmasıyla ortadan kaldırılabilir.

Bu çalışma, Amasya, Giresun, Kastamonu, Ordu, Samsun, Sinop ve Tokat illerindeki ortaöğretim branş (fizik, kimya, biyoloji, matematik ve bilgisayar) öğretmenlerinin bilimsel araştırma

projesi yürütebilme ve öğrencilerine bilim danışmanlığı yapabilme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla düzenlenen çalıştaydan kazandıkları bilgi ve becerileri uygulayıp uygulamadıkları, mesleki gelişimlerine katkısının olup olmadığı ve çalıştayın etkililiğini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

2. YÖNTEM

TÜBİTAK-BİDEB tarafından desteklenen “Fizik, kimya, biyoloji, matematik ve bilgisayar öğretmenlerini bilim danışmanlığı ve eğitimi yönünden destekleme çalıştay” 21–25 Ocak 2008 tarihlerinde Büyük Tokat Otel’inde kamp şeklinde düzenlenmesi planlanmıştır. Bu amaçla Amasya, Giresun, Kastamonu, Ordu, Samsun, Sinop ve Tokat il Millî Eğitim Müdürlüklerine, ortaöğretim öğretmenlerini bilgilendirmeleri için çalıştayın amaç ve hedeflerini belirten resmi yazı gönderilmiştir. Ayrıca çalıştay koordinatörü tarafından internet üzerinden ilgilenen öğretmenlerin özgeçmişleri ile başvuru yapabilecekleri ve uygun görülen öğretmenlerle temasa geçileceği duyurulmuştur.

Öğretmenlerin seçiminde, yüz yüze görüşmenin güçlüğü nedeniyle özgeçmişleri incelenerek bazı kıstaslar (yüksek lisans, doktora, farklı etkinliklere katılma vb gibi.) aranmıştır. Okulların seçimlerinde öncelikle alanları fizik, kimya, biyoloji ve matematik olan öğretmenlerin görev yaptıkları ortaöğretime göre sırasıyla Fen, Anadolu öğretmen/Anadolu ve Düz lise, bilgisayar alanı için sırasıyla Anadolu Ticaret ve Meslek liseleri tercih edilmiştir. Bu okullardaki öğretmenlerde özellikle daha önce proje çalışması yapmış deneyimli öğretmenlere öncelik verilerek uygun görülen 65 öğretmene davetiye gönderilmiştir. Çalıştaya davet edilen öğretmenlerin mağdur olmamaları için çalıştay süresince görevli izinli sayılmaları konusunda illerdeki Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile valilik olurları alınmıştır.

Çalıştay programı her gün yarım saat ahenk çalışmaları ile başlatılmış ve ilk üç gün öğretmenlere değişik konularda bir buçuk saatlik konferanslar verilmiştir. Ayrıca çalıştay süresince öğretmenlere, proje etkinlikleri, kendi branşındaki öğretim üyesi rehberliğinde proje önerisi hazırlama, geliştirme, raporlama, sunum ve proje değerlendirmelerin nasıl yapılacağına yönelik bilgi ve beceriler uygulamalı olarak kazandırılmıştır. Çalıştayın son gününde öğretmenlerin hazırladığı projelerin sunumları ve değerlendirilmesi öğretmenler tarafından yapılmıştır. TÜBİTAK’ın proje değerlendirme kıstaslarına göre yapılan projelerin değerlendirilme sonuçlarının ağırlık ortalamaları alınarak dereceye giren öğretmenler ödüllendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalıştaya Amasya, Giresun, Kastamonu, Ordu, Samsun, Sinop ve Tokat illerindeki fizik, kimya, biyoloji, matematik ve bilgisayar öğretmenlerinden 65 öğretmen katılmış ancak 11 öğretmenin kişisel bilgilerinde (cinsiyet, yaş, branş gibi) eksik verilere rastlanıldığından değerlendirmeye alınmamıştır. Bundan dolayı araştırmanın örneklemini 54 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalıştaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yanı sıra, öğretmenlere çalıştay başlamadan, çalıştay vb. etkinliklere daha önce katılıp katılmadıkları, bu çalıştaya katılma amaçları ile beklentilerine yönelik görüşlerini almak için açık uçlu bir anket çalışması yapılmıştır. Çalıştay süresince yapılan nitel gözlemler ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakat görüşlerinden çalıştayın beklentilerine yanıt verip vermediği, çalıştayın daha önce katıldıkları etkinliklerden farklı olup olmadığı varsa olumlu ve olumsuz yönleri, çalıştayın mesleki gelişimlerine katkıda bulunup bulunmadığı, böyle bir etkinlik tekrar olursa katılıp katılmayacakları vb. gibi sorular yöneltilmiştir.

Ayrıca çalıştayın öğretmenlerin proje danışmanlığına etkisini belirlemek amacıyla çalıştay öncesi (2007 yılı) ve sonrasında (2008 ve 2009 yılları) “TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Arası Araştırma Projeleri Yarışması” için bölge koordinatörlüğüne gönderilen proje başvuruları, bölge ve final sergilerine kabul edilen projeler ile dereceye giren projelerin verileri TÜBİTAK-BİDEB’den alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmenlerin kişisel bilgileri, frekans ve yüzde dağılımı; öğretmenlerin çalıştaya katılma amaçları, çalıştaydan beklentileri, etkinliğe yönelik görüşleri maddeler halinde verilmiştir. Çalıştay

öncesi (2007 yılı) ve sonrasında (2008 ve 2009 yılları) “TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Arası Araştırma Projeleri Yarışması” na proje başvuruları, bölge ve final sergilerine kabul edilen proje sayıları ile dereceye giren proje sayıları branşlara ve yıllara göre değişimi tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırma sonucu elde edilen verilerden öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 1-3’de yorumları ile birlikte verilmiştir.

Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri ile İlgili Bulgular

Tablo 1: Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, Hizmet Süresi, Branş, Mezun Durumlarının Frekans ve % Dağılımı

Değişken	Düzyey	f	%
Cinsiyet	Bay	42	77,8
	Bayan	12	22,2
	Toplam	54	100
Yaş	20- 25	2	3,7
	26- 30	9	16,7
	31- 35	16	29,6
	36- 40	14	25,9
	41- 45	12	22,2
	46- 50	-	-
	51 ve üzeri	1	1,9
	Toplam	54	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	45	83,3
	Y. Lisans	8	14,8
	Doktora	1	1,9
	Toplam	54	100
Hizmet Süresi	1-5	5	9,3
	6-10	18	33,3
	11-15	15	27,8
	16-20	11	20,4
	21-25	4	7,4
	26-30	1	1,9
	Toplam	54	100,0
Branş	Bilgisayar	10	18,5
	Biyoloji	12	22,2
	Fizik	13	24,1
	Kimya	11	20,4
	Matematik	8	14,8
	Toplam	54	100,0
Mezun Olduğu Fakülte	Fen-Edebiyat.	17	31,5
	Eğitim	34	62,9
	Enstitü	2	3,7
	Diğer	1	1,9
	Toplam	54	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya % 22,2’si bayan, % 77,8 erkek ve en fazla 31-35 yaş grubunda olan öğretmenler katılmıştır. Öğretmenlerin % 16,7’si yüksek lisans ve doktora yapanlardır. 30 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenler, çalışmaya katılanların % 1,9’unu oluştururken, 6-10 yıllık öğretmenlerin oranı % 33,3 tür. Çalışmaya en az katılım (% 14,8) matematik, en fazla (% 24,1) fizik branşında olurken, öğretmenlerin % 62,9’u eğitim fakültesi mezunudur. Çalışmaya erkek öğretmenlerin

katılımının bayan öğretmenlerden fazla olması, bayanların okul dışındaki sorumluluklarının erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğu ve böyle etkinliklere katılma isteklerini azalttığını düşündürmektedir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İller ile Okulların Frekans ve % Dağılımı

Değişken	Düzy	f	%
Görev Yaptıkları İl	Amasya	3	5,6
	Giresun	4	7,4
	Kastamonu	3	5,6
	Ordu	4	7,4
	Samsun	5	9,3
	Sinop	3	5,6
	Tokat	35	64,8
	Toplam	54	100,0
Görev Yaptıkları Ortaöğretim	Fen Lisesi	14	25,9
	Anadolu Öğretmen Lisesi	4	7,4
	Anadolu Lisesi	15	27,8
	Düz Lisesi	8	14,8
	Meslek Lisesi	10	18,5
	Bilim Sanat Merkezi	3	5,6
	Toplam	54	100,0

Tablo 2'ye göre çalışmaya en fazla (% 64,8) katılım Tokat, en az (%5,6) Amasya, Kastamonu ve Sinop illerinden olmuştur. Katılımın Tokat'tan fazla olması, çalıştayın Tokat'ta kamp şeklinde olmasından kaynaklanabilir. Bu bulgu çalışmaya benzer hizmet içi etkinliklerde öğretmenlerin yerleşim yerlerinde düzenlendiğinde katılımın daha fazla olacağını düşündürmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre en fazla katılım, Anadolu ve Fen lisesinden, en az katılım, Anadolu Öğretmen ve Bilim Sanat merkezinde çalışan öğretmenler olmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanma ile Powerpoint Sunum Hazırlama Durumlarının Frekans ve % Dağılımı

Değişken	Düzy	f	%
Bilgisayar Kullanma Durumu	Çok İyi	7	13,0
	İyi	16	29,6
	Orta	27	50,0
	Zayıf	4	7,4
	Çok Zayıf	-	-
	Toplam	54	100,0
Powerpoint Sunum Hazırlama Durumu	Çok İyi	7	13,0
	İyi	18	33,3
	Orta	15	27,8
	Zayıf	5	9,3
	Çok Zayıf	9	16,7
	Toplam	54	100,0

Öğretmenlerin bilgisayarı kullanma düzeyleri zayıf olanların oranı % 4; Powerpoint sunum hazırlama ise % 9'dur (Tablo 3). Öğretmenlerin %79,6'sı daha önce böyle bir etkinliğe katılmamıştır.

Öğretmenlerin çalışmaya katılma amaçları ile ilgili görüşleri

*Farklı şehir ve branştan arkadaşlarla tanışabilme,
 Öğrencilere faydalı olabilme,
 Hedeflere ulaşmak için basamak teşkil edebilme,
 Bilgi birikimini kullanabilme,
 Psikolojik olarak kendini daha verimli halde görebilme,
 Bilimsel gelişmelerin farkında olabilme,
 Yeni pedagojik yaklaşımlardan haberdar olabilme,
 Mesleki tatmin sağlayabilme,
 Öğrenci merkezli eğitimin önemini öğrencilere aktarabilme,
 Ezberden ziyade, inceleme araştırmaya önem verebilme,
 Uzman öğretmenlik için puan kazanabilme.*

Öğretmenlerin çalışmaya katılma amaçları incelendiğinde; sosyalleşmeye yatkın oldukları, derslerinde öğrencilerine bilgiyi ezberletmek yerine öğretmeyi tercih ettikleri, deneyimlerini daha verimli kullanmayı, öğrenciye daha iyi yaklaşabilmeyi istedikleri, öğrenmeye açık ve öğrenci merkezli eğitimden yana oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çalıştaydan beklentileri ile ilgili görüşleri

*Proje yapma aşamaları hakkında bilgi sahibi olabilme,
 Proje hazırlayacak yeterliliğe ulaşabilme,
 Bilim danışmanlığı yönünden hazır hale gelebilme,
 İyi bir ekip çalışması gerçekleştirebilme,
 Üretici toplum yetiştirmek için öğrencilere gerekli donanımı kazandırabilme,
 Öğrencilere aktarılabilecek tavır, davranış ve hitaplarla projeyi güçlendirme tekniklerini kazanabilme,
 Öğrencilerin seviyesine uygun proje konuları hakkında bilgi edinebilme,
 Öğrencileri yeni gelişmelerden haberdar edip, ufuklarını zenginleştirmeyi sağlayabilme,
 Projede görev alan uzman eğitimcilerin bilgi ve deneyimlerinden faydalanabilme,
 Üniversiteler ile ortaöğretim arasında bir köprü oluşturup, iletişimin devamını sağlayabilme,
 Zamanı verimli kullanabilme,
 TÜBİTAK projelerine öğrenci hazırlayacak donanımı edinebilme,
 Proje hazırlamada hangi tür kaynaklara nasıl ulaşacağını öğrenebilme,
 TÜBİTAK'ın proje değerlendirme kriterleri hakkında bilgi sahibi olabilme.*

Öğretmenlerin çalıştaydan beklentileri incelendiğinde çalışmaya bilinçli katıldıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin mülakatlar sırasında çalıştay ile ilgili görüşleri

Öğretmenlerin çalışmaya katılma amaçları ile beklentilerine yönelik yanıtları alıp almadıklarını öğrenmek amacıyla çalıştay sırasında yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Öğretmenlerin çalışmaya yönelik bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Şu ana kadar katıldığım en mükemmel faaliyet. Tek önerim en kısa zamanda tekrarının olması.”

“Harika bir organizasyon”, “Hiçbir yerde olmaktan bu kadar memnun olmamıştım.”

“Hocalarımız çok sevecen ve alçak gönüllü.”

“Böyle bir ilgiyi şu ana kadar hiçbir yerde görmedim. Bu ilginin görev ve parayla ilgisi yok, bu tam bir gönül işi.”

“Öz eleştiri yapmama ve kendimi daha farklı alanlarda yetiştirmeme yardımcı oldu.”

“Böyle bir çalıştayın içinde olmak bana gurur verdi. Farklı, başarılı ve motive edici buldum, devamını bekliyorum.”

“Bu tip bir çalıştayın 10 gün olması daha sağlıklı ve etkili olacaktır.”

“Millî Eğitim’de çalışan öğretmenlerin mutlaka bu tür çalışmalara katılması gerekir.”

“Katıldığım etkinlikler içinde zaman geçsin demediğim, tam tersine zaman nasıl geçti dediğim bir çalışma.”

Bu görüşlere göre çalıştayın öğretmenlerin daha önce katıldıkları hizmet içi eğitimlerden farklı olduğu, kamp şeklinde olduğu halde sıkılmadıkları, çalışmaya katılmayan öğretmenlere göre kendilerini şanslı gördükleri ve çalıştaydan memnun kaldıkları söylenebilir.

Çalıştay boyunca öğretmenlerle yapılan mülakatlardan öğretmenlerin meslekî yetersizliklerini gidermek ve onları yeni gelişmeler hakkında bilgilendirmek amacıyla değişik niteliklerde hizmet içi eğitim kurslarına katılmış olmalarına rağmen mesleki gelişimlerine fazla katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Bu çalıştay sonunda öğretmenlerin daha önceki katıldıkları hizmet içi etkinliklerden farklı olarak bizzat kendileri akademisyenlerin danışmanlığında proje deneyimini yaşadıkları için ihtiyaçları olan proje danışmanlığı becerisini kazandıklarını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin hemen hemen hepsi çalıştayın yeri, tarihi ve içeriği konusunda zamanında bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin gerekli hazırlıkları yaparak çalışmaya katılmalarını ve çalıştaydan önemli ölçüde faydalanmaları sağlamıştır. Bu bulguyu öğretmenlerin, kış döneminde ailelerinden uzak olmasına karşılık çalıştayın ev ortamında akademisyenlerle birlikte olmaları onların mesleki deneyine katkı sağlayacağını desteklemektedir.

Çalıştayın Etkililiği ile İlgili Bulgular

Çalıştayın etkililiğini belirlemek amacıyla çalıştay öncesi (2007 yılı) ve sonrasında (2008 ve 2009 yılları) elde edilen veriler (proje başvuruları, bölge ve final sergilerine kabul edilen projeler ile dereceye giren projelerin sayıları) Tablo 4-6’da yorumları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 4: Çalıştay Öncesi (2007 yılı) TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Arası Araştırma Proje Yarışmasına Yapılan Müracaatların Branşlara Göre Dağılımı

	Başvuru	Bölge	Final	Derece
Bilgisayar	3	3	1	
Biyoloji	10	10	-	
Fizik	16	16	4	1(1.)
Kimya	13	12	-	
Matematik	6	6	-	
Toplam	49	47	5	1

Tablo 5: Çalıştay Sonrası (2008–2009 TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Arası Araştırma Proje Yarışmasına Yapılan Müracaatların Branşlara Göre Dağılımı

	Başvuru		Bölge		Final		Derece	
	2008	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009
Bilgisayar	5	11	5	2	-	1	-	-
Biyoloji	24	49	7	15	1	3	-	1 (3.)
Fizik	30	80	6	10	1	3	-	1 (2.)
Kimya	18	31	5	7	1	3	1(Teşvik)	1 (3.)

Matematik	11	14	4	2	1	1	-	-
Toplam	88	186	27	37	4	9	1	3

Tablo 4 ve 5 incelendiğinde branşlara göre proje başvuru sayısı, bölge ve final sergisine davet edilen projeler ile dereceye giren proje sayılarında artış görülmektedir. Bu durumda çalıştayın etkili olduğu söylenebilir. Çünkü çalıştayın amaç ve hedeflerinde, öğretmenlerin öğrencilerini TUBİTAK veya diğer kurumlara gönderecekleri projeleri nasıl yönlendirecekleri, proje hazırlarken nelere dikkat edecekleri, bir konunun proje olması için hangi kıstasların dikkate alınacağı ve hangi aşamaların takip edileceği vb. faktörleri öğrenerek daha bilinçli hareket etmelerini sağlamaktır.

Tablo 6: TUBİTAK ortaöğretim öğrencileri arası araştırma proje yarışmasına yapılan müracaatların yıllara göre dağılımı

	Başvuru		Bölge		Final		Derece	
	Toplam	Çalışmaya Katılan Öğretmen Proje Sayısı	Toplam	Çalışmaya Katılan Öğretmen Proje Sayısı	Toplam	Çalışmaya Katılan Öğretmen Proje Sayısı	Toplam	Çalışmaya Katılan Öğretmen Proje Sayısı
2007	48	12	47	12	5	-	1	-
2008	88	13	27	4	2	1	1	1(Teşvik)
2009	186	16	37	6	9	3	3	2 (2. ve 3.)

Tablo 6 incelendiğinde 2007–2009 yılları arasında TUBİTAK’a gönderilen projelerin toplam başvurularında ve çalışmaya katılan öğretmenlerin projelerinde artış görülmektedir. TUBİTAK’a gönderilen toplam proje sayısındaki artışta çalışmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki diğer öğretmenleri cesaretlendirdiklerini düşündürmektedir. Bölge sergisine davet edilen proje sayılarında 2008 yılında azalma olurken 2009 yılında tekrar artış görülmektedir. Bu durum proje konuları, proje raporunun yeterli düzeyde hazırlanamaması, değerlendirme jürilerinin farklılığı vb. nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Final sergisinde 2007’de toplam projeden bir tanesi derece alırken çalışmaya katılan öğretmenlerin 12 projesinden hiç biri dereceye girememiştir. 2008 ve 2009’ da final sergisinde çalışmaya katılan öğretmenlerin projelerinde artış olduğu gibi dereceye giren projelerde de artış görülmektedir (Tablo 6). Bu durum öğretmenlerin çalıştay öncesinde proje yaptıkları ancak final sergisine katılabilecek kadar öğrencilerine bilimsel anlamda yeterli danışmanlık yapamadıklarını ve daha çok öğretmen merkezli olduğunu düşündürmektedir. Çalıştay sonrasında (2008 – 2009) finale kalan proje sayısındaki artış öğretmenlerin bilim danışmanlığı becerisini kazandıkları ve projelerin öğrenci merkezli olduğunu düşündürmektedir. Çünkü çalışmaya katılan öğretmenler akademisyenlerin rehberliğinde proje önerisi hazırlama, geliştirme, uygulama, raporlama, sunma, değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik bilgi ve beceriyi kısa sürede kazanmaları ve etkilerinin hemen görülmesinde çalıştayın etkili olduğu ve amacına ulaştığı belirlenmiştir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

- Yapılan çalıştayın bugüne kadar yapılmış olan hizmet içi kurslardan farklı olduğu ve bundan sonra yapılacak olanların bu etkinliğe benzer şekilde yapılması gerektiği,
- Bir çalışmanın proje olabilmesinin inceliklerini ve hangi aşamalardan geçmesi gerektiğinin bilincine vardıkları,
- Bu şekilde düzenlenen çalıştayların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkili olduğu, öğrencilik hayatlarını yaşadıkları ve meslektaşları ile kaynaşma olanağı buldukları,
- Öğretmenlerin çalıştay öncesindeki beklentilerine çalıştayda yanıtlar aldıkları,
- Öğretmenlerin çalıştaydan memnun kaldıkları ve bu tür çalıştayların sık sık yapılması gerektiği,
- Öğretmenlerin kendine olan güvenlerinin arttığı, kendilerini yenileme ve geliştirme niteliklerini kazandıkları,

- Böyle etkinliklere katılan ve katıldığını projeleriyle ortaya koyan öğretmenlerin mükâfatlandırılması gerektiği,
- Bu tip etkinliklerde alanında uzman akademisyenlerin görev alması gerektiği,
- Böyle etkinliklerin yapılabilmesi için TÜBİTAK, YÖK ve MEB arasında bir protokol antlaşmasına ihtiyaç olduğu,
- Yapılan hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin araştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler verilebilir;

- TÜBİTAK, YÖK ve MEB arasında bir protokol antlaşmasının yapılması,
- Böyle etkinliklerde alanlarında uzman akademisyenlerin görev alması,
- Hizmet içi eğitim kurslarının bu etkinliğe benzer yapılması,
- Böyle etkinliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan etkililiğinin incelenmesi,
- Böyle etkinliklere katılımın artması için her ilde her branşa göre ayrı ayrı çalıştayların yapılması, bu şekilde yapılan etkinliklerin cazip hale getirilmesi ve etkililiğinin araştırılması sağlanmalıdır.

Teşekkür

Bu çalışmayı maddi yönden destekleyen ve 2007–2009 yılları arasındaki TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Arası Araştırma Projeleri Yarışması verilerinin teminindeki katkılarından dolayı TÜBİTAK–BİDEB’e teşekkür ederiz.

5. KAYNAKLAR

- Aytaç, T. (2000). Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 147, 66–69.
- Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). Millî Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 9–12.
- Feldman, A. (1996). Enhancing the Practice of Physics Teachers: Mechanisms for the Generation and Sharing of Knowledge and Understanding in Collaborative Action Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(5) 513–540.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2002). Fizik Öğretmenleri için Düzenlenen Hizmet içi Eğitim Yaz Kursları, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 283, 32–38.
- Karaküçük, S. (1987). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinde Üniversitelerin Fonksiyonları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 309–315.
- MEB. (1987). Millî Eğitim Temel kanunu, 23.
- Özdemir, S. (1997). Her Organizasyon Hizmet içi Eğitim Yapmak Zorundadır. *Millî Eğitim Dergisi*, 133, 17–19.
- Öztürk A. E. (2006). Farklı Türde Okullarda Çalışan Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Deneyim ve İhtiyaçları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 174–183
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 25–30.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 83–95.
- Shallcreoss, T. & Robinson, J. (1999). A Model of Participation in continuing professional development and evaluation through action research in education for sustainability”. *Journal of In-Service Education*, 25 (3) 403–422.
- Şahin, M. (1996). Öğretmen Eğitiminde Hizmet içi Eğitimin Yeri ve Önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 226, 17–19.
- Taymaz, A. H. Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). Hizmet içi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı”. *Millî Eğitim Dergisi*, 133, 12–16.

- Yalın, H. İ. (1997). Hizmet İçi Eğitim var olan ya da İleride Çözülmesi Gerekecek Bir Problem İçin Yapılır. *Millî Eğitim Dergisi*, 133, 29-30.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. Ankara: YÖK Başkanlığı

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN BİLİM İNSANINA İLİŞKİN İMGELERİ VE BU İMGELERİN OLUŞMA NEDENLERİ

SECOND STAGE OF PRIMARY STUDENTS 'SCIENCE HUMAN CAUSES OF IMAGE AND THE IMAGE OF CREATION

Gökhan KAYA, Fitnat KAPTAN

Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi
Hacettepe Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilim insanına ilişkin imgelerini ortaya çıkarmak ve bu imgelerin nedenlerini araştırmaktır. Yapılan bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Öğrencilerin bilim insanına ilişkin imgelerini ortaya çıkarmak için, Bir Bilim İnsanı Çizme Testi - BBİÇT (Draw -A-Scientist Test - DAST; Chambers, 1983) ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Bu imgelerin nedenlerini araştırmak için yarı yapılandırılmış röportaj kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara'daki bir ilköğretim okulunun 6, 7, 8. sınıflarında her kademeden bir şube olacak şekilde rastgele üç sınıf seçilerek oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklemini 30 kız, 34 erkek olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. DAST uygulamasındaki verilerin analizi için DAST-C kontrol listesi modifiye edilerek kullanılmıştır. DAST, açık uçlu sorular ve veri toplama araçlarında çıkan veriler, frekans ve yüzde tablosu oluşturularak en sık tekrar edilenden en az tekrar edilene doğru sıralanarak analiz edilmiştir. Röportajda elde edilen veriler ise düzenlenerek tabloleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan DAST ölçeği birçok araştırmacı tarafından kullanılmış, güvenilir ve geçerli bir ölçek olarak kabul edilmiştir. Açık uçlu sorular ve röportaj soruları Doğan ve arkadaşlarının (2008) yapmış olduğu çalışmadaki sorular modifiye edilerek kullanılmıştır. Bu yüzden bu uygulamaların güvenilirlik ve geçerliği araştırmacılar tarafından test edilmiştir. Bu çalışma sonucunda, öğrencilerin bilim insanı hakkında; bilim insanının cinsiyeti, dış görünüşü, bulunduğu ortam ve sosyallikleri konusunda kalıplaşmış yargılara sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu yargılar, kullanılan ölçme aracına göre değişiklikler göstermektedir. Çalışmanın sonunda, öğretmenlere ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bilim insanı, DAST, Tutum

Abstract

The aim of that study is to find out simulacrums of second stage students of primary education related with scientist and investigating reasons of these simulacrums. This study is a descriptive study. To find out simulacrums of students related with scientist Draw -A-Scientist Test and open ended questions are used. In order to investigate reasons of these simulacrums semi-structured interview is used. Sample of study is formed by randomly choosing one classrooms from each 6th, 7th, and 8th grades. Sample of study is composed of 64 students, 30 girls and 34 boys. DAST measure which is used in the study is used by lots of researchers and is accepted as reliable and valid measure. Open ended questions and questions used in the interview are taken from Doğan, et al. (2008) by modifying. At the end of the study it is understood that students have conventional prejudices against scientists, scientists' gender, outlook, environment and sociality. However this prejudices are changing according to the measure instrument. At the end of the study, some suggestions both for instructors and researchers are given place.

Keywords: Scientist, DAST, Attitude

1.GİRİŞ

“Bilim bu yüzyılın başlarından beri gösterdiği gelişime paralel olarak toplumlarda farklı bir statü kazanmaya başlamıştır. Bu değişikliğe ve gelişime bağlı olarak, bilim insanının imgesi (imajı) ya da bu konudaki kalıp yargılar da değişmekte, giderek tipik özellikleri açısından daha durağan hale gelme eğilimi göstermektedirler” (Toğrol, 2000). Bilimdeki bu gelişime paralel olarak okullardaki fen eğitimi anlayışı da değişmektedir. Öğrenciler okula kendi bilgileri ve deneyimleriyle gelmektedirler ve öğrenciler yeni öğrenmelerini ön bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlandırmaktadırlar. Eski fen eğitim anlayışında, ön öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında ilişki kurma düşüncesi yoktur. Günümüzde ise okullarda çağdaş fen eğitimi, aktif ve uygulamalı olma ve öğrencilerin kendi dünyalarındaki sorunlarıyla başa çıkmayı öğretme eğilimindedir. Buna ek olarak çağdaş fen eğitimi sorgulama olanakları fazla olan gözlem yapan, deneyimleri ile öğrenen ve gerçek

dünya ile ilişki kuran öğrenciler yetiştirme eğilimindedir (Türkmen, 2008). Artık Fen'i okuyarak öğrenmektense, yaparak yaşayarak öğrenme temel alınmıştır. Yeni programdaki yaklaşımın amacı, öğrencileri bilim okuryazarı, yani gündelik yaşamlarında bilimsel gerçekleri kullanabilen ve bilim insanı gibi düşünebilen bireyler olarak yetiştirmektir (Türkmen, 2008). Bu amaç doğrultusunda öğretmenler, sınıftaki aktivitelerde öğrencileri araştırmaya ve bilim insanlarının nasıl buluş yaptıklarını sorgulamaya teşvik etmekte, fen ders kitaplarında da bilim insanlarına yer verilerek öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Kitaplarda bilim insanlarına ve onların çalışırken nasıl bir süreç izlediklerine yer verilerek, öğrencilerin bilim insanlarını ve bilimsel çalışmalardaki süreçleri öğrenmeleri hedeflenmektedir.

“Bilim insanı, bilgi elde etme sürecinde bilimsel yönetime bağlı kalarak, düşünsel ve eylemsel işlemleri sürdüren kimsedir” (Doğan ve ark., 2008). Bu bilgi elde etme sürecinde bilim insanlarını tanımak, düşünsel ve eylemsel süreçleri bilmek, bilimin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bilimsel okuryazarlığın temelinde de bulunan bu düşünceden hareketle, bilim insanları hakkında çok sayıda çalışmalar yapılmıştır. Bilim insanı konusu hakkındaki çalışmalarda, bilim insanlarının bilimsel bilgiyi elde etme süreci ve kişilik özellikleri dışında, kalıplaşmış dış görünümüne daha çok dikkat edilmiştir. Bilim insanının kişilik özelliklerinin yerine fiziksel özelliklerinin ortaya çıkmasının sebepleri arasında fen dersi kitaplarının, öğretmenlerin ve medyanın etkileri sıralanabilir (Toğrol, 2000; Türkmen, 2008).

Öğrencilerin bilim insanına yönelik değer ve tutumlarını ortaya çıkarmak için birçok araştırma yapılmıştır (Chambers, 1983; Toğrol, 2000; Finson, 2002; Türkmen, 2008; Doğan ve ark., 2008). Bunların arasında Chambers'ın (1983) yaptığı çalışma en eski ve en kapsamlı çalışmadır. Bu çalışma, 4807 ilkököl öğrencisinin bilim insanına yönelik imgelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma olup, bu çalışmada kendisinin geliştirmiş olduğu Draw – A – Scientist Test (DAST) ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin bilim insanı tanımının önlük giyen, gözlük kullanan, sakallı veya bıyıklı, laboratuvar araçları, bilgi sembolleri (kitap, klasör v.b.), teknoloji ve bilgi sözcükleri kullanan bireyler olduğu ortaya çıkmıştır. Chambers'ın bulmuş olduğu bu test, bundan sonraki birçok çalışmada ölçek olarak kullanılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilim insanına yönelik imajlarını ortaya çıkarmak ve çıkan sonuçların nedenlerini incelemektir. *Öğrencilerin bilimi öğrenme ve bilimle ilgilenmeye yönelik tavırlarını etkileme açısından, benimsedikleri bilim insanı modeli çok önemlidir ve gelecekteki yüksek eğitimin de bilimsel çalışmalarına devam edip edemeyeceklerine etki edebilir* (Doğan ve ark., 2008). Bir başka deyişle, *“Eğer birey bilim insanına yönelik olumsuz öğelere sahip ise, bu bireyin bilim ve bilim ile ilgili obje ve etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmesine engel olacaktır”* (Toğrol, 2000). Bu nedenlerden dolayı öğrencilerin bilim insanına ilişkin imgelerini ve düşüncelerini ortaya çıkarma çalışmaları önemli ve değerlidir. Uluslar arası çalışmalarda, öğrencilerin bilim insanına ilişkin imgeleri ve bunların nedenleri araştırılmıştır. Türkiye'deki çalışmalarda ise öğrencilerin bilim insanına ilişkin imgeleri ortaya çıkarılmış fakat nedenlerine değinilmemiştir. Bu çalışmada ise nedenlerine yer verilmiş olup, bu durum çalışmayı önemli kılmaktadır.

Araştırma soruları;

- 1- Bilim insanları ile diğer insanların dış özellikleri ve kişisel özellikleri arasında nasıl bir fark vardır?
- 2- Öğrencilerde bilim insanlarının çalıştıkları mekânlar ve kullandıkları bilimsel araçlarla ilgili ne tür kalıp yargılar vardır?
- 3- Öğrencilerin bilim insanının cinsiyetine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Bilim insanlarının araştırma yaptıkları konulara ilişkin öğrenci görüşlerinde belirli bir kalıp var mıdır?
- 5- Öğrenciler bilim insanlarının sosyal olup olmadıkları hakkında ne düşünüyorlar?
- 6- Öğrenciler bilim insanlarının yapmış olduğu çalışmaların önemli olup olmadığı konusunda ne düşünüyorlar?

2. YÖNTEM

Yapılan bu çalışma betimsel bir çalışma olup, üç bölümden oluşmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, Ankara'daki bir ilköğretim okulunun 6, 7, 8. sınıflarında her kademededen bir şube olacak şekilde rastgele üç sınıf seçilerek oluşturulmuştur. Örneklem için bu okulun seçilme nedeni, ulaşılabilirliği ve uygulanabilirliğinin kolay olmasıdır. Bu sebeplerinin yanı sıra, örneklemin seçildiği okulda daha önce böyle bir uygulama yapılmamış olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın örneklemini 30 kız, 34 erkek olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

İlk kısımda öğrencilere DAST (Chambers, 1983) uygulanmıştır. Bu uygulamada her öğrenciye bir kâğıt verilmiştir ve öğrencilerden bir bilim insanı çizimleri istenmiştir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin bilim insanına dair bildikleri ve düşündükleri çoğu şeyi resmedemedikleri fark edilmiştir (Türkmen, 2008). Bu nedenle resmedemediklerini sözcüklerle ifade edebilmeleri için, ikinci kısımda 8 tane açık uçlu sorudan oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Bu iki uygulama, öğrencilerin bilim insanı imgelerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Üçüncü uygulamada ise bu imgelerin oluşma nedenlerini araştırmak için her sınıf düzeyinden rastgele üçer öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilere 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış röportaj uygulanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan DAST uygulaması birçok araştırmacı tarafından kullanılmış, güvenilirliği ve geçerliği yüksek bir ölçek olarak kabul edilmiştir (Chambers, 1983; Toğrol, 2000; Doğan ve ark., 2000; Finson, 2002). Doğan ve arkadaşlarının çalışmalarında kullandığı sorular modifiye edilerek açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Bu soruların güvenilirlik ve geçerliği çalışmacılar tarafından test edilmiştir. Röportaj soruları için birinci ve ikinci uygulama sonuçlarından çıkan verilerin sonuçlarına göre röportaj soruları hazırlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

DAST'dan elde edilen verileri analiz etmek için Finson ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilen DAST-C modifiye edilerek kullanılmıştır. Kodlamada kullanılan başlıklar şu şekildedir:

1)Dış Özellikler (laboratuvar önlüğü, gözlük, kel, sakal, kravat). 2)Bilimsel Araçlar (bilim sembolleri, teknoloji, ışık lambalarının varlığı). 3)Bilim İnsanın Bulunduğu Mekan (laboratuvar, ev, bahçe). 4)Bilim İnsanın Cinsiyeti (bay, bayan, kodlanamayan).

Açık uçlu sorularda öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar yazılıp, sık tekrar edilenler seçilerek her soru için ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Röportaj yaptığımız öğrenci sayısı açık uçlu soruların uygulandığı öğrenci sayısına göre daha az olduğu için, röportajlarda verilen cevaplar gruplandırılmadan sadece düzenlenerek yazılmıştır. Bu da röportaj sorularının ayrıntılı yazılmasının sebebidir. DAST verilerinin sınıflandırılması için Chambers'ın da yaptığı gibi, çizimlerden çıkan veriler çoktan aza doğru tekrar edilme sıklığına göre sınıflandırılmıştır. Açık uçlu sorular da Doğan ve arkadaşlarının (2008) yaptığı gibi verilen cevaplar en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene doğru sıralanmıştır. Araştırma sorularının, kullanılan ölçme araçlarındaki sorularla ilişkilendirilmesi Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1: Ölçme araçlarında kullanılan soruların araştırma sorularıyla ilişkilendirilmesi

	DAST	Açık Uçlu Sorular	Röportaj
Araştırma sorusu 1	√	1.soru, 2.soru	1.soru
Araştırma sorusu 2	√	3.soru	2.soru
Araştırma sorusu 3	√		3.soru
Araştırma sorusu 4		4.soru	5.soru
Araştırma sorusu 5	√	5.soru, 6.soru	6.soru
Araştırma sorusu 6		7.soru	7.soru

3. BULGULAR VE YORUM

DAST'dan elde edilen verilerin analizi için DAST-C kullanılmıştır. DAST-C kodlama başlıkları sırasıyla ele alınmıştır ve tabloda gösterilmiştir. Çalışma da yer alan başlıklar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ancak bu çalışma için tablodaki bazı özelliklerin yorumlanması yapılarak örneklendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2: DAST ölçeğinden elde edilen veriler

DIŞ ÖZELLİKLER			
Sınıf	Laboratuar Önlüğü	Gözlük	Kel
6	4(%20)	11(%55)	0
7	5(%23)	9(%41)	1(%5)
8	12(%55)	20(%91)	3(%14)
Toplam	21(%33)	40(%63)	4(%6)
BİLİMSEL ARAÇLAR			
Sınıf	Bilim Sembolleri	Teknoloji	Işık Lambalarının Varlığı
6	7(%35)	3(%15)	2(%10)
7	15(%68)	4(%18)	4(%18)
8	17(%77)	7(%32)	5(%23)
Toplam	39(%60)	14(%22)	11(%17)
BİLİM İNSANININ BULUNDUĞU MEKÂN			
Sınıf	Laboratuar	Ev	Bahçe
6	8(%40)	0	1(%5)
7	9(%41)	3(%14)	4(%18)
8	11(%50)	3(%14)	0
Toplam	28(%44)	6(%9)	5(%8)
BİLİM İNSANININ CİNSİYETİ			
Sınıf	Erkek	Kadın	Kodlanamayan
6	15(%75)	2(%10)	3(%15)
7	18(%81)	3(%14)	1(%5)
8	18(%81)	3(%14)	1(%5)

*Öğrenciler birkaç özelliği birlikte çizmişlerdir. Yüzdelik dilimler hesaplanırken virgülden sonraki kısım 5 ve 5'in üstü ise bir üst sayıya, 5'in altında ise bir alt sayıya yuvarlanmıştır.

Öğrencilerin hayal ettikleri bilim insanlarının dış özelliklerine bakacak olursak; öğrencilerin %63'ü bilim insanını gözlüklü, %39'u bıyıklı veya sakallı, %33'ü laboratuar önlüklü, %9'u kravatlı ve %6'sı kel olarak düşünmektedir. Öğrencilerin çizimlerinde gözlük, bıyık-sakal ve laboratuar önlüğü gibi dış özelliklerin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların aksine Doğan ve arkadaşlarının (2008) yapmış olduğu çalışmada, dış özellikler başlığı altında çıkan bulgulara bilim insanı, en fazla laboratuar önlüklü ve en az da sakallı veya bıyıklı olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin bilim insanının dış özellikleri hakkında belirli kalıplara sahip olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerini ele alacak olursak, en çok tekrar edilen özellikler arasında bir değişiklik olmadığı görülmektedir (Tablo-2). Bu da bize sınıf düzeyinin artmasının, bilim insanı hakkındaki kalıplaşmış dış görünüş özelliklerini değiştirmedikini göstermektedir.

Çizimler cinsiyet açısından incelendiğinde; öğrenci çizimlerinde bilim insanının cinsiyeti %80'i erkek, %13'ü kadın olarak bulunmuş; bazı çizimler ise cinsiyeti tam belli olmadığı için kodlanamamıştır. Bunlar örneklemin %7'sini oluşturmaktadır. Toğrol'un (2000) yapmış olduğu çalışmada, erkek yüzdesi kadın yüzdesine oranla fazla bulunmuştur. Doğan ve arkadaşlarının (2000) yapmış olduğu çalışmada da paralel sonuçlara rastlanılmıştır. Çizimlere göre, öğrencilerin düşüncelerinde bilim insanının erkek olacağına dair bir ayırım vardır. Tablo 2'de gösterildiği gibi öğrenciler farklı sınıf düzeylerinde olmalarına rağmen, aralarında belirgin bir farka rastlanılmamıştır. Bu da bize okullarda verilen eğitimin bu konu üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Bu bildiri için, kullanılan açık uçlu soru ölçeğindeki 8 sorudan 6 tanesine Tablo-3 de yer verilmiş ancak analiz için sadece 3 soruya yer verilmiştir.

Tablo 3: Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler

Soru.1. Kimler bilim insanı olabilir?	Frekans	Yüzde (%)
Zekiler	26	41
Çalışkanlar	25	39
Bilgili Olanlar	6	9
Araştırmayı Sevenler	6	9
Soru.2. Bilim insanı ile diğer insanlar arasında farklar var mıdır? Varsa bunlar ne gibi farklılıklardır?	Frekans	Yüzde (%)
Aklını fazla kullanmaları	20	31
Fark yoktur.	17	27
Çok çalışmaları	7	11
Araştırma yapmaları	5	8
S.3. Bilim insanları nerelerde çalışırlar? Örnek veriniz.	Frekans	Yüzde (%)
Laboratuvar – Bilim Odası	52	81
Evde	11	17
Sessiz yerler	7	11
Atölye	6	9
S.4. Bilim insanlarının en çok araştırma yaptıkları konular nelerdir?	Frekans	Yüzde (%)
Dünyaya faydalı işler	11	17
Fen - Matematik	10	16
Tıp	9	14
Hayat	8	13
Dünyaya faydalı işler	11	17
S.5. Bilim insanının bir gününü hayal edip yazınız.	Frekans	Yüzde (%)
İcat yaparak	23	36
Çok çalışarak	15	23
Deney yaparak	15	23
Laboratuarda	10	16
S.6. Bilimsel çalışmalarda bilim insanları ortak çalışmalar yürütürler mi, yoksa bireysel mi çalışırlar?	Frekans	Yüzde (%)
Ortak	23	36
Her ikisi de	23	36
Bireysel	16	25
Bilmiyorum	2	3

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bilim insanının zeki (%41) ve çalışkan (%39) olması konusunda hemfikirlerdir. Öğrencilerin bir kısmı da bilim insanının bilgili (%9) ve araştırmayı seven (%9) bir insan olması gerektiğini düşünmektedir (Tablo-3). Öğrenci çizimlerinden çıkan özellikler kadar bilim insanının kişisel özellikleri de oldukça önemlidir. Eğer öğrencilere sadece DAST uygulanırsa, kişisel özellikleri ortaya çıkarmak çok zor olacaktır. Bu da DAST uygulamasının bir eksikliğidir.

Öğrencilerin çoğu bilim insanı ile diğer insanlar arasında fark olduğunu düşünmektedir. Bu farklar, çizimlerde ve açık uçlu sorulara verilen yanıtlarda görülmektedir. Öğrenciler bilim insanlarını diğer insanlardan ayıran özellikleri; aklını fazla kullanmaları (%31), çok çalışmaları (%11) ve araştırma yapmaları (%8) olarak düşünmektedirler. Geriye kalan kısmı (%27) ise böyle bir farkın olmadığını düşünmektedir. Çizimlerde bilim insanları ile diğer insanlar arasındaki farklılıklar sadece dış özellikleri kapsamaktadır ve Tablo-3'deki bulgular, çizimlerde gösterilememektedir. Öğrencilerin, bilim insanları ile diğer insanlar arasında fark olup olmadığı hakkındaki düşünceleri önemli bir konudur. Bu konu, öğrencilerin bilim insanı imgelerinin değiştirilmesi konusunda bir çıkış noktası olabilir. Bu sebeple öğrencilere sadece DAST uygulanırsa bu özellikler ortaya çıkarılamaz; eksik ve yanlış tespitler yapılabilir.

Öğrenciler bilim insanlarının çalışmalarını laboratuvarlarda (%81), evde (%17), sessiz yerlerde (%11) ve atölyelerinde (%9) yaptıklarını düşünmektedirler. Bu sonuçlar, çizimlerden çıkan sonuçlarla örtüşmektedir. Öğrenciler bilim insanlarının genellikle laboratuvarlarda çalıştıklarını düşünmektedirler. Çizimlerin çoğunda bilim insanının herhangi bir mekânda resmedilmediği görülmektedir. Bunun aksine açık uçlu soruya verilen cevaplarda (Tablo-3) ise her öğrenci en az bir mekân belirtmiştir. Buna ek olarak, çizimlerde çıkan mekânlardan farklı mekânlara da rastlanılmıştır. Bu sonuç da bize öğrencilerin bu konu hakkında fikirleri olduğunu ancak çizimle ifade etmedikleri veya edemediklerini göstermektedir. Toğrol'un (2000), Doğan ve arkadaşlarının (2008) ve Türkmen'in (2008) yapmış oldukları çalışmalarda bulgularımıza paralel olarak bilim insanlarının çalıştıkları mekân olarak en çok laboratuvar ortamına ve kapalı mekânlara rastlanılmıştır.

Öğrencilerdeki bilim insanları hakkındaki imgelerinin oluşma nedenleri için kullanılan röportaj soruları ise 7 sorudan oluşmaktadır. Ancak bu bildiri için tüm soruların analizine yer verilmemiştir.

Röportaj Soru-1) Bilim insanı olmak için çok zeki ve çalışkan olmak şart mıdır? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Röportaj Soru-2) Bilim insanları sosyal aktivitelere katılırlar mı, yoksa hayatlarını sadece bilimsel çalışmalar yaparak mı sürdürürler? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Röportaj Soru-3) Kansere çare bulan bilim insanının buluşu yararlı olduğu için önemli sayılırken, atom bombasını bulan bilim insanının buluşu insanlara zarar verdiği için önemsiz midir? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Röportaj Soru-4) Bilim insanlarının çalışma yaptığı ortamlar nerelerdir? *Laboratuvarlarda çalıştıklarını düşünüyorsanız neden böyle düşünüyorsunuz? * Bu soru ilk soru sorulduktan sonra verilen cevaplara göre öğrencilere yöneltilmiştir.

Röportaj Soru-5) Bilim insanları Fen alanı dışında başka alanlarda da çalışırlar mı? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Röportaj Soru-6) Bilim insanı bir sorun ile karşılaştığı zaman kendisi mi çözmeye çalışır yoksa başka bir bilim insanı ile ortak çalışabilir mi? Neden?

Röportaj Soru-7) Bilim insanının cinsiyeti konusunda ne düşünüyorsunuz? *Toplumda bilim insanlarının erkek olabileceğine dair bir kanı var; sence bunun nedeni neler olabilir? *Bu soru öğrencilere ilk soruya cevap verildikten sonra ek olarak sorulmuştur.

Röportaj Soru-1) Bilim insanı olmak için çok zeki ve çalışkan olmak şart mıdır? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Röportaj yapılan 9 öğrenciden 5 tanesi bilim insanının çok zeki ve çalışkan olması gerektiğini düşünürken, 2 tanesi çalışkan olmasının yeterli olduğunu, diğer 2 öğrenci ise zeki ve çalışkan olmasının şart olduğunu söylemektedir. Öğrenciler açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda bilim insanının zeki ve çalışkan olması gerektiğini vurgulamaktadır; fakat röportajda ise bunun çok fazla önemli olmadığını söylemişlerdir. Örneğin 6-2.* öğrenci, açık uçlu sorularda bilim insanlarının zeki

ve çalışkan olması gerektiğini belirtmiştir ancak röportajdaki soruda ise bilim insanının zeki ve çalışkan olmasının şart olmadığını söylemiştir. Bu öğrenci dışında 2 öğrenci de açık uçlu sorularda verdiği cevaplardan farklı cevaplar vermiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin açık uçlu soruları anlamadıklarını veya röportaj esnasında düşüncelerini daha iyi ifade edebildiklerini gösterebilir. Öğrenci cevapları ve bu cevapları verme sebepleri Tablo-4’de gösterilmektedir.

*(6.sınıftaki 2. öğrenciyi temsil etmektedir.)

Tablo 4: Röportaj Sorusu 1’e verilen cevapların sınıflara göre dağılımı

6. Sınıf Öğrencileri	1. Öğrenci	Şart değildir. Çünkü hayal gücünün fazla olması ve bilime ilgi duyması bu ölçütlerden daha önemlidir.
	2. Öğrenci	Şart değildir. Çünkü çaba göstermek daha önemlidir.
	3. Öğrenci	Değildir.
7. Sınıf Öğrencileri	1. Öğrenci	Değildir. Çünkü kendine güvenmesi ve inanması daha önemlidir.
	2. Öğrenci	Değildir. Çünkü Einstein da çalışkan değilmiş, okuldan atılmış.
	3. Öğrenci	Şarttır. Çünkü zekâsı yüksek olmalı ve eğer çalışmazsa yapmazsa araştırma yapamaz.
8. Sınıf Öğrencileri	1. Öğrenci	Şarttır. Çünkü zeki olmasalardı, olayları daha iyi göremezlerdi.
	2. Öğrenci	Zeki olması değil ama çalışkan olması şarttır.
	3. Öğrenci	Zeki olması değil, çalışkan olması şarttır. Çünkü herkeste zekâ var ama çalışmazsa zekâsını kullanamaz.

Röportaj Soru-4) Bilim insanların çalışma yaptığı ortamlar nerelerdir? *Laboratuarlarda çalıştıklarını düşünüyorsanız neden böyle düşünüyorsunuz? * Bu soru ilk soru sorulduktan sonra verilen cevaplara göre öğrencilere yöneltilmiştir.

Röportajda öğrenciler bilim insanların laboratuarda, kütüphanede ve çevrede çalışabileceklerini söylemişlerdir. Ancak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu röportajda söylediklerini çizimlerde göstermemişlerdir. Öğrenciler çizimlerinde ifade etmek istediklerini ifade etmemiş veya edememişlerdir. Bu soru için açık uçlu sorularda verdikleri cevaplarla röportajda vermiş oldukları cevaplar benzerdir. Bu üç uygulamanın gösterdiği sonuçlardan hareketle laboratuvar imgesinin bilim insanların çalıştığı ortam olarak kalıplaştığı görülmektedir. Çünkü öğrenciler, laboratuvar ortamında gerekli araç gereçlerin bulunduğunu ve bu araç gereçlere ulaşılabilirliğin kolay olması sebebi ile bilim insanların laboratuvar ortamında çalıştıklarını düşünmektedirler.

Tablo 5: Röportaj Sorusu 4’e verilen cevapların sınıflara göre dağılımı

6. Sınıf Öğrencileri	1. Öğrenci	Genellikle laboratuarlarda ve çevrede çalışırlar. Çünkü laboratuarlarda gerekli araç-gereçlere daha rahat ulaşırlar.
	2. Öğrenci	Laboratuvar, temiz ve güvenilir yerlerde çalışırlar. Çünkü deney yaparken çevreden deneyi etkileyecek bir şeylerin gelmesini engellemeleri gerekir.
	3. Öğrenci	Laboratuarda çalışırlar. Çünkü çalışmak için uygun yerlerdir.
7. Sınıf Öğrencileri	1. Öğrenci	Laboratuarda çalışırlar. Çünkü kaynaklara ulaşılması daha kolaydır.
	2. Öğrenci	Kendi ofisinde ve evinde çalışırlar.
	3. Öğrenci	Kütüphanede çalışırlar. Çünkü bilgilere ulaşmak daha kolaydır.
8. Sınıf Öğrencileri	1. Öğrenci	Sessiz yerlerde çalışırlar. Çünkü başkalarının onları rahatsız etmelerini istemezler.
	2. Öğrenci	Kütüphane ve laboratuarlarda çalışırlar. Çünkü kitapların ve deney malzemelerinin bulunacağı ortamlar olduğu için.
	3. Öğrenci	Laboratuvar, kütüphane ve çalışma odasında çalışırlar. Çünkü evinde olmayan malzemeler buralarda vardır.

Röportaj Soru-7) Bilim insanının cinsiyeti konusunda ne düşünüyorsun? *Toplumda bilim insanların erkek olabileceğine dair bir kanı var; sence bunun nedeni neler olabilir? *Bu soru öğrencilere ilk soruya cevap verildikten sonra ek olarak sorulmuştur.

Röportaj yapılan 9 öğrenciden 8’i hem kadınların hem de erkeklerin bilim insanı olabileceğini söylemişlerdir. Sadece bir öğrenci bilim insanının sadece erkek olacağını söylemiştir. Röportajda bilim insanının hem kadın hem de erkek olabileceğini düşünen öğrencilerin tümü bunun aksine, çizimlerinde sadece erkek bilim insanı çizmişlerdir. Buradan hareketle, eğer araştırmalarda sadece DAST (Chambers, 1983) uygulanırsa, elde edilen bilgiler eksik veya yanlış olacaktır. Bu da DAST uygulamasının bir eksikliğidir. Toplumda bilim insanının erkek olduğuna dair kanı olduğu söylenip,

bunun nedenleri sorulduğunda ise; öğrenciler erkeklerin kadınlardan daha üstün gördükleri ve bu konularda kadınların erkekler kadar popüler olmadıkları için böyle bir düşünce olabileceğini söylemişlerdir.

Tablo 6: Röportaj Sorusu 7'e verilen cevapların sınıflara göre dağılımı

6. Sınıf Öğrencileri	1. Öğrenci	Hem erkek hem de kadın olabilir. Çünkü toplum, erkekleri daha üstün ve akıllı görüyor.
	2. Öğrenci	Hem erkek hem de kadın olabilir. Çünkü kadınlar ev işi yaptıkları için icat yapmak akıllarına gelmiyor. Erkekler ise "İcat yapabilir miyim, Topluma neler kazandırabilirim?" diye düşünürler.
	3. Öğrenci	Hem erkek hem de kadın olabilir. Bilmiyorum.
7. Sınıf Öğrencileri	1. Öğrenci	Hem erkek hem de kadın olabilir. Çünkü erkekler büyük şehirlerde okuyabiliyor fakat kadınlar okuyamıyor.
	2. Öğrenci	Hem erkek hem de kadın olabilir. Bilmiyorum.
	3. Öğrenci	Erkekler bilim insanı olabilir. Çünkü toplumun gözünde erkeklerin zekası yüksek olabilir.
8. Sınıf Öğrencileri	1. Öğrenci	Hem erkek hem de kadın olabilir. Çünkü kadın bilim insanları, erkek bilim insanları kadar popüler değildir.
	2. Öğrenci	Hem erkek hem de kadın olabilir. Çünkü şimdiye kadar çoğu buluş yapan bilim insanları erkek olduğu için, erkek olarak düşünülebilir.
	3. Öğrenci	Erkekler bilim insanı olabilir. Çünkü kızlar bilimle erkekler kadar ilgilenmiyor; erkekler bilime daha yatkın, daha azimli ve daha üretkendir.

Röportaj Soru-2) Bilim insanları sosyal aktivitelere katılırlar mı, yoksa hayatlarını sadece bilimsel çalışmalar yaparak mı sürdürürler? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Röportaj yapılan 9 öğrenciden 7'si bilim insanlarının sosyal aktivitelere katılacaklarını, 2 öğrenci ise katılmayacaklarını düşünmektedir. Bu sonuçların aksine, öğrenciler açık uçlu sorularda (Tablo-7) bilim insanlarının sürekli çalıştıklarını vurgulamışlardır ve sosyal hayatlarına hiç değinmemişlerdir. Öğrencilerden 7 tanesi açık uçlu sorularda verdiği cevapların tersini röportaj sorularında vermiştir. Bilim insanlarının sosyal olduklarını düşünen öğrenciler buna sebep olarak, onların da bizim gibi bir yaşam sürdürdüklerini söylemektedirler. Sosyal olmadıklarını düşünenler ise buna sebep olarak, bilim insanlarının çok çalıştıkları için sosyal yaşama zamanlarının kalmadığını düşünmektedirler. Çıkan sonuçlara göre bilim insanlarının sosyal olduklarını düşündükleri söylenebilir. Röportajdan çıkan sonuçlarla açık uçlu sorulardan çıkan sonuçlar birbiriyle çelişmektedir. Bu sonuçlar, kullanılan ölçme aracı değiştikçe bulguların da ne kadar değişeceğini göstermektedir. Çünkü öğrenciler, açık uçlu soru uygulamalarında, soruları tam olarak anlamamış olabilirler. Bunun aksine, röportajda soruları anlamadıkları zaman karşılıklı konuşulduğu için anlamadıkları yerler açıklanabilmektedir.

Tablo 7: Röportaj Sorusu 2'e verilen cevapların sınıflara göre dağılımı

6. Sınıf Öğrencileri	1. Öğrenci	Katılmazlar. Çünkü çalışmaktan zamanı kalmaz.
	2. Öğrenci	Katılırlar. Çünkü çalışmalarında faydalanabilecekleri bir şeyler olabileceğini düşünürler.
	3. Öğrenci	Katılırlar. Çünkü onlar da bizim gibi insan.
7. Sınıf Öğrencileri	1. Öğrenci	Katılırlar. Çünkü onların da eğlenmeye ihtiyacı vardır.
	2. Öğrenci	Katılırlar. Çünkü onlar da bizim gibi insan.
	3. Öğrenci	Evet, katılırlar. Çünkü komşumuz olan bilim insanından biliyorum. O da katılıyor.
8. Sınıf Öğrencileri	1. Öğrenci	Katılmazlar. Çünkü kendilerini soyutlayıp rahat çalışmak isterler.
	2. Öğrenci	Katılırlar. Çünkü onlar da bizim gibi insan.
	3. Öğrenci	Katılırlar. Çünkü onlar da insan.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada kullanılan uygulamalardaki sorular, birbirleriyle paralellik gösteren sorulardır. Bu yüzden bulgular kısmında, birbiriyle alakalı olan sorular kendi içlerinde ilişkilendirilmeleri yapılarak tartışılmıştır. Aynı zamanda soruların araştırma soruları ile ilişkilendirilmeleri de yapılmıştır. Sonuç ve tartışma kısmında ise göze çarpan önemli bulgular ele alınıp incelenmiştir. Literatüre bakıldığında yapılan araştırmalarda en çok kullanılan ölçek DAST ölçeğidir ve bu ölçeğin en çok üzerinde durulan

noktalar ise bilim insanlarının dış özellikleri, cinsiyeti ve bilim insanlarının çalıştıkları mekânlardır (Toğrol, 2000; Doğan ve ark., 2008; Türkmen, 2008).

Öğrenciler bilim insanının dış görünüşünü gözlüklü, bıyıklı veya sakallı, laboratuvar önlüğü giyen, kravat takan ve kel olarak belirtmişlerdir. Öğrenci çizimlerinde çıkan bu gösterimler, laboratuvar önlüğü giymeleri dışında diğer insanlarda da olabilecek özelliklerdir. Ancak öğrencilerden özellikle bir bilim insanı çizimleri istendiği için bu özelliklerin bilim insanlarına ait olduğu söylenebilir. Literatürde çoğu zaman öğrencilere çizimler yaptırılarak bilim insanının özellikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Finson ve Bavear, 1995). Ancak çizim verileri bize bilim insanları hakkında çok kısıtlı bilgiler vermektedir. Çünkü bilim insanı özelliklerinden bahsederken sadece dış özelliklerden bahsedemeyiz. Bu çalışmada da kişisel özellikleri ortaya çıkartmak için açık uçlu sorular ve röportaj soruları kullanılmıştır. Bu iki ölçme aracında bilim insanının kişisel özellikleri ile ilgili sonuçlara bakılacak olunursa; öğrenciler bilim insanlarını zeki, çalışkan ve araştırmayı seven insanlar olarak vurgulamışlardır. Bilim insanının kişisel ve dış görünüş özelliklerinin dışında diğer bir önemli konu ise bulundukları mekânlar konusudur. Öğrenciler bilim insanlarının çalışma yaptıkları mekân olarak en çok laboratuvar ortamını düşünmektedirler. Böyle düşünmelerine neden olarak ise laboratuvar gerekliliği araç gereçlerin bulunduğunu, kaynaklara ve bilgilere daha kolay ulaşılabilceğini söylemişlerdir. Öğrencilerde laboratuvar ortamının kalıplaşmasının sebebi olarak bu fikirler ileri sürülebilir. Ancak gerekli araç gereçlerin bulunduğu ve kaynakların kolay ulaşıldığı bu yerleri neden laboratuvar olarak belirttikleri belirli değildir. Bunun nedeninin ise her okulda bir laboratuvarın olması ve herhangi bir deney yapılacağı zaman öğrencilerin öğretmenleri tarafından laboratuvarlara götürülmesi olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyleri değişse de laboratuvar ortamı, bilim insanlarının çalışma yaptıkları mekân olarak kalıplaşmıştır. Sınıf düzeyleri artsa da fen derslerinin laboratuvarlarda işlenmesi, sonuçların benzer çıkmasının nedeni olabilir.

Literatürde yapılan çalışmalarda DAST uygulamalarının sonuçlarına bakıldığında, öğrenciler bilim insanlarını çoğunlukla erkek çizmişlerdir (Finson, 2002). Bu çalışmada da örneklemdaki 64 öğrenciden 51'i erkek, 8'i kadın ve 5'i ise cinsiyet açısından kodlanamayan bireyler çizmişlerdir. Sınıf düzeylerine bakıldığında sınıf düzeyleri değişmesine rağmen erkek çizenlerin yüzdelere neredeyse eşit olduğu görülmektedir. Çizim verilerinin aksine röportaj verilerine bakıldığında ise öğrenciler bilim insanlarının hem kadın hem de erkek olabileceğini söylemektedirler. Fakat bu cevabı verenlerin erkek çizimler yaptıkları görülmektedir. Eğer bu konuda sadece çizim verileri üzerinden yorum yapılırsa, elde edilen bulgular yanlış ve eksik olacaktır. Bu yüzden çalışmalarda DAST uygulamasının yanında farklı uygulamalara da yer verilmelidir. (Türkmen, 2008). Bilim insanlarının erkek çizilmesi *“...ilgili literatürde benzer frekanslarla yer almakta ve bir anlamda farklı toplumlar için benzer bir genelleme ile bilimin erkeğe özgü, erkeksi masküler özelliği yansıtmaktadır”* (Toğrol, 2000) şeklinde yorumlanmıştır. Çalışmada bu inanın sebepleri öğrencilere sorulduğunda, öğrenciler genellikle toplumda erkeklerin daha üstün görüldüğünü, şimdiye kadar buluş yapmış bilim insanlarından erkeklerin daha göz önünde ve popüler olduğunu belirtmişlerdir. Bu inanın kız öğrencilerin Fen'e karşı olan tutumlarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Röportaj yapılan bir kız öğrencinin *“...çünkü kızlar bilimle erkekler kadar ilgilenmiyor; erkekler bilime daha yatkın, daha azimli ve daha üretkendir”* şeklindeki düşüncesi bunu destekler niteliktedir.

Bilim insanı ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda, bilim insanlarının sosyal yönleri incelenmemiştir (Finson, 2002). Bilim insanlarının sosyal yönlerinin araştırılmamasının nedenlerinden biri, sadece DAST ölçeğinin kullanılmasıdır. Çünkü DAST uygulamasında bu yönlerin ortaya çıkarılması zordur. Sadece bilim insanlarının beraber çizilmesinden bir çıkarım yapılabilir; ancak bu yeterli bir veri değildir. Bu çalışmada kullanılan açık uçlu sorular ve röportaj ile öğrencilerin bilim insanlarının sosyallikleri konusunda ne düşündükleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler açık uçlu sorularda verdikleri cevaplarda bilim insanlarının sosyal olmadıklarını, günlerini deney veya icat yaparak, çok çalışarak ve laboratuvarlarda geçirdiklerini düşünmektedirler. Röportajda sorulan sorularda ise sosyal aktivitelere katılabileceklerini, çünkü onların da bizler gibi insan oldukları cevabını vermişlerdir. Bu iki soru ve bunlara verilen cevaplar arasındaki çelişki, soruların soruluş şekline kaynaklanabilir.

“Günümüz fen eğitiminin amacı genel olarak, bilim ve teknoloji yazarı bireyler yetiştirmektir. Yaklaşık 11 yıllık örgün fen eğitim/öğretimi yaşantısı sonucunda bu bireylerin bilim ve teknolojinin entelektüel uyarıcı olma değerini anlayan ve bu doğrultuda bilim ve bilim insanına yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş bireyler olması beklenmektedir” (Toğrol, 2000). Bu amaç doğrultusunda

araştırmacılar veya öğretmenler öncelikle öğrencilerin bilim insanına yönelik imgelerini ortaya çıkarmak zorundadırlar. Burada ortaya çıkan kalıp yargılar, bilime ve bilim insanına yönelik olumsuz tutumları değiştirmenin çıkış noktası olacaktır. Özellikle üzerinde durulması gereken konular, öğrencilerde kalıplaşmış olan bilim insanları ile diğer insanlar arasında fark olduğu ve herkesin bilim insanı olamayacağı yargısıdır. Bu yargıları gidermekte öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Eğer bu kalıp yargıların farkında olurlar ise öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olabilirler. Çünkü öğretmenler, öğrencileri bilim ve bilim insanı ile ilk tanıştıran kişilerdir. Bu yargının oluşmasını engellemek veya giderilmesini için derslerde bilim insanlarının hayatlarına yer verilmeli bilim insanlarının da normal insanlar gibi hayatlarını sürdürdüklerini gösterilmelidir. Özellikle bu konuda seçilecek bilim insanlarına dikkat edilmelidir. Seçilen bilim insanlarının hayatlarının sınıfında bulunan öğrencilerin hayatlarına benzer olmasına dikkat edilmelidir. Eğer köyde öğretmenlik yapıyorsanız zengin bir hayat süren bilim insanlarını seçmektense köyde doğmuş ve büyümüş bilim insanlarını seçmek daha doğru bir seçim olacaktır. Öğrencilerde oluşmuş diğer bir kalıp yargı ise bilim insanlarının laboratuvarlarda çalıştığı yargısıdır. Bu kalıp yargının oluşmasını engellemek için fen ve teknoloji dersleri laboratuvar yerine bazen bahçede veya dış ortamlarda işlenebilir; dış ortamlarda çevreyle ilgili araştırmalar yapılabilir. Çünkü öğrenciler araştırmalar için gerekli araç ve gereçlerin sadece laboratuvarlarda bulunduğunu düşünmektedirler. Bazı basit deneylerde öğrencilere ev ödevi olarak verilerek evde de böyle çalışmaların yapılacağı gösterilebilir. Bilim insanlarının hakkındaki en önemli yanlış inanış ise bilim insanlarının erkek olacağına dair olan inanıştır. Bu inanışın nedenlerinden bazıları, öğrencilerin derslerinde ve günlük hayatlarında hep popüler erkek bilim insanlarını öğrenmeleri ve görmeleridir. Eğer öğrencilere kadın bilim insanları ve onların buluşları anlatılırsa, bu yargının oluşması önenebilir. Bu nedenle okula kadın bilim insanları davet edilerek öğrencilerle tanıştırılabilir ve davet edilen bilim insanlarından yaptıkları çalışmaları anlatmaları istenilirse, öğrencilerde kadınların da bilim insanı olabileceğine dair bir fikir oluşturulabilir. Ders kitaplarında da bilim insanlarının hayatları anlatılmaktadır. Ancak bu hayatlarda sadece bilim insanlarının buluş ve icatları anlatılamamalı onların sosyal yönlerinin de değinilmelidir.

Bu çalışmada öğrencilerin bilim insanına yönelik imgeleri ve bu imgelerin nedenleri araştırılmıştır. Bu konu üzerinde araştırma yapmak isteyen araştırmacılar, yapılan bu ve bunun gibi çalışmalarda ortaya çıkan yanlış imge ve imajları gidermek için neler yapılabileceği konusunda çalışmalar yaparlar ise daha anlamlı ve yararlı olacaktır. Bu çalışmanın sınırlılıkları ise; bilim insanı hakkında 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin imaj ve görüşleri ile sınırlı oluşudur. Ayrıca araştırma sonuçları seçilen okul ve sınıflardaki öğrenciler ile sınırlıdır. Aynı araştırma farklı okul ve öğrencilere uygulandığında farklı sonuçlar elde edilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientists: The Draw-A-Scientist Test, *Science Education* 67(2), 255-265.
- Finson, K. D., Beaver, J. B. & Cramond, B. L. (1995). Development and field tests of a checklist for the draw-a-scientist test, *School Science and Mathematics*, 95 (4), 195 – 205.
- Finson, K. D. (2002). Drawing A scientist: What we do and do not know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics*, 102(7), 335-346.
- Kaya, O. N., Doğan, A., Öcal, E. (2008). Turkish Elementary School Students' Images of Scientists *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 83-100
- Toğrol, A. (2000b). Öğrencilerin bilim insanına ilişkin imgeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(118), 49-56.
- Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 4(1), 55-61.

ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARI GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

THE EVALUATION OF TEACHER CAREER INFORMATION COURSES BASED ON STUDENT'S POINT OF VIEW

Kezban KURAN, İdris AKTAŞ

Mustafa Kemal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

Özet

Bu çalışmanın amacı 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) derslerini öğrenci görüşleri açısından değerlendirmektir. Araştırma, genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, veri toplam aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Anketteki yer alan maddelerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları pilot çalışma ile yapılmış ve anketin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0.75 olarak bulunmuştur. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, ÖMB derslerinin daha çok teorik olarak alındığı, uygulamalara ve yeni öğrenme yaklaşımlarına fazla yer verilmediği, içeriğin farklı sosyo-kültürel çevreler için yeterli olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin işlenmesi sırasında, iletişimi kolaylaştıran ve uygulamayı ön plana çıkaran çalışmalara gereksinim duydukları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: eğitim programı, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmen yetiştirme, öğretmen adayları.

Abstract

The purpose of this study, based on students' point of view, is to evaluate the Teacher Career Information (TCI) courses which were introduced to the teacher education programs curricula in the 2006-2007 academic year. The research is a descriptive survey study. In this study, data were collected using a five point likert-type scale questionnaire developed by the researchers. In order to test validity and reliability of the items in the questionnaire a pilot study was administered and Cronbach's Alpha reliability coefficient of 0.75 was determined. The population of the research was comprised of the fourth year students in the Faculty of Education at Mustafa Kemal University in the 2009-2010 academic year. The study showed that TCI courses were taken mostly theoretically; that new practices and approaches to learning are not covered enough; and that the content of the course is not adequate for various sociocultural settings. Furthermore, the study indicated that teacher candidates feel the need for certain practices during the TCI courses that will ease communication and application.

Keywords: education curriculum, teacher career information courses, teacher education, teacher candidates

1. GİRİŞ

“Eğitim, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.” Eğitim sistemleri, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını göz önüne alarak, eğitim felsefesi ve politikaları ışığında, yetiştireceği insanda olmasını istediği özellikleri oluşturacak şekilde süreci düzenler (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu 2009; 76).

Öğretmen toplumsal bir sistem olan eğitimin en önemi girdilerinden biridir. Çünkü eğitimin niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Çağımızda yaşanan hızlı gelişmeler okul, aile, iş hayatında oluşan yeni yapılar, eğitim felsefesindeki paradigmlar, teknolojilerdeki gelişmeler öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının sürekli olarak gelişip değişmesine sebep olmuştur (Akpınar ve Özer 2004; 148, Şahin 2008; 102). Teknolojinin ve bilginin hızla geliştiği, bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması gerektiğinin savunulduğu çağımızda, değişen topluma ayak uydurabilen bireylerin yetiştirilmesi kaçınılmazdır. Öğretmenin bilgi aktarıcılığı rolü, giderek bilgiyi buldurucu rolüyle yer değiştirmiştir. Artık toplumun öğretmenden beklentileri değişmiş, bu değişim ve beklentiler öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesini de gerekli kılmıştır. Bu nedenle belli standartlarda ve kalitede öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin en çok tartışılan

sorunlarından birini oluşturmuş ve öğretmen yetiştirme programları bu amaçla sık sık değişikliklere uğramıştır. Ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirmeyle ilgili ilk çalışmalar 1948 yılında başlamış ve zaman zaman milli eğitim şurasının gündemini de oluşturmuştur. 1982 yılında öğretmen yetiştirme işi Eğitim Fakültelerine bırakılmıştır. Ancak, süreçte meydana gelen aksaklıklar ve çağımızdaki gelişmeler, yeni bir model ihtiyacını doğurmuştur. 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren hazırlanan yeni model uygulanmaya başlanmıştır (Nakiboğlu ve Sağesen, 2002; 309). Bunun yanı sıra çağın değişim ve gelişimine ayak uyduracak bireylerin yetiştirilmesi amacıyla ilköğretim programları yeniden geliştirilmiştir. Bu amaçla geliştirilerek 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programlarına uyumlu öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirme programları yeniden geliştirilmiş ve yeni program 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Böylece toplumdaki değişim ve gelişimin en önemli ögesi olan öğretmenlerin, değişen yeni sisteme göre yetiştirilmesi planlanmıştır. Toplumun mimarı olan öğretmenlerin, ülkenin ve çağın gereksinimlerine yanıt verecek düzeyde yetişmiş olmaları gerekir. Çünkü bir ülkenin kalkınması ile toplumun refah seviyesi, öğretmenlerin iyi yetiştirilmesine ve görevlerini iyi şekilde yerine getirebilecek mesleki ve kişisel niteliklere sahip olmasına bağlıdır. Yani, öğretmenlik mesleği toplumların geleceğini, bir başka deyişle kaderini belirleyen bir meslektir (Yetim ve Göktaş, 2004).

Bir öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması çok önemlidir. Ancak, bunun yanında, öğretmenlik mesleğiyle ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilse de, bildiklerini nasıl öğreteceğini bilmiyorsa başarılı sayılmaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekmektedir (Erden,1999:44). Bilen mi öğretir, yoksa nasıl öğretilceğini bilen mi öğretir? sorusuna Varış (1992); “Öğretmenlik bir meslek ise ve bu meslek bilmek kadar aktarabilmeyi de içinde barındırıyorsa öğretmenin nasıl öğretilceğini de bilmesi gerekir, neticede öğretmenlik bu ikisinin sentezidir. Bu noktada, fen ve edebiyat fakültelerinde yetişen ve alan bilgisi çok kuvvetli olan öğretmen adaylarına da meslek bilgisi kazandırmak suretiyle en iyi öğretmeni yetiştirme yoluna gitmek gerekir. Yani sorun, Eğitim fakültesi mezunu mu; yoksa fen edebiyat fakültesi mezunu mu? sorunu değildir. Sorun, alanı bilen fakat aynı zamanda öğretimi de çok iyi öğrenmiş meslek adamı yetiştirmektir” şeklinde yanıtlamıştır.

Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır (Demirel,1999, 192). Hangi kurumda görev yaparsa yapsın bir öğretmen adayının, öğrencilerinin sosyalleşmesine katkıda bulunmak ve onlara toplumsal kültürü aktarma görevini yerine getirebilmesi için genel kültür alanında iyi yetişmesi gerekir. Yine bir öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenme ve öğretme sürecini planlama, zamanı iyi kullanma, uygun yöntem, teknikleri ve öğretim materyallerini seçme ve kullanma, sınıfı iyi yönetme, öğrencilerle iyi iletişim kurma gibi bazı teknik bilgi ve becerileri öğrenebilmesi, öğretmenlik meslek bilgisi alanında iyi yetişmesiyle mümkündür. Belirli bir alanda kendini yetiştirmesi, o alanın uzmanı olabilmesi ise alan bilgisinde yer alan derslerde iyi yetişmesiyle gerçekleşir. Görülüyor ki; öğretmenin alanında yeterli olması, tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda öğrenme-öğretme becerilerine sahip olması, mesleğini severek yapması, yeniliklere ve gelişmelere açık olması, kısaca yüksek yeterlik duygularına sahip olması da önemlidir. Bu durum, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi açısından kolaylık sağlar. Çünkü yüksek yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenler zamanlarının çoğunu sınıfta öğrenme ve öğretme sürecine ayırarak daha çok öğretimle meşgul olurlar (Dembo ve Gibson 1985).

İyi bir öğrenme ve öğretme sürecinde temel amaç; öğrenciye nasıl öğreneceği nasıl hatırlayacağı, kendini nasıl güdüleyeceği, öğrenmesini nasıl kontrol edip yönlendirebileceği gibi konularda yardım etmektir (Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrenciye nasıl öğreneceğini öğretmek, günümüz eğitim anlayışının öğretmenlere yüklediği en önemli görevlerden biridir. Bu alanda yapılan araştırma sonuçları; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin çoğunun öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda yardımcı olmadıkları (Dunkin 1978, Strotnik 1983) ve geleneksel yapıdaki sınıfların psikolojik açıdan yeterli ve kendini yönlendirebilen kişilerin gelişimine olanak tanımadığı (Gallagher, Stepien, Sher ve Workman, 1995) yönündedir.

1.1 Problem Durumu

Son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de nitelikli öğretmen yetiştirme arayışları ve çalışmaları devam etmektedir. Bu çalışmalardan biride 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme programlarıdır. Bilindiği gibi geliştirilen bu program, değişen ilköğretim programlarına uyumlu öğretmenlerin yetiştirilmesini amaçlamış, 2004–2005 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlanmıştır. Yeni geliştirilen öğretmen yetiştirme programları ilk mezunlarını 2009–2010 eğitim ve öğretim yılında verecektir. Bu amaçla, yeni program hakkında mezun olacak öğretmen adaylarının görüşleri önem taşımaktadır. Çalışmada; yeni programda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerine öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal yaklaşımları, bu derslerin işleniş ve öğretmen adaylarının bu derslerden beklentilerine ilişkin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın amacı 2006-2007 yılında geliştirilen öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) derslerini öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1-Öğretmen adaylarının, ÖMB dersleriyle ilgili bilişsel alana ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2-Öğretmen adaylarının, ÖMB dersleriyle ilgili duyuşsal alana ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3-Öğretmen adaylarının, ÖMB derslerinin işlenişleriyle ilgili görüşleri nelerdir?
- 4-Öğretmen adayları, ÖMB derslerindeki beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırma, genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2005: 79).

Çalışma Grubu

Araştırmmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde dört yıldır bu dersleri alan ve halen (2009-2010 öğretim yılı) son sınıfta öğrenim gören toplam 313 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Adayların bölümlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	N	%
İlköğretim (Sınıf öğretmenliği)	203	64.86
Yabancı diller eğitimi (İngilizce öğretmenliği)	47	15.01
Türkçe eğitimi (Türkçe öğretmenliği)	41	13.1
Güzel sanatlar eğitimi (Resim-iş öğretmenliği)	22	7.03
Toplam	313	100

Çalışma grubuna katılan öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımına bakıldığında, en fazla dağılımın ilköğretim bölümünde (% 64.86), en az ise güzel sanatlar eğitimi bölümünde (% 7.03) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmının verileri “ Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Değerlendirme Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır.

Ölçek, araştırmacılar tarafından ÖMB dersleriyle ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış ve kullanılmıştır. Beşli likert tipi ölçme aracı olan ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler “5 kesinlikle katılıyorum”, “4 katılıyorum”, “3 kararsızım”, “2 katılmıyorum” ve “1 kesinlikle katılmıyorum” şeklinde puanlanmıştır.

Ölçek hazırlanırken genel görüş belirlemek amacıyla 45 son sınıf öğrencisine 7 adet açık uçlu soru sorulmuştur ve buradan taslak anket formu için cümleler oluşturulmuştur. Taslak anket formu bir sınıf öğretmenliği ve iki Türkçe öğretmenliği öğretim elemanları tarafından dil açısından kontrol edilip düzenlenmiştir. Ölçek, Pilot çalışma için eğitim fakültesindeki 95 öğretmen adayına uygulanmıştır. SPSS 16.00 programında olumsuz cümlelerin puanlaması ters yönde yapılmış ve olumlu ve olumsuz cümlelerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin ÖMB derslerine yönelik görüşlerini ve önerilerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları hesaplanarak yorumlanmıştır. Ölçek dört boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin;

- 1-Öğretmen adaylarının, ÖMB dersleriyle ilgili bilişsel alana ilişkin görüşleri(7 madde)
- 2-Öğretmen adaylarının, ÖMB dersleriyle ilgili duyuşsl alana ilişkin görüşleri (5 madde)
- 3-Öğretmen adaylarının, ÖMB derslerinin işlenişyle ilgili görüşleri (7 madde)
- 4-Öğretmen adaylarının, ÖMB derslerindeki beklentilerine ilişkin görüşleri (7 madde)

Araştırmada elde edilen bulgularla ilgili olarak aritmetik ortalama hesaplanırken ölçekte ki maddelerde yer alan; 1. Hiç katılmıyorum (1.00-1.80), 2. katılmıyorum (1.81-2.60), 3. kararsızım (2.61-3.40), 4. Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5. Tamamen katılıyorum (4.21-5.00) şeklinde derecelendirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda dört başlık altında toplanarak verilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının, ÖMB Dersleriyle ilgili bilişsel alana ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının, ÖMB dersleriyle ilgili bilişsel alana ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının, ÖMB Dersleriyle İlgili Bilişsel Alana İlişkin Görüşleri

	X	SS
ÖMB derslerinin somut örneklerle anlatılması öğretmenlik hayatımda daha faydalı olur	4,60	0,61
ÖMB derslerinde teorik olarak aldığımız bilgiler ile okullardaki uygulamalar arasında farklılıklar var.	4,02	1,04
ÖMB derslerini uygulamalı olarak yeterince almadım	3,70	1,08
ÖMB derslerini teorik olarak yeterince aldım	3,45	1,08
ÖMB adı altında aldığım dersler gerçek yaşamdan çok uzak kalıyor	3,18	1,17
ÖMB adı altında aldığım dersler meslekte kullanamayacağım bilgilerle dolu	3,06	1,25
ÖMB derslerinin öğretmen adaylarının ilgi, istek ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate aldığına inanıyorum.	2,70	1,09

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmen adaylarının “ÖMB derslerinin somut örneklerle anlatılması öğretmenlik hayatımda daha faydalı olur” maddesine büyük oranda katıldıkları (X=4,60) görülmektedir. Adayların, ÖMB derslerinde verilen teorik bilgilerin somutlaştırılarak anlatılması konusunda çoğunlukla hem fikir olmaları, bu derslerin daha etkin bir şekilde işlenmesi için somutlaştırılması konusunda beklentiyi dile getirmektedir.

Yine adayların büyük bir kısmı “ÖMB derslerinde teorik olarak aldığımız bilgiler ile okullardaki uygulamalar arasında farklılıklar var.” maddesine büyük oranda (X=4,02) katılmışlardır. Aslında şu

anda eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB derslerinde verilen bilgiler, kazandırılmaya çalışılan beceri ve tutumlar tamamen ilköğretim programlarına yöneliktir. Öğretmen adaylarının fakültede aldıkları bilgilerle, okullardaki uygulamalar arasında fark görmeleri; haftanın bir günü uygulama okuluna giden adayların okullardaki uygulamaları iyi gözlemleyememiş, ya da öğretmenlerin, bu konuda adaylara gerektiği gibi yardımcı olamamalarından ileri gelmiş olabilir. Veya ÖMB derslerinin fakültede daha çok teorik boyutta verilmiş olmasının sonucunda adaylar, bu derslerde aldıkları bilgilerle, okullardaki uygulamalar arasında bir ilişkilendirme yapamamalarından kaynaklanabilir. Üstelik adayların, bu derslerin somutlaştırılarak anlatılması konusundaki beklentileri de bu görüşü desteklemektedir.

Tablo 2'ye bakıldığında adayların, “ÖMB derslerini uygulamalı olarak yeterince almadım” maddesine çoğunlukla katıldıkları ($X=3,70$), “ÖMB derslerini teorik olarak yeterince aldım” görüşüne de büyük oranda katıldıkları ($X=3,45$) görülmektedir. Dolayısıyla bu durum, yukarıda da değinildiği gibi adayların, ÖMB derslerinde teorik olarak aldıkları bilgilerle, okullardaki uygulamalar arasında fark görmelerinin nedeni olarak açıklanabilir.

Tablo 2 incelendiğinde adayların, “ÖMB adı altında aldığım dersler gerçek yaşamdan çok uzak kalıyor” maddesiyle ($X=3,18$), “ÖMB adı altında aldığım dersler meslekte kullanamayacağım bilgilerle dolu” maddesinde de ($X=3,06$) kararsız kalmışlardır. Aslında adayların bu iki maddede katılıyorum sınırına yakın bir kararsızlık içinde oldukları görülmektedir. Birbirini tamamlayan bu iki görüş bir bakıma adayların cevaplarında tutarlı olduklarını göstermektedir.

Yine Tablo 2 incelendiğinde “ÖMB derslerinin öğretmen adaylarının ilgi, istek ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate aldığına inanıyorum.” maddesine, adayların katılmamaya yakın kararsız oldukları görülmektedir ($X=2,70$). Bu görüş, Akpınar ve Özer'in (2004) yaptığı çalışmada ÖMB derslerinin öğrencilerin ilgilerine göre düzenlenmediği, dolayısıyla öğrencileri memnun etmediği bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Akıl almaz hızla gelişen bilişim ve teknoloji çağında yaşıyoruz. Çağa ayak uydurabilmek ve gelişebilmek bilgi ve teknoloji üreten bir toplum olmaktan geçer. Bu amaçla, çağın gerektirdiği nitelikli insan gücünü yetiştirmek, eğitim sistemlerinin ve bu sistemin itici gücü olan iyi yetişmiş nitelikli öğretmenlerin görevidir. Öğretmenin iyi yetişmesi, yetiştireceği öğrencilerin niteliğini etkiler. Öğretmenlerin, bilgileri öğrencilere sunarken; güncel yaşamla desteklemeleri, öğrenenin anlayacağı kadar somutlaştırmaları, kademeli olarak adım adım ilerlemeleri ve çoklu ortam oluşturarak öğrenmeleri oluşturmaları sağlanmalıdır. Eğitimin yakından uzağa ilkesi gereğince öğrenenin ilgi ihtiyaçları doğrultusunda meslek hayatında en fazla ihtiyaç duyacağı bilgilere öncelik verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bilgilerin öğretmen adayları için yalnızca teorik olarak değil, aynı zamanda meslek yaşamlarında kullanabileceği uygulamalarla dolu olmasına özen gösterilmelidir. Öğretmenler için dünyanın çok hızlı değiştiğine işaret eden Schiller (1997); öğretmenlerin yeni mücadelelere daha etkin bir biçimde hazırlanması ve katılması gerektiğine, yenileme ve güncelleştirme etkinliklerine yer verilmesine ve gittikçe karmaşıklaşan bir okul çevresi ile öğretmenin başa çıkabilmesi gerektiğini vurgulamıştır. (Akt: Şahin 2008: 102)

3.2. Öğretmen adaylarının, ÖMB dersleriyle ilgili duyuşsal alana ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının, ÖMB dersleriyle ilgili duyuşsal alana ilişkin görüşleri tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının, ÖMB Dersleriyle İlgili Duyuşsal Alana İlişkin Görüşleri

	X	SS
ÖMB derslerinin meslek hayatımızda karşılaştığımız problemleri çözmede yararlı olacağına inanıyorum.	3,68	1,05
ÖMB derslerinde edindiğim bilgileri uygulama konusunda kendime güvenirim.	3,56	0,99
ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğini sevmemi sağladı.	2,90	1,17
Öğretmenlik mesleğini nasıl gerçekleştireceğimden korku duyuyorum	2,64	1,22
Okulun ilk yılında ÖMB derslerini okumadan öğretmenlik yapabileceğimi düşünüyordum	2,41	1,33

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının, “*ÖMB derslerinin meslek hayatımızda karşılaşacağımız problemleri çözmede yararlı olacağına inanıyorum.*” maddesine yüksek oranda katıldıkları görülmektedir (X=3,68). Bu durum, ÖMB derslerinde uygulamalı çalışmaların yapılması durumunda öğretmen adaylarının, mesleklerinde karşılaşacakları sorunları çözebileceklerine inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu madde duyuşsal alanda bir beklentiye ifade etmesi açısından değerlendirilmelidir. Tablo 2’ye bakıldığında adayların, “*ÖMB adı altında aldığım dersler gerçek yaşamdan çok uzak kalıyor*” maddesiyle (X=3,18), “*ÖMB adı altında aldığım dersler meslekte kullanamayacağım bilgilerle dolu*” maddesinde (X=3,06) kararsız oldukları görülmektedir. Bu durum, her ne kadar “*ÖMB derslerinin meslek hayatımızda karşılaşacağımız problemleri çözmede yararlı olacağına inanıyorum*” maddesiyle çelişiyor gibi gözüküyor ise de, aslında bu bir çelişki değildir. Çünkü alınan bilgilerle meslek hayatında karşılaşılan sorunları çözmek ile bu dersler kapsamında birçok kullanılamayacak bilgiler almak farklı şeyleri anlatmaktadır. Ayrıca adayların bu konularda katılıyorum sınırına yakın bir kararsızlık içinde olmaları da, net bir görüş oluşturmamalarından ileri gelmiş olabilir.

Yine Tablo 3’e bakıldığında, öğretmen adaylarının “*ÖMB derslerinde edindiğim bilgileri uygulama konusunda kendime güvenirim*” maddesine yüksek oranda (X=3,56) katılmışlardır. Oysa Tablo 2 incelendiğinde bu dersleri yeterince uygulamalı almamış olduklarını ifade ettikleri (X=3,70) görülmektedir. Her iki tabloda yer alan bu iki görüş birbirleriyle çatışıyor görülmektedir. Aslında adaylar bu maddeyi, aldıkları teorik bilgileri uygulamaya koymada kendilerine güvendiklerini ifade etme açısından ele alarak yanıtlamış olabilirler. Elbette ki öğretmen adaylarında güven duygusu oluşturmak istenen bir özelliktir. Bu açıdan bakıldığında, ÖMB derslerinin güven konusunda adaylarda duyuşsal boyutta bir kazanım oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde adayların, “*ÖMB dersleri öğretmenlik mesleğini sevmemi sağladı.*” maddesinde kararsız olmaları (X=2,90) ÖMB derslerinin öğretmen adaylarını, mesleği sevmeye konusunda yeterince etkilemediğini göstermektedir. Bu sonuç, belki de ÖMB derslerinin daha çok teorik olarak verilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlik mesleğinin kalitesi konusunda vurgulanması gereken önemli konulardan biri de eğitim sisteminde salt bilgi öğretimine gereğinden fazla ağırlık veriliyor olmasıdır. Bu, günümüz okullarında, okul eğitiminin tek amacı haline gelmiş durumdadır (Doğan, 2005: 141). Öğretmenlik; sadece bilgi vermek olsaydı, bu işi bilgisayar, televizyon, radyo gibi araçlarla yapmak mümkün olurdu. Böylece teknoloji yönünden gelişmiş olan toplumlarda öğretmen problemi de çözüldü (Şahin, 2008: 102). Temizkan’a (2008) göre öğretmenlik mesleği, bilgi ve becerilerle birlikte olumlu tutuma da sahip olmayı gerektirir. Çapri ve Çelikkaleli’ye (2008) göre ise, bir bireyin mesleğe yönelik tutumu, bireyin meslekteki başarı ve doyumunu aynı oranda etkilemektedir (Akt: Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009: 76-77). Öğretmenlik mesleği zor, zor olduğu kadar da keyifli bir meslektir. Öğretmenlerin mesleğini sevmesi ve severek yapması öğretmenlikle ilgili ilk duyuşsal hedeftir. Buna rağmen yalın 2002 de yaptığı araştırmada öğretmenlerin ancak öğretmenlerin %55’nin mesleklerini isteyerek, diğerlerinin ise tesadüfen ve zorunluluktan dolayı seçtiklerini belirlemiştir (Akt: Erdem, Kamacı ve Aydemir, 2005: 6)

Tablo3’de adayların, “*Öğretmenlik mesleğini nasıl gerçekleştireceğimden korku duyuyorum*” maddesinde katılmıyorum yakın kararsız oldukları görülmektedir (X=2,64). Bu durum, adayların öğretmenlik mesleğine psikolojik olarak yeterli düzeyde hazır olmadıkları anlamına gelmez. Öğretmen adayları “*Okulun ilk yılında ÖMB derslerini okumadan öğretmenlik yapabileceğimi düşünüyordum*” maddesine kararsıza yakın katılmadıklarını belirtmişlerdir (X=2,41). Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin kolayca yapılacak bir meslek olduğu konusunda net bir görüşlerinin olmadığı, ÖMB derslerinin bu konuda yeterince bilgi beceri ve görüş kazandırdığı söylenebilir.

3.3. Öğretmen adaylarının, ÖMB derslerinin işlenişiyile ilgili görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının, ÖMB derslerinin işlenişiyile ilgili görüşleri tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının, ÖMB Derslerinin İşlenişiyile İlgili Görüşleri

	X	SS
ÖMB derslerini işlerken anlatım yönteminin yanında diğer yöntem ve tekniklerin kullanılması ilgimi artırır.	4,63	0,63
ÖMB derslerinde öğretim teknolojilerinin kullanılması faydalı olur.	4,62	0,60
ÖMB derslerinde teorik bilginin yanında yeterli uygulamaların yapılmasının daha yararlı olacağına inanıyorum.	4,60	0,70
Farklı sosyal çevrelerdeki okullarda uygulama yapma imkânı sağlanmalı.	4,57	0,62
Farklı kültüre sahip yörelerde yöre halkıyla uyumlu çalışmamı sağlayacak bilgi ve becerilerde verilmeli.	4,56	0,69
Öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurmak için diksiyon dersi verilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	4,52	0,80
Üniversite bünyesinde ilköğretim okulunun olması ve orada uygulama yapma olanağı verilmesi faydalı olur	4,37	0,92

Tablo 4 incelendiğinde “ÖMB derslerini işlerken anlatım yönteminin yanında diğer yöntem ve tekniklerin kullanılması ilgimi artırır.” maddesine adayların çoğunun (X=4.63) katıldığı görülmektedir. Bu bulgu, Akpınar ve Özer’in (2004) yaptığı çalışmada ÖMB derslerinin çoğunlukla anlatım, soru-cevap yöntemiyle işlenmektedir bulgusuyla da desteklenmektedir. Öğretmenin alan bilgisi yönünden donanımlı olması, öğretimin önkoşuludur, ancak başarılı bir öğretim için bu tek başına yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl aktaracağını ve öğrenenin bunu nasıl daha iyi alacağını da iyi bilmelidir. Öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve beceriyi, ÖMB derslerinde kazanmaları beklenir. Ancak adayların bu becerileri kazanabilmeleri, ÖMB derslerini veren öğretim elemanları tarafından zengin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına bağlıdır

“ÖMB derslerinde öğretim teknolojilerinin kullanılması faydalı olur” maddesine de adayların çoğu (X=4.62) katılmışlardır. Bu bulgu adayların, ÖMB derslerinde öğretim teknolojilerinin kullanılmadığı görüşünde oldukları, derslerin araç-gereç desteğinde işlenmesi arzusunda olduklarını göstermektedir.

Yine, “ÖMB derslerinde teorik bilginin yanında yeterli uygulamaların yapılmasının daha yararlı olacağına inanıyorum” maddesine öğretmen adaylarının çoğu (X=4,60) katılmışlardır. Bu da adayların çoğunun ÖMB derslerinin uygulamalı yapılması konusunda hem fikir olduğunu göstermektedir. Nitekim. Bu görüş tablo 2 belirtilen, “ÖMB derslerini uygulamalı olarak yeterince almadım” (X=3,70) ve “ÖMB derslerini teorik olarak yeterince aldım” (X=3,45) görüşleriyle de örtüşmektedir. Oddens (2004)’e göre, öğretmen yetiştirme programları teoriye dayalı öğretmen merkezli yaklaşımdan daha çok öğrencinin merkezde olduğu uygulamaya dayalı yaklaşımlara kaymıştır. Etkili bir öğrenme ortamında, öğreneni aktifleştiren ve rehber kontrolünde kendi kendini düzenleyen öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Akt: Kılıç, 2004; 156)

“Farklı sosyal çevrelerdeki okullarda uygulama yapma imkânı sağlanmalı” (X=4,57) görüşü ile “Farklı kültüre sahip yörelerde yöre halkıyla uyumlu çalışmamı sağlayacak bilgi ve becerilerde verilmeli” (X=4,56) görüşüne öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tamamen katılıyorumu yakın bir katılım göstermişlerdir. Bu iki görüş teori ve uygulama boyutunda birbirini tamamlayan görüşler olarak dikkate alınmalıdır. Program yukarıda değinilen hususlar konusunda zenginleştirilirse, teoriyle uygulamanın birleştirilmesi sağlanmış ve öğretmen adaylarının daha iyi yetişmelerine olanak tanınmış olur.

Tablo 4 incelendiğinde adayların çoğunun “Öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurmak için diksiyon dersi verilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.” maddesine katıldıkları (X=4,52) görülmektedir. Adayların, öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurabilmek amacıyla diksiyon konusunda kendilerini yetiştirmek isteğinde oldukları düşünülebilir ve ÖMB derslerinde bu konuda bir boşluğun olduğu söylenilebilir. Gökçe (1999) okulda gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin planlamasından ve uygulanmasından, öğrenci ile sürekli etkileşim ve iletişim halinde bulunan öğretmenin önemli rol oynamakta olduğunu belirtmiştir (Akt: Şahin, 2008: 103).

Yine, öğretmen adaylarının “Üniversite bünyesinde ilköğretim okulunun olması ve orada uygulama yapma olanağı verilmesi faydalı olur” görüşüne de çoğunlukla katıldıkları görülmektedir (X=4,37). ÖMB derslerinin yeterli düzeyde uygulama yapılmadan işlendiğini belirten adayların

(Bakınız Tablo 2) böyle bir istekte bulunmaları son derece doğaldır. Üniversite bünyesinde bir uygulama okulunun bulunması adaylara daha fazla uygulama yapma fırsatını vermiş olacaktır.

3.4. Öğretmen adaylarının ÖMB derslerindeki beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının, ÖMB derslerindeki beklentilerine ilişkin görüşleri tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının, ÖMB Derslerindeki Beklentilerine İlişkin Görüşleri

	X	SS
ÖMB derslerinin KPSS sınavına da hazırlanmamıza yardımcı olmasını isterim.	4,59	0,78
ÖMB derslerini aldıktan sonra öğrencilerle daha iyi iletişim kuracağıma inanıyorum.	3,86	0,92
ÖMB derslerinde edindiğim bilgilerin öğretmenlik mesleğini daha iyi yapmamı sağlayacağına inanıyorum	3,70	0,99
ÖMB derslerinin ülkenin her yerinde öğretmenlik mesleğini yapacak yeterliliği sağladığını düşünmüyorum.	3,67	1,18
ÖMB derslerine sınavlardan iyi not almak için çalıştım.	3,63	1,17
Tam anlamıyla bir mesleki yeterlilik kazandığımı düşünmüyorum	3,28	1,14
ÖMB derslerini sadece KPSS için öğreniyorum	2,75	1,32

Tablo 5 incelendiğinde, “ÖMB derslerinin KPSS sınavına da hazırlanmamıza yardımcı olmasını isterim” (X=4,59) görüşüne öğretmen adaylarının büyük bir kısmının katılmış olması, adayların ÖMB derslerinden KPSS adına beklentilerini dile getirmektedir. Çünkü, adayların neredeyse hepsi son sınıfta KPSS’ye daha sistemli hazırlanabilmek için dershanelere gitmektedirler. Nitekim Eraslan’ın (2004) Ankara, Gazi, Hacettepe üniversitelerinden seçilmiş bir grup öğretmen adayı üzerinde yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının KPSS yüzünden kaygı yaşadıkları, KPSS’ye hazırlık aşamasında mutlaka kurs, dersane vb destek etkinliklere gereksinim duydukları saptanmıştır.

Öğretmen adayları “ÖMB derslerini aldıktan sonra öğrencilerle daha iyi iletişim kuracağıma inanıyorum” görüşüne büyük oranda (X=3,86) katılmışlardır. ÖMB derslerinin öğrencilerle iletişim kurma konusunda öğretmen adaylarına bilgi ve beceri kazandırdığı söylenebilir. Ancak Tablo 4 incelendiğinde adayların çoğunun “Öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurmak için diksiyon dersi verilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.” görüşüne büyük oranda katılmaları (X=4,52) da diksiyonun iletişimde önemli olduğu ve kendilerini bu konuda yetiştirmek istemelerinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlik mesleği sadece sınıfta öğrencilerle iletişim halinde değil, okul dışında veliler ve toplumla da iletişim içinde olan bir meslektir (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009: 76).

Yine tablo 5 incelendiğinde “ÖMB derslerinde edindiğim bilgilerin öğretmenlik mesleğini daha iyi yapmamı sağlayacağına inanıyorum” görüşüne adayların çoğunluğu (X=3,70) katılmışlardır. Bu görüş, tablo 3’de yer alan ve adayların yüksek oranda katıldıkları (X=3,68) “ÖMB derslerinin meslek hayatımızda karşılaştığımız problemleri çözmede yararlı olacağına inanıyorum.” görüşünü desteklediği söylenebilir.

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu “ÖMB derslerinin ülkenin her yerinde öğretmenlik mesleğini yapacak yeterliliği sağladığını düşünmüyorum” görüşüne katılmaktadırlar (X=3,67). Bu görüş tablo 4’de verilen “Farklı sosyal çevrelerdeki okullarda uygulama yapma imkânı sağlanmalı” (X=4,57) görüşü ile “Farklı kültüre sahip yörelerde yöre halkıyla uyumlu çalışmamı sağlayacak bilgi ve beceriler de verilmeli” (X=4,56) görüşüyle örtüşmektedir. Adayların bu konuda kendilerini yeterince iyi hissetmedikleri söylenebilir.

“ÖMB derslerine sınavlardan iyi not almak için çalıştım” görüşüne adayların büyük çoğunluğu (X=3,68) katılmaktadır. Adayların teorik ağırlıklı öğrendikleri ÖMB derslerinden başarılı olabilmek için iyi not almak durumunda oldukları söylenebilir.

“Tam anlamıyla bir mesleki yeterlilik kazandığımı düşünmüyorum” görüşünde, adayların (X=3,28) katılıyoruma yakın kararsız olmaları dikkat çekicidir. Bu durum, adayların anket maddelerindeki görüşleri samimi ve düşünerek işaretlemiş olduklarını göstermektedir. Çünkü tam

anlamıyla bir mesleki yeterlik kazanmak zamanla oluşacak bir özelliktir. Kaldı ki birçok konuda (uygulamalara az yer verilmesi, derslerin daha çok anlatım yöntemi ile işlenmesi, öğretim teknolojilerinin yeterince kullanılmayışı gibi) eksikleri olduğunu belirttikleri ÖMB derslerinde, böyle bir yeterliği tam olarak aldıklarını söylediler kendileriyle çelişmiş olurlardı.

Tablo 5'te adaylar “*ÖMB derslerini sadece KPSS için öğreniyorum*” görüşünde kararsız ($X=2.75$) kalmışlardır. Adayların bu görüşü, yine tablo 5’de yer alan “*ÖMB derslerine sınavlardan iyi not almak için çalıştım*” görüşüyle de çelişiyor gibi gözükmektedir. Aslında adayların bu görüşe katılmıyordum ya yakın bir kararsızlık içinde oldukları görülmektedir. Elbette ki adaylar, KPSS’den başarılı olmak için öğrenmek zorunda olduklarının farkındadırlar. Pekâlâ, hem sınavlardan, hem de KPSS’den başarılı olmak için çalışmış olabilirler. Bu durumda KPSS gerçeğini göz ardı etmemek gerekir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve öneriler şöyle sıralanabilir.

1-Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun, ÖMB derslerinin somut örneklerle anlatılması ve ÖMB derslerinde uygulamalı çalışmalara daha fazla yer verilmesini arzu ettikleri görülmektedir. ÖMB adı altında alınan derslerin gerçek yaşamdan çok uzak kaldığı ve bu derslerde alınan bilgilerin meslekte kullanılamayacak bilgilerle dolu olduğuyla ilgili görüşler dikkate alındığında, programın bu konudaki eksiklerinin giderilmesi önemli görülmektedir. Acaba eksiklik, programın içerik boyutundan mı, yoksa öğrenme öğretme sürecini yöneten öğretim elemanlarından mı ileri gelmektedir. Bu konunun sağlıklı değerlendirilebilmesi ancak, geniş kapsamlı ürüne ve erişime dayalı program değerlendirmelerinin yapılmasıyla mümkün olabilecektir. Böylece adayların ilgi, istek ve ihtiyaçları da yeterince dikkate alınmış olacaktır.

2- Yine öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun, ÖMB derslerinin işlenmesi sırasında farklı yöntem ve tekniklerin ve öğretim teknolojilerinin kullanılması gerektiğini belirtmiş olmaları bu konudaki başka bir eksikliği dile getirmektedir. Bu sonuca göre farklı yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını görmeyen ve derslerin işlenişinde öğretim materyallerinin işlevinin farkına varmayan adayların, bu bilgi ve becerileri meslekte öğrenmeleri gerçekten zordur. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin dönüt, düzeltme, pekiştirme ve ipuçları verme, ilgili strateji, yöntem ve teknikleri kullanma ve değerlendirme etkinliklerinde yetersiz kaldıkları saptanmıştır (Sönmez, 1992). Yine öğretmen yetiştirmeyi çeşitli boyutlarda inceleyen Newman (1997), öğretmenlerin sınıf içi öğretme süreçlerinde yetersiz olduklarını belirlemiştir. Cecil (1984), öğretimin temelleri konusunda yaptığı araştırmayla bilgi sunma, soru sorma teknikleri, araç gereç kullanımı ve değerlendirme teknikleri alanlarında öğretmenlerin yeteli olmadığı görüşüne varmıştır. Bugün bu alanda yapılan çalışmalarda yine benzer sonuçların çıkması öğretmen yetiştirmede bu konuda hala sıkıntıların devam ettiğini göstermektedir.

3- “Öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurmak için diksiyon dersi verilmesinin gerekli olduğunu” savunan öğretmen adaylarının sayısı ile “Üniversite bünyesinde ilköğretim okulunun olması ve orada uygulama yapma olanağı verilmesi faydalı olur” görüşüne katılanların sayısı bir hayli fazladır. Bu da gösteriyor ki adayların çoğu iyi bir iletişim için diksiyonun iyi olması gerektiğini önemsemektedirler. ÖMB derslerinin içinde yer alan Sınıf Yönetimi dersinde etkili iletişim konuları daha işlevsel hale getirilebilir. Ayrıca bu derslerin dışında ya da bu derslerle bağlantılı olarak diksiyon dersi konulabilir. Yine üniversite bünyesinde bir uygulama okulunun olması görüşü adaylar tarafından önemli derecede kabul görmüştür. Elbette ki uygulama okulları, derslerde görülen teorik bilgilerin uygulamaya konulmasını sağlaması açısından hem öğretim elamanlarına hem de adaylara büyük kolaylıklar sağlayacaktır.

4- Öğretmen adaylarının farklı kültürel çevrelerin kültürel yapıları hakkında bilgi sahibi olma ve farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan okullarda uygulama yapmak istemeleri konusu programlarda dikkate alınmalıdır. Çünkü adayların büyük bir olasılıkla en çok zorlandıkları konu, atandıkları bölgelerdeki farklı kültürel yapılarıdaki çevre halkıyla iletişim kurabilme konusunda kendilerini yeterli hissetmemelerinden ileri gelebilir. Bu etkileşimi sağlayacak konuların ve etkinliklerin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması, bu konuda karşılaşılabilen sorunların

giderilmesinde adaylara yardımcı olacaktır. Bunun için adayların ÖMB derslerinde problem çözme ve diğer çağdaş öğrenme ve öğretme yöntemleri konusunda yeterli kazanımları sağlanmalıdır.

5- Meslekle ilgili olarak istendik özelliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme programlarının daha geniş evren ve örneklem gruplarıyla, süreç ve erişime dayalı değerlendirilmelere tabi tutulması, bu alanda karşılaşılabilen sorunların çözümü için önemli görülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Akpınar, B. ve Özer, B. (2004) Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14:2, 147-166 <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt14/sayi2/147-166.pdf> (Erişim tarihi: 12 nisan 2010)
- Cecil, C.D, (1984), *Origins of Teaching Behavior American Educational Research Association*, L.A.April, New Orleans
- Dembo, M., Gibson, S. (1985). *Teacher's Sense of Efficacy: An Improvement Factor in School Improvement Factor in School Improvement*. The Elementary School Journal, 86, 2, 173-183
- Demirel, Ö,(1999) *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, C. (2005) Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları, *bilig*, 35:133-149 <http://www.yesevi.edu.tr/bilig/biligTur/pdf/35/133-149.pdf> (Erişim tarihi: 12 nisan 2010)
- Dunkin, M. (1978). *Student Characteristics, Classroom Process and Student Achievement*. Journal of Educational Psychology, 70, 998-1009.
- Durmuşoğlu, M.C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009) Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 36: 76-86 <http://193.140.216.63/200936M%C4%B0NE%20CANAN%20DURMU%C5%9EO%C4%9ELU.pdf> (Erişim tarihi: 12 nisan 2010)
- Eraslan, L. (2006) Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (Kpss) Yönteminin Değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN: 1303-5134, 1-31, <http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/view/167/167> (Erişim tarihi: 12 nisan 2010)
- Erden, M,(1999), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Akım yayınları.
- Erdem, A.R., Kamacı, S. ve Aydemir, T. (2005) birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: denizli örneği. *Eğitimde Kuram ve uygulama*. 1:1-2, 3-13 <http://eku.comu.edu.tr/index/1/1-2/aerdem.pdf> (Erişim tarihi: 12 nisan 2010)
- Gallagher, S.A., Stepien, W.J., Sher, B.T. & Workman, D. (1995). *Implementing Problem based learning in Science Classrooms*. School science and mathematics. 95(3), 136-146.
- Karasar,N.,(2005), *Bilimsel Arastırma Yöntemi*,Ankara:Nobel Yayın-Dagitim
- Kılıç, A. (2006) Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 155-168. <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd16/sbd-16-11.pdf> (Erişim tarihi: 12 nisan 2010)
- Nakiboğlu, C. ve Sağesen, Ö. (2002) Eğitim Fakültelerinin Yeni Yapılanmasının Öğrenci Boyutu Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 10: 2, 309-316 http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS&ano=1953_a28f82eedaa39aa327cb5725946cd2f2 (Erişim tarihi: 12 nisan 2010)
- Newman, K.A, (1997), *Combining Standarts With Changing teacher Needs Introducing Teacher Research Strategies to Preservice Teachers*. Annual Meeting of The American Association of Colleges for Teacher Education. (February, 1997) Phoenix, Arizona.
- Sönmez, V (1992) *ilkokul öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11:8, 97-106 <http://193.140.216.63/19928VEYSEL%20S%C3%96NMEZ.pdf> (Erişim tarihi: 12 nisan 2010)
- Strotnik, K.A. (1983). *What you see is what you get*. Harvard Educational Review, 54, 16-32.

- Şahin,Ç. (2008) Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2) 24: 101-112
http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS&ano=88385_a7f341162d502e5a8222370821d8970d (Erişim tarihi: 12 nisan 2010)
- Varış, F,(1992) Yüzyılın sonunda Öğretmen Eğitimi Sorunları, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1:2, 19-28.
- Weinstein, C. F and R. F. Mayer (1986) The Teaching of Learning Strategies. M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Resarch on Teaching*. New York: Mac Millan.
- Yetim, A., Z. Gökteş (2004) Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12:2

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ: ORANTI KAVRAMI

PRESERVICE TEACHERS' PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS: CONCEPT OF PROPORTION

Dr. Ali Rıza KÜPCÜ, Dr. Alaattin PUSMAZ
Marmara Üniversitesi, İstanbul

Özet

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesinde verilmekte olan öğretmenlik uygulaması derslerinin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişimlerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada pedagojik alan bilgisi bileşenlerinden “öğrenci zorluklarını ve anlayışını bilme” becerisi (Shulman, 1987; Park ve Oliver, 2008) dikkate alınmış ve öğretmen gelişimleri bu doğrultuda incelenmiştir. Dersler beş öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş ve beş hafta sürmüştür. Başlangıçta öğretmen adaylarından orantı kavramı ile ilgili bir ders planı hazırlamaları istenmiş ve grup içi tartışmalarla ders planları incelenmiştir. Öğretmen adaylarına derslerde orantı kavramının özellikleri ve alan yazında tanımlı öğrenci zorlukları açıklanmış ve grup içi tartışmalarla bu zorluklar sorgulanmıştır. Dersler video kaydına alınmıştır. Beş hafta sonunda öğretmen adaylarından tekrar ders planı hazırlamaları istenmiştir. Ders planları ve ders video kayıtları incelenerek, öğretmen adaylarının gelişim süreci tanımlanmaya çalışılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının orantı kavramı öğrenci zorlukları konusunda bilgilerinin arttığını göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ders planı hazırlarken orantı kavramı öğrenci zorluklarını daha fazla dikkate alındıkları gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik Öğretmen Adayı, Pedagojik Alan Bilgisi, Orantı Kavramı.

Abstract

The purpose of this study was to determine the effects of “teaching experience” lectures in faculty of education on development of preservice teachers' pedagogic content knowledge (PCK). Shulman (1987) and Park & Oliver (2008) defined and categorized pedagogical content knowledge into subcategories: Knowledge of Students' Understanding, Knowledge of Curriculum, Knowledge of Instructional Strategies and Representations for Teaching, Knowledge of Assessment of Learning, and Orientations to Teaching. In this study “Knowledge of Students' Understanding on Concept of Proportion” was taken into consideration and the teachers' developing process was examined in this context. Lectures were conducted with five teachers, at five weeks. Firstly, the participants were asked to prepare lesson plans about the teaching of proportion and the lesson plans were reviewed with small group discussion. In “teaching experience” lectures, the features and middle schools' students' difficulties are discussed. Lectures were directly recorded and summarized. At the end of five weeks the participants were asked to prepare lesson plans again. Video records and the lesson plans used for understanding the participants' development process. Findings showed that preservice middle school mathematics' teacher increase their pedagogic content knowledge about the concept of proportion at the end of lectures.

Keywords: Preservice Teacher of Mathematics, Pedagogical Content Knowledge, Concept of Proportion

1. GİRİŞ

Shulman (1987, s8), öğretmen bilgisinin bir el kitabında toplanması halinde öğretmenin en az sahip olması gereken bilgi türlerini yedi grupta tanımlamış ve kendisine ait bilgi temelli öğretmenlik modelini geliştirmiştir. Öğretmenin sahip olması gereken bu bilgi türleri, - içerik bilgisi, -genel pedagojik bilgi, -öğretmenlere öğretim aracı olarak destek verecek (materyaller ve program) öğretim programı bilgisi, - pedagojik alan bilgisi -öğrenenlerin ve özelliklerinin bilgisi, -eğitim sistemi bilgisi (öğrenenlerin bulunduğu kültür ve okulun imkânları), -eğitim hedefleri, değerleri, tarihi ve felsefi temelleri bilgisidir. Bu bilgi türleri pek çok araştırmacı tarafından farklı gruplar halinde vurgulanmıştır. Farklı gruplamaların asıl nedeni ise bu bilgi türlerinin aslında ayrılmaz bir bütün olarak kaliteli bir öğretmende bulunması gerekliliğidir. Günümüz Türkiye'sinde de bir öğretmende (içerik) alan bilgisinin daha yoğun olması gerekliliğini savunan bir anlayış ile mesleki bilginin önemine vurgu yapan, alan ve mesleki bilginin birlikte yaşanması gerekliliğini savunan anlayış arasında fikir ayrılıkları yaşanmaktadır. Bu fikir ayrılıkları öğretmen yetiştirme görevinin

üniversitelerin hem fen edebiyat ve hem de eğitim fakültelerinde olmasının nedenlerinden biri de bu fikir ayrılığıdır.

Öğretmen yetiştirme kurumları olan eğitim fakültelerinin öğretim programlarında meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür dersleri yer almaktadır. Bu dersler içindeki özel öğretim yöntemleri ve öğretmenlik uygulaması derslerinin hem eğitim fakültesi öğretim elemanları hem de öğrencileri açısından ayrı bir önemi vardır. Söz konusu dersler lisans programının son dönemlerinde yer alır ve öğretmen adayları bu derslerde öğretmen olma hissini yoğun olarak yaşarlar. Bu his, bir öğretmen adayının ifadesi ile “*Proje çalışmasının yoğun mesaisi sonrasında elde ettiği birikimi ve eseri insanların beğenisine sunmak gibi bir his (ÖA3)*”tir. Ancak bu derslerde öğretmen adayları pek çok zorlukla karşı karşıya kalırlar ve bu zorluk Shulman’ın (1986, s9) bir konuyu başkaları için anlaşılır kılacak temsil ve öğretim biçimleri hakkında sahip olunan bilginin uygulama zorluklarıdır. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) olarak ifade edilen, öğretmen olma hissini yoğun yaşanmasında önemli olan bu bilginin kavramsallaştırılması için çok yoğun çalışmalar yapılmıştır (Shulman, 1987; Grossman, 1990; Park ve Oliver (2008). Yapılan pek çok çalışmada da öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türleri arasında yerini alan PAB’ın, alan bilgisi ve mesleki bilgi kadar önemli bir bilgi türü olduğu vurgulanmıştır (Boz ve Boz, 2008; Ball ve ark., 2001; Gudmundsdottir ve Shulman, 1987). İlk defa Shulman (1986) tarafından tanımlanan PAB, bir konunun ya da kavramların en faydalı temsilleri, en güçlü benzetmeleri, örnekleri, resimlemeleri hakkındaki bilgiyi ifade eder. Grossman (1990, alıntı: Park & Oliver (2008)), pedagojik alan bilgisini (PAB), konu alan bilgisi, pedagojik bilgi ve içerik bilgisi şeklindeki üç bilgi türünün merkezine koymuş ve PAB’ı diğer bilgi türleri ile etkileşim içinde olduğunu savunan bir modelle açıklamıştır. Marks (1990), Fernandez ve ark. (1995), Hasweh (2005) ve Loughran ve ark (2006) ise (alıntı: Park & Oliver (2008), Shulman’ın PAB modelini genişleterek, PAB’ı konu alan bilgisinden ayırmanın mümkün olmadığını örneklerle açıklayarak, konu alan bilgisini PAB’ın bir bileşeni olarak ifade etmişlerdir. Alan yazında pedagojik alan bilgisinin bileşenleri içerisinde, konu öğretim amacı bilgisi, öğrenciyi anlama bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğretim strateji, yöntem ve teknik bilgisi, medya bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisi, konu alan bilgisi, bağlam bilgisi ve pedagojik bilginin yer aldığı belirtilmiştir. Örneğin Shulman’ın (1986), pedagojik alan bilgisi ifadesinde öğrencilerin konu ya da kavramla ilgili öğrenci zorlukları ve öğretim yöntem ve teknikleri ile kavramın temsil şekilleri ön plandadır. Park ve Oliver (2008, s266) ise bu konu ile ilgili alan yazını taradıktan sonra, pedagojik alan bilgisi içindeki önemli bileşenleri beş madde halinde ifade etmiştir.

- Konu veya kavramın öğretimine yönelik yöntem ve öğrenme süreci bilgisi
- Konu veya kavramla ilgili öğrenci zorlukları ve anlayışları bilgisi
- Konu veya kavramın öğretim programındaki yeri bilgisi
- Konu veya kavramla ilgili stratejiler ve çoklu temsiller bilgisi
- Konu veya kavrama yönelik ölçme-değerlendirme bilgisi

Bu çalışmada öğretmen adaylarının PAB gelişimi yukarıdaki bileşenlerden ikincisi olan “Konu veya kavramla ilgili öğrenci zorlukları ve öğrenci anlayışları bilgisi” bileşeni bağlamında incelenmiş, öğretmen adaylarının gelişim süreci ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının söz konusu PAB bileşeni, ilköğretim 6. ve 7. sınıf sayılar öğrenme alanında yer alan ve 8. sınıfta uygulamaları ile önem arz eden “oran ve orantı” alt öğrenme alanı çerçevesinde incelenmiştir.

Orantı kavramı ilköğretim öğrencileri için önemli bir kavramdır. Orantısal düşünme ilköğretim öğrencilerinin ikinci kademesinde gelişir ve öğrencilerin cebirsel düşünme, genelleme yapma becerisi için bir başlangıç noktasıdır. Orantısal düşünme, öğretmen adayları için gelişimi ve öğretiminin başlangıçta kolay olarak dikkate alındığı bir süreçtir (Thompson & Bush, 2003). Çalışmada yer alan bir öğretmen adayı da bu düşüncesini, “*Evet... bu kolay tabii... bir orantı kurarız ve çözeriz, o kadar (ÖA2)*” sözleri ile ifade etmiştir ama ilköğretim öğrencileri için bu orantısal düşünmenin gelişimi uzun bir süreç içinde gerçekleşir. Orantısal düşünme ilköğretim öğrencileri için önemli bir kavramdır ve bu önem Lesh, Post ve Behr (1988)’in ifade ettiği gibi iki açıdan düşünülebilir. Birincisi, orantısal

akıl yürütme, cebirsel düşünme için temel teşkil eder ve orantısal akıl yürütme becerisini en üst seviyede anlamak cebirsel düşünmenin gelişimine olumlu etki sağlar. İkincisi ise, ilköğretim çağında orantısal akıl yürütme becerisinin en üst düzeyine ulaşmak için, yine orantısal akıl yürütme kavramının temel düzeyde anlaşılması önemlidir. İlköğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğrencilerinin orantısal düşüncelerine yardımcı olabilmeleri için, orantısal düşünmenin özelliklerini anlamaları ve gelişimi, aşamaları ve yıllar geçtikçe nasıl dallandığını bilmelidirler. Öğrencilerine bir orantının çözülmesi için sadece “içler dışlar çarpımını” nasıl yapılacağına dair bir algoritmanın kullanılması her zaman orantısal düşünmeyi ifade etmez. Öğrencilerin, oran ve orantı kavramının anlaşılması ve orantısal düşüncelerinin gelişimini kolaylaştırmak için öğretmenler de orantısal düşünceliler ve öğrencilerin orantısal düşünceleri ile ilgili bilgiye sahip olarak öğrenci zorluklarının farkında olmalıdırlar.

Araştırmanın Amacı

Çalışmada, öğretmen adaylarının bir kavramla ilgili olarak ilköğretim öğrencilerinin yaşadıkları zorlukları ve öğrencilerin anlayışlarına dair farkındalığını geliştirmek amacıyla, eğitim fakültelerinin sekizinci döneminde yer alan öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında planlama çalışmaları yapılmıştır (Planlama çalışmalarının içeriği detaylı olarak araştırmanın yöntem bölümünde açıklanmıştır). Bu araştırmanın amacı, a) öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini, ilköğretim öğrencileri için önemli olan orantı ve orantısal düşünme kavramları çerçevesinde ve PAB bileşenlerinden “konu veya kavramla ilgili öğrenci zorlukları ve öğrenci anlayışları bilgisi” bileşeni bağlamında incelemek; b) planlama çalışmalarının öğretmen adaylarının orantısal düşünme özelliklerine dair farkındalıklarına etkisini araştırmaktır.

2. YÖNTEM

Çalışmada çoklu durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği bir yöntemdir (McMillan, 2000; alıntı: Büyüköztürk ve ark., 2009, s.273). Bu tür araştırmalar bir varlığın mekâna ve zamana bağlı olarak tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır. Bu araştırmada da durum çalışması yöntemi, bir sosyal grubun içinde yer alan, birbirini tanıyan öğretmen adaylarının PAB’ni öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında oluşan gelişim süreçlerini de karşılaştırarak incelemek amacıyla seçilmiştir. Araştırma öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir ve araştırmacılar bu dersin doğal katılımcısıdır. Durum çalışmalarında araştırmacının araştırma alanına girmesi, ortamın doğallığını bozmamalıdır (Büyüköztürk ve ark, 2009). Bu nedenle araştırmacıların ortamın bir parçası olması, alandaki katılımcıların işbirliğini artırıcı ve veri toplama sürecinin verimini artıran etkisi olmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı ve lisans programının 8. yarıyılında yer alan öğretmenlik uygulaması dersini alan beş öğretmen adayı katılmıştır. Bu grup sözkonusu dersin 2 ders saatlik kısmını araştırma alanında (üniversitede) ve 6 ders saatlik kısmını bir ilköğretim okulunun 6. ve 7. sınıflarında gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan beş öğretmen adayının araştırma alanındaki dersleri bu çalışmada dikkate alınmıştır. Durum çalışmalarında derinlemesine çalışabilmek amacıyla grubun küçük seçilmesi büyük gruplarla yüzeysel çalışmaktan daha iyidir (Büyüköztürk ve ark., 2009). Bu araştırmadaki amacın betimlemelerin ve anlamların derinliğini ortaya çıkarmak olduğu düşünüldükçe her çalışma anındaki ve tüm çalışma grubunun görüşü ifade edilmemiş, daha zengin bilgi sağladığı düşünülen öğretmen adaylarının görüşlerine daha önem verilmiştir. Çalışma grubunun düşünceleri ifade edilirken, gruptaki beş öğretmen adayı ÖA1, ÖA2...,ÖA5 şeklinde kodlanmıştır. ÖA1 bayan ve diğer öğretmen adayları erkektir. Tüm öğretmen adayları aynı sınıfta lisans eğitimlerini sürdürmekte ve lisans eğitimlerinin ilk yedi yarıyılındaki tüm meslek bilgisi derslerinden başarılı olmuş durumdadırlar.

Planlama Çalışmaları

Bu çalışmada öğretmen adaylarının PAB'si ilköğretim matematik dersi öğretim programında yer alan sayılar öğrenme alanına ait oran ve orantı alt öğrenme alanı kapsamında incelendiğinden, bu başlık altında sadece bu konuyla ilgili özellikler tartışılmıştır.

Öğrencilerin genel orantısal akıl yürütme yeteneklerinin değerlendirilmesinde, gelişim psikologlarının gözlemlediği en önemli aşamalar şöyle sıralanabilir (Lesh, Post ve Behr, 1988):

- İlk aşamada öğrenciler orantı ilişkili durumlarda, verilerin bir parçasını önemsemezlikten gelme eğilimi gösterirler ve bu durum orantısal akıl yürütmenin olmadığı şeklinde yorumlanır. Langrall ve Swafford (2000)'da bu aşamada öğrencilerin, çarpımsal karşılaştırmaların yerine toplamalı karşılaştırmalar yapma, problemlerdeki sayıları ve işlemleri rastgele kullanma eğiliminde olduklarını belirtir.
- İkinci aşamada seviye biraz daha karmaşıklar ve öğrenciler $a/b=c/d$ orantısındaki dört çokluk arasındaki ilişkiyi sadece nitel anlamda kurabilir. Öğrenciler, problemlerle ilgili resimler, modeller ve somut materyaller kullanarak probleme ait doğru temsiller oluşturabilirler (Langrall&Swafford, 2000).
- Üçüncü aşamada öğrenci, nicel işlemler gerçekleştirmeye başlar ama bu işlemler çarpımsal ilişkilerden çok sabit toplamsal farklar içerir. Bu aşamada öğrenci çarpımsal ilişkinin ilk kullanımını gerçekleştirir ama çözümlerinde daha çok desen bulma ve tekrarlama stratejisini kullanır. Bu strateji, alan yazında “build up – build down” stratejisi (Hart, 1984; Kaput ve West, 1994) veya “artırma” stratejisi (Kayhan, Duatepe ve Çıkla, 2004) olarak adlandırmışlardır. Piaget bu aşamayı “orantısallık öncesi (pre-proportionality)” olarak ifade ederler çünkü çocuklar sayıların büyüklüklerindeki değişim farkını sezerler. Örneğin, “ Bir şeker dükkânında 2 şeker 8 lira ise 6 şekerin fiyatını bulunuz.” sorusu için öğrenciler bir değerler tablosu oluşturarak bilinmeyen değeri bulmak için sonradan kullanacakları bir desen oluşturabilirler: 2 şeker, 8 lira; 4 şeker, 16 lira ve 6 şeker 24 lira gibi... Bu aşamada verilen parça artırma stratejisi bütün durumlara genelleştirilemeyen bir çarpımsal stratejidir.
- Orantısal akıl yürütmenin gelişiminde ifade olunan son aşama, Piaget'in “zihinsel orantılar (logical proportions)” kavramı ile iki terim arasındaki çarpımsal ilişkiyi düşünme seviyesini içerir. Bu aşamada öğrenciler değişken kullanma, orantı kurma, içler dışlar çarpımı ya da denk kesir gibi stratejilerle değişkenin değerini hesaplama yaparlar.

Çalışmada ayrıca, MEB ilköğretim matematik dersi öğretim programında yer alan ve oran-orantı alt öğrenme alanıyla ilgili dört kazanım dikkate alınmıştır.

1. Nicelikleri karşılaştırmada oran kullanır ve oranı farklı biçimlerde gösterir (6. sınıf).
2. Orantıyı ve doğru orantılı nicelikler arasındaki ilişkiyi açıklar (6. sınıf).
3. Doğru orantılı ve ters orantılı nicelikler arasındaki ilişkiyi açıklar (7. sınıf).
4. Doğru ve ters orantıyla ilgili problemleri çözer ve kurar (7. sınıf).

Planlama çalışmalarının yapıldığı derslerde iki odak nokta üzerine yoğunlaşarak öğretmen adaylarına eğitim verilmiştir. Birincisi planlamada hangi öğrenci kazanımları üzerine çalışılacaktır ve diğeri bu kazanımlarla ilgili olarak alan yazında tanımlanmış hangi öğrenci özellikleri dikkate alınacaktır. Odaklanılan iki noktadan birincisi, öğretmen adayının konu ile ilgili alan bilgisine diğeri ise bu alan bilgisinin bir ilköğretim öğrencisi için en uygun nasıl sunulacağı bilgisi yani meslek bilgisidir. Bu çalışma kapsamında ders planları incelenirken, araştırmanın amacı doğrultusunda sadece PAB bileşenlerinden “Konu veya kavramla ilgili öğrenci zorlukları ve öğrenci anlayışları bilgisi” bileşeni üzerine odaklanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışma grubunda yer alan her bir öğretmen adayı, planlama çalışmalarının başında ve sonunda orantı konusuna dair ders planları hazırlamışlardır. Bu ders planlarında çalışma grubunun ifade ettikleri, alan

yazında ve ilköğretim ders programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak incelenmek üzere toplanmıştır. Ayrıca beş haftalık çalışma süresince dersler ve tartışmalar video kaydına alınmıştır. Video kayıtları, ders planlarında ifade edilen durumların daha derinlemesine açıklanması amacıyla yapılmıştır. Dersler beş öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş ve beş hafta sürmüştür. Ders planları araştırmacılar tarafından, yine araştırma amacına uygun olacak şekilde kodlanmış ve öğretmen adaylarının bu kodlara ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümü üç alt bölümde ifade edilmiştir. Birinci bölümde öğretmen adaylarının planlama çalışmaları öncesinde hazırladıkları ders planları tartışılmış ve araştırmanın amacına uygun olarak ilköğretim öğrencilerinin anlayışlarını dikkate alan ifadeler bu planlardan elde edilen veriler ışığında ortaya konmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde çalışma grubunun planlama dersleri sırasında ortaya koydukları düşünceleri ve orantı kavramı ile ilgili bilgileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bölüm için planlama çalışmaları sırasındaki çalışma notları ve video görüntülerinden elde edilen veriler dikkate alınmıştır. Üçüncü bölümde ise çalışma grubundaki öğretmen adaylarının planlama çalışmaları sonrasında hazırladıkları ders planlarının yine araştırmanın amacı doğrultusundaki analiz sonuçları sunulmuştur.

3.1. Planlama Çalışmaları Öncesinde Öğretmen Adaylarının PAB

Planlama çalışmaları öncesinde öğretmen adayları oran ve orantı kavramlarının kolay olduğuna dair ciddi görüşleri söz konusudur. Çalışmanın girişinde de paylaşılan bir öğretmen adayının sözleri bu durumu özetlemektedir. *“Evet... bu kolay tabii... bir orantı kurarız ve çözeriz, o kadar (ÖA2)”*. Öğretmen adayının bu sözlerinde oran-orantı kavramlarının kendisi için bir problem olmadığını anlamak mümkün olsa da Shulman’ın (1986, s9) bir konuyu başkaları için anlaşılır kılacak temsil ve öğretim biçimleri hakkında sahip olunan bilginin uygulama zorlukları konusundaki farkındalık eksikliği olduğu da düşünülebilir.

Çalışma grubunun planlama çalışmaları öncesinde, oran ve orantı kavramı ile ilgili alan yazında tanımlanmış öğrenci zorlukları dikkate alınarak ders planları incelendiğinde, öğretmen adayların tamamının vurguladığı bir zorluk “denk kesirler yardımı ile orantının açıklaması” olmuştur. ÖA1, Sevda’nın kilosunun 60 kg ve Cansu’nun kilosunun 40 kg olduğunu belirttikten sonra, oranlarının 60/40 şeklinde ifade etmiş, bu değer bir kesir olarak düşünülmesi gerekliliğini vurgulamış ve 60/40, 30/20, 15/10 ve 3/2 gibi kesirlerini oluşturmuştur. Bu kesirlerin eşit olduklarını vurgulayarak orantı oluşturmuştur. Örneğin, $60/40=15/10$ ve $30/20=3/2$ gibi. Ders içi tartışmalarda bunun orantıyı ifade ettiğini söylemiştir. ÖA2, Ahmet’in yaşı 40 ve Ayten’in yaşı 25 ise yaşları oranı $40/25$ ve sadeleştirerek $8/5$ kesirini oluşturmuş ve bu iki oranın bir orantı olduğunu belirtmiştir. Çalışma grubundaki beş öğretmen adayı benzer ifadeleri ders planlarına yazarak, denk kesirleri düşünerek orantı kavramını kazandırmaya çalışmanın öğrenci zorluklarının üstesinden gelmede etkili olacağı fikrinde birleşmişlerdir. Lesh, Post ve Behr (1988) denk kesirlerin kullanımında genellikle orantısal düşünmeden bir uzaklaşmanın söz konusu olduğunu belirtirler. Çünkü 60/40 veya 40/25 iki çokluğun karşılaştırılması için oluşturulmuş oranlar olmasına rağmen, denk kesirler oluşturulurken bu çokluklar tek tek düşünülmekten ziyade bir tek sayı gibi düşünölmeye başlar. 60kg/40kg veya 40yaş/25yaş yerine tek bir sayı (kesir) $3/2$ veya $8/5$ düşünölür ve bu sayılarda karşılaştırma yoktur. Ayrıca öğretmen adaylarının kullandığı birimler (kg ve daha çok yaş) çarpımsal değil toplamsal artan değerlerdir. Örneğin Ahmet 50 yaşında olduğunda Ayten 35 yaşında olacak ve yaşları oranı değişecektir. Bu durumlar, orantısal ilişkilerin kullanıldığı gerçek hayat durumlarına uygun örnekler değildir. Planlama çalışmaları öncesinde sadece ÖA3, denk kesirleri kullanarak orantıyı açıklamaya çalışırken verdiği şu örnek araştırmacılar tarafından günlük hayata uygun bir örnek olarak değerlendirilmiştir: Bir çikolatalı pastada 140 gr un ve 25 gr şeker vardır ve un miktarının şeker miktarına oranı $140/25$ ’tir. $140/25$ kesri $28/5$ kesrine denktir ve bir orantı oluşturur. Bu durum öğretmen adaylarının günlük hayatla ilişkilendirmenin etkili olacağını düşünmelerine rağmen uygun örnek bulmada zorluk yaşadıklarını gösteren bir delildir.

Planlama çalışmaları öncesinde orantısal düşünme ile ilgili vurgulanan özelliklerden diğeri farklı birimlere sahip oranlarla oluşturulmuş orantılardır. Öğretmen adayları, farklı birimler içeren oranlar da kurmuşlardır. ÖA5 planlama çalışmaları öncesi hazırladığı ders planında, Ali'nin bisikletiyle 10 pedal çevirme sayısı ile 150 metre yol aldığını belirtmiş ve bu iki çokluğu bölerek bir oran yazmıştır (10/150). Sonrasında 30 pedal çevirseydi kaç metre giderdi şeklinde bir geliştirme sorusu sormuştur. ÖA4 ise ders planına giriş cümlesinde, orantı ile aynı cins çoklukları karşılaştırmayı düşünülmesi gerektiğini vurgulamış ama örnek durum olarak 2 litre süt ile 3 kg sütü karşılaştırmak için $\frac{2}{3}$ kesrini oluşturmayı önermiştir. Burada karşılaştırılan aynı tür çokluklar olmasına rağmen bu çoklukları iki farklı birimle karşılaştırmıştır.

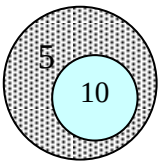
Planlama çalışmaları öncesinde öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarında, orantısal akıl yürütmenin gelişimine dair bir düşünceyi içermeyen, orantı problemlerinin çözümünde içler dışlar çarpımı algoritmasının kullanımının ifade edildiği görülmüştür. ÖA1, ÖA3 ve ÖA4, orantı ile ilgili problemlerde öğrencilerin hatalarının içler dışlar çarpımı algoritmasının öğretimi ile engelleneceğini belirtmişler ve planlama çalışmaları öncesinde hazırladıkları ders planlarında $\frac{x}{3} = \frac{9}{12}$ (ÖA3) gibi orantıların çözümü için $12 \cdot x = 3 \cdot 9$ ifadesi ile bu algoritmanın kullanımını önermişlerdir.

Planlama çalışmaları öncesinde öğretmen adayları oran ve orantının farklı uygulama alanlarına dikkat çekerek örnekler geliştirmiştir. ÖA1, ders planında, harita ölçeklerini ifade ederek haritadaki uzunluğun gerçek uzunluğa oranına dikkat çekmiştir. Ancak, orantısal durumu ifade ederken öğrencilerin çok büyük sayılarla ilgili işlem becerilerini sorgulamamış ve durumu sadece orantı kavramına özgü değerlendirmiştir.

3.2. Planlama Çalışmaları Sırasında Öğretmen Adayı Görüşleri

Planlama çalışmaları sırasında öğretmen adayları ile alan yazında tartışılan ve orantısal akıl yürütme gerektiren üç farklı problem tartışılmış ve bu problemler üzerinden orantısal akıl yürütme aşamalarının özellikleri ve ilköğretim öğrencilerinin zorlukları tartışılmıştır. Problem türleri 1) bilinmeyen değer problemi 2) Nicel karşılaştırma problemi 3) Nitel karşılaştırma problemi şeklinde oluşmuştur. Bu bölümde çalışma grubunun görüşleri problemler bazında sunulmuş ve öğretmen adaylarının düşündüğü orantı kavramı ile ilgili olası öğrenci zorlukları açıklanmıştır.

3.2.1. Bilinmeyen Değer Problemi: Araştırmanın planlama çalışmaları sırasında kullanılan ilk problem metni şöyledir:



Yandaki şekil üzerinde dart (ok atma) oynayan bir öğrenci 9 isabetli atış yapıyor. 10 puanlıkların sayısının 5 puanlıkların sayısına oranı $\frac{1}{2}$ olduğuna göre öğrenci kaç puan toplamıştır?

Öğretmen adayları bu problemin öğrencilerin zorlanmadan yapabilecekleri bir problem olduğunu belirtmişlerdir ama planlama çalışmaları sırasında en kolay olduğunu düşündükleri çözüm yolları dört farklı şekilde gerçekleşmiştir.

ÖA1, $\frac{1}{2} = \frac{2}{4} = \frac{3}{6}$ denk kesirlerini kullanarak bileşenleri toplamı $3+6=9$ yapan kesri elde etmiş ve 3 tane 10 puanlık ve 6 tane 5 puanlık atışın yapıldığını ifade etmiştir. Böylece atışlardan toplam $6 \cdot 5 + 3 \cdot 10 = 60$ puan toplandığını bulmuştur. Burada bir ilköğretim öğrencisinin denk kesirleri bulmasının önemli olduğunu vurgulamış ve orantı ile denk kesir arasındaki kavramsal ilişkiyi ifadede zorlanabileceklerini belirtmiştir.

ÖA2, bilinmeyen değer problemi için en kolay yöntemin, tablo çizme olduğunu belirtmiş ve aşağıdaki gibi bir tablo oluşturmuştur. Tablo ile çözüm yöntemi, orantısallık öncesinde olan ilköğretim öğrencilerinin artırma stratejisi ile problem çözümlerine yardımcı olacak niteliktedir.

Toplam	5 puanlık	10 puanlık
20	2	1
60	4	2
90	6	3

ÖA3, bu problem için içler dışlar çarpımının kullanılmasını önermiştir. 10 puanlık atışların sayısını x ve 5 puanlık atışların sayısını $(9-x)$ olarak ifade etmiş ve $x/(9-x)=1/2$ orantısını oluşturmuştur. Sonra ders planında çözümü, $2x=9-x$, $3x=9$ ve $x=3$ devam ettirmiş ve $6.5+3.10=60$ puan toplandığını bulmuştur. Bu durum cebirsel düşünme gerektiren bir çözümdür ve Piaget'in bireyde cebirsel düşünme öncesi orantısal düşünmenin gerçekleştiğini ifade ettiği bilişsel öğrenme kuramındaki genelleme ters bir uygulamadır. ÖA3, planlama çalışmalarında yapılan sınıf içi tartışmalarda içler dışlar çarpımının orantı problemleri için ideal olduğunu ve bu çözümde öğrencinin zorlanmayacağını düşündüğünü ifade etmiştir.

ÖA4 ise ÖA3 gibi düşünerek çözümün içler dışlar çarpımı ile zor olmayacağını belirtmiş ama çözümünü cebirsel olmaktan uzak tutmaya çalışmıştır. Çözümde “1 kere 10 puanlık ardından 2 atış da 5'er puanlık olursa toplam 3 atış yapılır.” şeklinde açıklama yaptıktan sonra, 5 puanlık atış sayısı ile toplam atış sayısını oranlamış ve $2/3=x/9$ orantısını içler dışlar çarpımı ile çözerek 6 tane 5 puanlık atış yapıldığını ifade etmiştir. Yine benzer şekilde içler dışlar çarpımı kullanarak 10 puanlık atışların sayısını 3 olarak bulmuştur. Sınıf içi tartışmada şöyle bir diyalog geçmiştir:

ÖA1: 5 puanlık atış sayısı zaten 6... 9-6=3 (gülerek)

ÖA4: doğru ya, o an düşünmedim... alışkanlık...

ÖA4'ün “alışkanlık” ifadesi içler dışlar çarpımı ifadesinin orantı problemlerinde etkili bir yöntem olsa da farklı düşünceleri engelleyebileceğini ve orantısal düşünme gelişimi için öğrenci zorluklarının üstünden gelmek amacıyla farklı çözüm yöntemlerinin de derslerde vurgulanması gerekliliğinin bir yansımasıdır. Problem çözümlerine ait hazırlanan ders planları sınıf içi tartışmalarla desteklenmiş ve planlarda paylaşılan çözümlerin öğrenci zorlukları açısından değerlendirmesi yapılmıştır.

3.2.2. Nicel Karşılaştırma Problemi: Araştırmancın planlama çalışmaları sırasında kullanılan ikinci problem metni şöyledir: “Talha ve Nida kitap okuma yarışına giriyorlar. Nida “Matematik ve Stres” isimli 148 sayfalık kitabı 15 günde bitiriyor. Talha ise “Kiralık Konak” isimli 230 sayfalık kitabı 20 günde bitiriyor. Kim daha hızlı kitap okumaktadır, açıklayınız.”

Öğretmen adayları bu problemin öğrencilerin zorlanacakları bir problem olduğu düşüncesinde birleşmişlerdir ama öğrencilerin neden zorluk yaşayacaklarına dair düşüncelerinde farklılıklar söz konusudur.

ÖA1 ve ÖA3, ilköğretim öğrencilerinin hem orantı kurarken hem de içler dışlar çarpımını kullanırken işlem yapma zorluğu yaşayacaklarını ifade etmişlerdir. ÖA1, Nida'nın okuduğu kitabın sayfa sayısı ile Talha'nın okuduğu kitabın sayfa sayısı arasında bir oran kurmuş ($148/230$) ve bu oranı $x/20$ ve $15/x$ eşitleyerek orantılar oluşturmuştur ($148/230= x/20$ ve $148/230=15/x$). Birinci orantının, ikinci orantıya göre daha kolay olduğunu çünkü ilk orantıda x ifadesinin üstte olduğunu söylemiştir. ÖA5 ise (iki farklı birimi) Nida'nın okuduğu kitabın sayfa sayısı ile gün sayısını ($148/15$) oranlamış ve bu oranı ($230/x$) oranı ile eşitleyerek bir orantı (Nida 230 sayfa kitabı kaç günde okurdu sorusuna cevap aramak için) kurmuştur. Bilinmeyen değer problemine dönüştürülerek çözülmesi önerilen problem için bilinmeyenlerin tam sayıya çıkmaması ilköğretim öğrencileri için zorluk oluşturabilir.

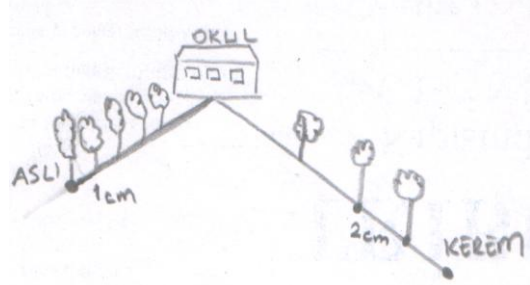
ÖA2 ve ÖA4, problem metnindeki okunan sayfa sayılarının okundukları gün sayılarına oranlanması ile oluşan iki oranın paydalarını eşitleyerek veya bölme işlemleri gerçekleştirilerek karşılaştırmasının yapılmasını önerdiler. Bu durum orantısal düşünmenin gerçekleşmeyeceği bir durumu ortaya çıkarmış ve oranların iki çokluğun karşılaştırılması olarak değil birer sayı olarak düşünülmesini gerektirmiştir.

Örneğin 148sayfa/15gün oranı Nida'nın okuduğu kitabın sayfa sayısı ile gün sayısını karşılaştırırken, 148/15 ifadesi yaklaşık 9,86 gibi bir sayı haline dönüşmüştür. Bu çözümü kolay hale getirse de orantısız düşünmeye bir engel oluşturmıştır. Bu durum ÖA5'in çözüm önerisinde farklı şekilde dikkate alınmıştır. Çünkü ÖA5, $148/15=9,86$ sayısını ders planına Nida'nın bir günde okuduğu sayfa sayısı olarak yazmıştır. Bu amaçla yine orantı ve içler dışlar çarpımını öneren ÖA5, $15gün/148sayfa=1gün/xsayfa$ orantısının çözümüne odaklanmıştır.

3.2.3. Nitel Karşılaştırma Problemi: Araştırmanın planlama çalışmaları sırasında kullanılan ikinci problem metni şöyledir: “Farklı yollardan okula giden Aslı ve Kerem, okul ile evleri arasında ağaçlar dikildiğini görüyorlar. Aslı'nın evi okula daha yakındır ve Kerem'in okul yolu üzerinde daha az sayıda ağaç vardır. Hangi yol üzerindeki ağaçlar birbirine daha yakındır?”

- Aslı'nın okul yolundaki ağaçlar
- Kerem'in okul yolundaki ağaçlar
- İkisinin okul yolu üzerindeki ağaçlar arasındaki mesafe aynıdır.
- Bir yorum yapmak için yeterli bilgi yoktur.

ÖA1, ÖA3 ve ÖA4 planlama çalışmaları sırasında bu problemin diğer iki problemten (bilinmeyen değer ve nicel karşılaştırma) daha zor olduğunu ifade ederken, ÖA2 ve ÖA5 bu problemin en kolay problem olduğunu ve ilköğretim öğrencilerin bu problemde zorlanmayacaklarını ifade etmişlerdir. Problemin ilköğretim öğrencileri için zor olduğunu ifade eden öğretmen adayları bu problemin muhakeme problemi olduğunu, işlem gerektirmeyen ancak zihninde yapılandırması gerektiğini söylemişlerdir. Planlama çalışmalarındaki sınıf içi tartışmalarda, bu tür problemlerle (nitel karşılaştırma problemi) öğrencilerin orantı konusunun başında karşılaşması düşüncesi (ÖA1) ve bu problemin diğer problemleri çözerken farklı yollar düşünmeye yardımcı olabileceği düşüncesi (ÖA5) paylaşılmıştır. Öğretmen adayları bu problemin uygun resimlerle somut hale getirilebileceği ve cetvel veya kareli kâğıt yardımı ile çözüm için muhakeme yapılabileceği vurgulanmıştır. Önerilen bir çizim aşağıda verilmiştir.



3.3. Planlama Çalışmaları Sonrasında Öğretmen Adaylarının PAB

Planlama çalışmaları sonrasında ÖA2, ders planına koymak için oran-orantı alt öğrenme alanıyla ilgili bir sınıf içi çalışma sorusu yazmaya çalışırken, “...kullanacağım sayılar,, karşılaştırma yapacağım çoklukların birimleri ... ve temsil biçimleri (resimler, tablolar vs)... göz önüne alacağım ne çok şey var.” ifadesini kullanmıştır. İlköğretim öğrencilerinin oran-orantı kavramlarının gelişimi sırasında karşılaştıkları zorlukları dikkate alan bir ders planı hazırlamak zordur. Öğretmen adayının bu görüşü ve yaşanan zorluk alan bilgisinin öğretmenlik için gerekli olduğu ama bu bilginin öğrenci için anlaşılır hale getirilmesinin çok çaba gerektirdiğine dair bir yansımadır. Bu bölümde çalışma grubunun planlama çalışmaları sonrasında hazırladıkları ders planlarına yansıyan orantı kavramı anlayış zorlukları ifade edilmiştir.

Planlama çalışmaları sonrasında öğretmen adaylarının tamamı, ders planlarında oranların oluşturulmasında kullandıkları bağlamlar ünlük hayata uygun orantısız durumlardan seçilmiştir. ÖA1 “bir karıncanın kendi ağırlığı ile taşıyabildiği ağırlık arasındaki oranı 1/7 olarak ifade ettikten sonra sizin ağırlığınızdaki bir karıncanın taşıyabileceği yük kaç kg olur?” sorusu ile ders planına giriş yapmış; ÖA2, dört kişilik bir çikolatalı pasta tarifindeki malzeme listesini vererek altı kişilik bir pasta tarifindeki gerekli malzeme listesinin ne olacağını sorarak dikkat çekmiştir. ÖA3, Çanakkale Şehitler Abidesi'nin Miniaturk'teki küçültülmüş halinin ayrıt uzunluklarını vermiş ve Miniaturk'ün inşa edilmiş biçimini (küçültme oranını) açıklayıp Şehitler Abidesi'nin gerçek uzunluklarını sorgulayarak öğrencilerini motive etmeye çalışmıştır. ÖA4, birim karelerden oluşan bir kağıda çizdiği şeklin

boyutlarını iki katına, üç katına çıkararak ve yarısına düşürerek şekilleri yeniden boyamalarını istemiş ve derse eğlenceli bir giriş yapmak istediğini ifade etmiştir. ÖA5 ise derse girişte “limonata bardağına konan limon miktarı bardak büyüdükçe artar mı? Limonatanın tadı değişir mi?” şeklindeki nitel karşılaştırma sorularını kullanabileceğini ifade etmiştir. Planlama çalışmaları öncesinde öğretmen adaylarının orantısal durum oluştururken günlük hayata daha uygun hale gelmiş ve ilköğretim öğrencilerinin orantı problemlerini çözerken yaşadıkları bağlam zorluklarını dikkate alan örnekler vermişlerdir.

Öğretmen adaylarının planlarında yer verdikleri oranlarda kullanılan sayılar, planlama çalışmalarında kullandıklarından daha fazla çeşitlilik göstermiştir. Öğretmen adayları oranları sadece 2,3,5,8,12 gibi doğal sayılarla değil üç basamaklı doğal sayılarla, ondalık sayılarla ve çok büyük sayılarla oluşturmuşlar ve bu oranları daha zengin öğrenme ortamı sağlamak amacıyla kullandıklarını görülmüştür. Öğretmen adayları farklı sayı türleri ile çalışarak öğrencilerin bu sayılarla orantısal düşünme zorluklarının üstesinden gelmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı (ÖA2), hazır sıcak çikolata paketinin arkasında yer alan verileri ders planına taşımıştır (*100 ml tarifine göre hazırlanmış içeceğin besin öğeleri: Protein=1,35 g, Yağ=1,45g ve Karbonhidrat=8,80g.*) Öğretmen adayı ondalık sayıları da kullanarak ders planına yön vermiştir.

Öğretmen adayları, ders planlarında öğrencilerin problem durumlarını temsil biçimlerindeki zorluklarına da değinmişlerdir. Orantısal durumları açıklarken içler dışlar çarpımını ifade etmeden önce dört öğretmen adayı tablolama, doğrusal grafik ve resim kullanmışlardır. Örneğin ÖA5, tablo kullanarak iki GSM şirketinin tarifelerini karşılaştıran bir durum ortaya koymuştur. “*A-cell kullanıcısı 3dakikalık görüşmeye 40 kuruş ve B-cell kullanıcısı 7 dakikalık görüşmeye 90 kuruş ödeme yapmaktadır. 26 dakikalık görüşme yapan bir kişi hangi GSM şirketini tercih ederse kazançlı çıkar?*” problemi için tablo oluşturmayı önermiş ve içler dışlar çarpımının yanıltıcı olma olasılığının olduğunu ifade etmiştir. Tüm öğretmen adayları ders planlarının son aşamasında içler dışlar çarpımına odaklanan problemler kurmuşlar ve bu yöntemin etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının planlama çalışmaları öncesi ve sonrasında, orantı kavramına dair dikkate aldıkları öğrenci zorlukları ve anlayışlarında artışlar gözlenmiştir:

- Öğretmen adayları, ilköğretim öğrencilerinin bağlamdan kopuk, orantısal olmayan durumlarla çalışmalarını düşünürken planlama çalışmaları sonrası günlük hayattan ve orantısal düşünmeye daha uygun durumlar belirlemişlerdir. Böylece ilköğretim öğrencilerinin orantısal ilişkileri düşünürken yaşadıkları bağlamla ilgili zorlukların önüne geçmeye çalışmışlardır.
- Planlama çalışmaları sonrasında, öğretmen adayları, oran ve orantı ilişkili durumları ifade ederken sadece küçük doğal sayılarla çalışmak yerine ondalıklı, üç basamaklı veya çok büyük sayılar da kullanmışlar ve ilköğretim öğrencilerinin daha zengin ortamlarda şününerek orantısal durumları farklı durumlara uygulama zorluklarını dikkate almışlardır.
- Planlama çalışmaları öncesinde ilköğretim öğrencilerinin sadece içler dışlar çarpımına dayalı düşünme desteklenip problem çözme zorlukları dikkate alınırken, çalışma sonunda öğretmen adayları tablo yaparak, grafik çizerek ve resim yaparak orantısal durumları ifade etmedeki zorluklar üzerine odaklanmışlardır.
- Çalışma sonunda öğretmen adayları sadece bilinmeyen değer problemleri ile değil, nicel ve nitel karşılaştırma sorularını da ders planlarında kullanmışlardır. Ayrıca ilköğretim öğrencilerini orantıyı karşılaştırma amaçlı kullanırken yaşadıkları zorlukların farkında olduklarını ifade etmişlerdir.
- Planlama çalışmaları sonrasında öğretmen adaylarının orantısal düşünmenin gelişimine dair alan bilgileri de artmış, bu çerçevede ilköğretim öğrencilerinin toplamsal düşünme tercihleri, orantısal

düşünmeden içler dışlar çarpımı algoritması uygulama zorluklarına karşı etkili olabilecek problemler oluşturmuşlardır.

5. KAYNAKLAR

- Ball, D. L., Lubienski, S., ve Mewborn, D. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.). New York: Macmillan.
- Boz, N. & Boz, Y. (2008). A Qualitative Case Study of Prospective Chemistry Teachers' Knowledge About Instructional Strategies: Introducing Particulate Theory. *Journal of Science Teacher Education*, 19 (2), 135-156.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70.
- Park, S. & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38 (3), 261-284.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Resercher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harward Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Thompson, C. S. & Bush, W. S. (2003). Improving middle school teacher's reasoning about proportional reasoning. *Mathematics Teaching in the Middle School*. Vol. 8, Iss. 8, p.398.
- Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1988). Proportional Reasoning. In J. Hiebert & M. Behr (Eds.) *Number Concepts and Operations in the Middle Grades* (pp. 93-118). Reston, VA: Lawrence Erlbaum & National Council of Teachers of Mathematics.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4.Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Langrall, C. W. & Swafford, J. (2000). Three Balloons for Two Dollars: Developing Proportional Reasoning. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 6-254.
- Hart, K. (1984). *Ratio: Children's strategies and errors*. Windsor, UK: The NFER-Nelson Publishing Co.
- Kaput, J. & West, M. (1994). Missing-value proportional reasoning problems: factors affecting informal reasoning patterns. G. Harel, & J. Confrey (Ed.), *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics*. (syf 235-287). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kayhan, M., Duatepe, A., Akkus Çıkla, O. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Orantısal Akıl Yürütme Gerektiren Sorularda Kullandıkları Çözüm Stratejileri, VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 9-11 Eylül, İstanbul.

ŞAGIRDLƏRDƏ INTELLEKTİN INKIŞAF ETDİRİLMƏSİ YOLLARI

Dr. dos. Nəbiyeva Şəlalə Zahid qızı

Şagirdlərdə intellektin inkişaf etdirilməsi prosesi onların qabiliyyətləri ilə sıx bağlıdır. Müəllim hər bir şagirdin hansı qabiliyyətə malik olduğunu nəzərə almalıdır. Ana dilinin tədrisi prosesində bu xüsusi bir problem kimi qarşıda durur. Dünyanın qabaqcıl ölkələrindən biri olan Fransada hələ XX əsrin əvvəllərində bu məsələ dövlət səviyyəsində diqqəti cəlb edən bir problem idi. 1904-cü ildə Fransız psixoloqu Alfred Bine İbtidai sinif şagirdlərinin müvəffəqiyyət qazanmasının sirlərini araşdırmağa başladı. Bu tapşırığı ona Fransanın Xalq Təhsil Naziri vermişdi. Lakin bu hadisədən 80 il sonra təhsil araşdırıcıları kəşf etdilər ki, şagirdin inkişafı üçün birinci növbədə onun qabiliyyəti üzə çıxmalıdır. Harvard universitetinin professoru Hovard Qardner adlı psixoloqu “Əqlin həddləri” (1983) adlı kitabında “Çoxşaxəli əqli qabiliyyətlər nəzəriyyəsini yaratdı. Bu nəzəriyyəyə əsasən insanın 7 əqli qabiliyyəti haqqında nəzəri fikirlər irəli sürüldü.

“Bu gün orta məktəbdə təhsilə yanaşma dəyişir. Şagirdlərə sadəcə olaraq bilik və ehkamlar vermək deyil, onlarda müəyyən bacarıq və vərdişlər inkişaf etdirmək tələb olunur. Əzbərləməklə əldə edilmiş bilik tez bir zamanda unudulur, lakin bacarıq və vərdişlər yaddan çıxmır, şəxsiyyət yönümlü təhsilin əsas məqsədi şagirdi alim etmək deyil, onu müstəqil həyata hazırlamaqdır. Bu məqsədlə şagirdin həm intellektini, həm xarakterini, həm də mədəniyyətini düzgün formalaşdırmaq və inkişaf etdirmək lazımdır”.

Lakin Hovard Qardnerin çoxşaxəli əqli qabiliyyətlər nəzəriyyəsi bu gün dünya psixoloqlarının ən çox cəlb edən bir problem kimi qarşıda durur. Müasir şəraitdə Qardner nəzəriyyəsinin daha geniş planda tətbiqi müşahidə olunmaqdadır.

Göründüyü kimi kitab müəllifləri Qardner nəzəriyyəsinə yeni şəraitdə daha kiçik detallarına gedib çıxmışlar. Bunun isə başlıca səbəbi şagird intellektinə təsir etməyin yeni metod və yollarını axtarmaqdan ibarətdir. Yəhudi xalqının müdrik bir sözü var: “Bütün çıxılmaz vəziyyətlərdən iki çıxış nöqtəsi var”. Bu, ağıl çevikliyində, bütün vəziyyətlərdə alternativ yol axtarmaq zəruriyyətinə işarədir. Hər bir fikrə alternativ axtarmaq, mütləq ideyaları hazır standart fikirlərlə yeniləşdirmək ideyası müasir təhsilin qarşısında duran əsas vəzifələrdəndir. Bu gün dünya şöhrətli alimlərdən Lütifzadənin, R. Əliyevin nəzəriyyələri mövcud elmi kəşflərin alternativini kimi diqqəti cəlb edir. Alternativ düşüncə inkişafın əsasıdır. Əgər elmdə alternativ düşüncə yaranmasa onun inkişafı olmayacaq. Çünki mövcud elmi nailiyyətlər ümumi qanunauyğunluqları müəyyənləşdirir. Buna görə də biz tərtib etdiyimiz testlərdə sualları elə şəkildə qurmalıyıq ki, şagirdin konkret intellektinə yönəlsin. Test cavablarını hazır biliklərin yoxlanmasından məntiqi düşüncəyə istiqamətləndirmək daha çox əhəmiyyətlidir. Tam bildiyimiz şeylərin içindən bilmədiklərimiz cəhətləri araşdırmaq bacarığı yaratmalıyıq.

O şey ki, bizlərə tam aşikardır,

Orda da gizli bir xəzinə vardır.

N. Gəncəvi bu beyt ilə deyir ki, bildiyimiz bir şeyin içində minlərlə bilmədiyimiz sirlər vardır. həmin sirləri öyrənməyə səy etməliyik. Bu kəlam müasir təlim strategiyasının əsasını təşkil edə bilər. Bizim bildiklərimizin içərisində bilmədiyimiz minlərlə cəhət mövcuddur. Əgər müəllim öz dərsinə bu məntiqə yanaşsa elmin tərəqqisi yolunda şagirdləri düzgün istiqamətləndirmiş olar.

Uşaq intellektinin bünövrəsini balacanın ilkin inkişaf dövründə qoymalı müstəqil düşüncəyə malik olmasının qayğısına qalmaq lazımdır. Açıq Cəmiyyət İnstitutunun elmi əməkdaşı Liz Loran Avropalı təhsil işçiləri ilə müzakirələr zamanı demişdir: “Çox vacibdir ki, uşaqlar öz inkişafı dövründə fərdi azadlığı hiss etsinlər. Bütün uşaqlar müstəqil nəticə çıxarmalı və müstəqil qərarlar çıxarmağı bacarmalıdırlar. Müstəqil düşüncəyə malik olmaq üçün isə intellektin möhkəm bünövrəyə əsaslanması lazımdır. Uşaqların ibtidai məktəbə keçməyə hazır olduqlarına əmin olmaq məqsədilə böyük yaşlı və inkişaf səviyyəsi yüksək olan qruplarda ana dili ilə bağlı oyunlar tətbiq etmək məqsəduyğundur. Şərti olaraq “söz oyunları” adlanan məşğələlərdə hərflərdən sözlər düzəltmək verilir. Belə sözlər daha çox göz qabağında olan əşyalara aid ola bilər. Belə sözlər həmçinin bağça

yoldaşları, valideynlərinin adları da ola bilər. Məşğələni elə təşkil etmək lazımdır ki, oyun xarakteri daşsın. Məşhur nağıl qəhrəmanlarının adlarını, onların əsas xarakterik xüsusiyyətlərini əks etdirən sözləri də yazmaq olar.

Uşaq bağçalarında riyazi vərdişlərə marağı nəzərə alaraq hərflərin boyunu, enini (məsələn böyük U, balaca u, və ya “M” “İ”dən enlidir, yaxud “I” “ı”dan iridir) hərflərin müqayisəsi adlanan bu oyunda həm də bənzətmə qabiliyyətləri də inkişaf edə bilər. Məsələn “M” hərfi qurbağaya, “S” ilana, “O” təkərə və s. bənzədilməklə uşaqda ətraf aləmə nəzər salarkən gördükləri əşyaların fiqurlarını yadda saxlamağa kömək edir.

Bağçalar üzərində müxtəlif hərflər və xalq nağıllarının şəkilləri olan kubiklərlə zəngin olmalıdır. Tərbiyəçi saitlər haqqında ilkin təsəvvür yaratmaqdan ötrü müxtəlif heyvanların çıxardıqları səslərdən ibarət oyunlar da təşkil edə bilər. Məsələn, canavar “U u u u”, ceyran “Üüüü” deyə səs çıxarır. Bir səsdən ibarət olan bu çıxıntıları yuxarı yaş qruplarında daha mürəkkəbləri ilə əvəz etmək olar. Əlbəttə bu məşğələlər sadədən mürəkkəbə keçməklə ardıcıl aparılmalıdır. İki səqli məşğələlər: camışın “mooo”, pişiyin “myau”, çətin məşğələlər ulağın “ia ia”, lap çətin məşğələlər bildirçinin “bıpbılıt, bıpbılıt” səslərinin yamsılaması ola bilər. Məşğələlər prosesində saitlərin xüsusi bir avazla uzadılması vərdişi aşılmalıdır. Bu vərdiş məktəbdə sait səslərin asanlıqla qavranılmasına, sözlərin sətirdən sətərə keçirilməsini öyrənməsinə xidmət göstərəcəkdir.

Samit səslərini də oyun prosesində uşaqlara anlatmaq mümkündür. Meşə, dəniz və s səslərin təqlidi yolu ilə “Xışış”, “Xışış”, Traktor “Trrr”, Saat “Din-dan”, Dalğa “dam-dum” kimi səslərin təqlidi ilə oyunlar təşkil etmək samitlərin anlaşılmasına xidmət göstərə bilər.

Oyun prosesində öz hərəkətləri ilə hərflərin xarici görünüşünü göstərmək üçün uşaqlara meydan vermək zəruridir. Onlar bu yolla həm hərfləri yadda saxlayır, həm də fiziki imkanlarını inkişaf etdirirlər. Bu prosesdə ehtiyacı olanlara köməklik göstərmək lazımdır. Qoy hər bir uşaq nümayiş etdirmək istədiyi hərfi müəllimin köməkliyi ilə göstərsin. Bu onun sonrakı inkişafına müsbət təsir göstərəcəkdir.

Dramatik oyunların da əhəmiyyəti böyükdür. Uşaqlar obrazlara girməyi, müxtəlif heyvanların səsinə çıxarmağı sevir. “Tıq-tıq xanım” kimi xüsusi səs təqlidi ilə seçilən əsərlərin səhnəyə qoyulması maraqlı olar.

Uşaqların bağçadan ibtidai məktəbə keçdiyi ərəfədə tərbiyəçi təlimə ibtidai məktəb proqramının elementlərini daxil edərkən öz üslubunu dəyişməməlidir. Amma, bununla yanaşı o, uşaqları yeni təlim mühitinə daxil olmağa hazırlamalıdır. Bunun ən yaxşı üsullarından biri uşaqları ibtidai məktəbə aparıb, onları buradakı tədris mühiti ilə əyani şəkildə tanış etdikdən sonra bağçada onlar üçün “məktəb” oyununu təşkil etməlidir. Tərbiyəçi dramatik oyunlar guşəsində sinif otağına bənzər bir otaq düzəldə bilər. Bu zaman tərbiyəçi məktəb müəllimi, uşaqlar isə parta arxasında oturmuş şagird rolunu oynayırlar. Oyun zamanı uşaqlar partada oturub dinləməyi, səf qurmağı, əllərini qaldırmağı və kiçik dəftərlər üzərində işləməyi öyrənirlər. Beləliklə, uşaqlar oyun prosesində onlara qarşı irəli sürülən yeni tələblərin bəziləri ilə tanış olurlar.

I sinifdə əlifba təlimi dövründən başlayaraq dərsi elə qurmaq lazımdır ki, o, bağçadakı oyunların davamı təsiri bağışlasın. Uşaq qaydalarla məhdudlaşan dil qanunlarını dilçilik elmindən daha çox bədii ədəbiyyatdan öyrənməlidir.

Əlifba təlimi dövründə uşaqlara hərfləri öyrətməklə yanaşı onların obrazlı təfəkkürünü inkişaf etdirmək mümkündür. Hələ məktəbə gəlməyən uşaqlara iri şəkildə yazılmış əlifbanı göstərmək və hər bir hərfi nəyəsə bənzətmək olar. Məsələn “S” hərfi ilana, “O” təkərə, “Ö” başında papağı olan təkərə “B” hərfi ağaca yapışmış 3 rəqəminə, “M” qurbağaya, “X” qayçıya, “V” quşa bənzəyir.

Yaradıcı düşüncəyə malik olan adam mənən zəngin və azad şəxsiyyətdir. Müasir təhsilin başlıca məqsədlərindən biri azad düşüncəli şəxsiyyət yetişdirməkdir. Əgər təhsilin, o cümlədən ana dilinin tədrisinin qarşısında bu vəzifəni qoysaq onda məktəbin ümumi simasında da tam yeni keyfiyyətlər yaranar. Bu gün məktəblərdə şagird fəallığının azalmasının əsas səbəblərindən biri ana dili dərslərində şagird düşüncəsinin çərçivəyə alınması olmuşdur. Məzmunun, hətta cümlələrin strukturu, az qala bir-

birinin eyni olan inşa yazılar alaq otu kimi təhsili əsas qayəsindən uzaqlaşdırmışdır. Alaq otu tarlanı elə bürümüşdür ki, əsl mahiyyət heçə enmişdir. Uşaq təhsildən soyumuşdur.

Bəs uşağa necə kömək etmək olar? Necə edək ki, uşaq sərbəst düşüncəyə malik olsun? Fikirlərini yazmaqda özünü kimsədən və ya hansı kitabdansa asılı hesab etməsin. Ətraf aləmi müşahidə edərkən gördüklərini yadında saxlayıb yazı bilsin. Oxuduğu kitablarda söhbətin nədən getdiyi, hansı fikirlər aşılandığını özü duysun. Nəticələri özü çıxarsın. Bu suallar ana dili tədrisinin müasir mərhələsində qarşıya qoyulan və cavabı axtarılmalı olan ən aktual problemlərdir.

Ana dili tədrisi prosesində elə suallar yaranır ki, cavabı bir sözlü olur: bəli, xeyr. Yaxud uşaqdan belə bir sual soruşulur: isim sözü bizim dilimizdə hansı mənanı verir? Cavab birsözlüdür: ad. Lakin bir sual başqa bir sualı doğurmağa xidmət etməlidir. Məsələn belə: adımız olmasaydı bir-birimizi necə çağırırdıq? Bu sual ənənəvi dərslərimizdəki təxminən aşağıdakı sualdır: ismin əhəmiyyəti nədir? Ənənəvi sualın cavabındakı ciddiliyə fikir verin. Sualın tonu şagirdlərin özlərini yığışdırmağa, ciddi bir görkəm almağa vadar edir. Həm də şagird çalışır ki, qaraqabaq təsiri bağışlayan həmin suala eyni tonla cavab versin. Beləliklə şagird-müəllim münasibətlərində qorxuya əsaslanan gözəgörünməz münasibətlər yaranır. Lakin “adımız olmasaydı bir-birimizi necə çağırırdıq” sualında şagirdlə məsləhətləşmək ruhu var. Müəllimin şagird cavabına ehtiyacı hiss olunur. Başqa sözlə şagird öz məntiqini işə salır. Verəcəyi cavabın səhv olacağından qorxmur. O, özünü müəllimlə bərabərhüquqlu bir şəxsiyyət hesab edir.

Rus metodisti A. M. İlin belə hesab edir ki, təhsili ağır vəziyyətdən çıxarmaq üçün ən sadə üsul tədrisi oyun ruhunda qurmaqdır. Uşaqlara belə bir oyun təklif etmək olar. Guya onlar xarici ölkələrdən gəlmiş yazıçı və jurnalistlərdir. Bir həftə ərzində öz cib dəftərcələrinə bu ölkə haqqında mümkün qədər çox məlumatlar qeyd etməlidirlər. Bu ciddi oyunun mənası nədir? Hər kəs yazıçı, rəssam, bəstəkar ola bilməz. Hətta uşaq şeir yazırsa, yaxud rəsm əsəri çəkirsə bu heç də o demək deyildir ki, o, gələcəyin S. Vurğunu, yaxud T. Salahovu olacaq. Lakin gündəlik yazdığı hər bir şagird bacara bilər. O, özünü həqiqi yazıçı kimi hiss edə bilər. Axı o, gördüklərini sözə çevirə bilər. Qoy meşə gəzintisindən, şəhər səyahətindən aldıkları və ya sadəcə ətraf aləmdən aldığı təəssüratları öz “yazıçı bloknot”unda qeydlər etsin. Onda uşaq təkcə seyr etməyi deyil, gəzməyi bacaracaq, gördüklərini sözə çevirə biləcək. Bunun nəticəsində başqalarının yazdıqlarına da diqqətlə yanaşacaq. Sözü yerində işlətməyin nə demək olduğunu anlayacaq. Ana dili tədrisinin ən başlıca məqsədlərindən biri sözün mahiyyətini şagirdə anlatmaqdan ibarətdir.

ANA DİLİ (I sinif)

Mövzu: ***F səsi və hərfi***

Standart:

2.1.4. Öyrəndiyi yeni sözləri cümlə içərisində işlədir.

2.2.3. Sözləri hecalarla oxuyur.

4.1.2. Sait və samit səsləri tanıyır.

4.1.3. Sait səslərə görə sözləri hecalara ayırır.

4.1.8. Cümləni tanıyır və əsas əlamətlərini sadalayır.

Məqsəd:

1. “F” səsi və hərfi haqqında məlumat vermək

2. Şagirdlərin söz ehtiyatlarını zənginləşdirmək.

3. Şagirdlərin cümlə qurmaq bacarığını inkişaf etdirmək.

4. Şagirdlərdə şəxsi mülahizələrini söyləmək, sərbəst fikir yürütmək kimi bacarıqları inkişaf etdirmək.

İntegrasiya: Həyat bil. 1.3.1; Təs.inc. 2.2.5.

İş forması: Böyük və kiçik qruplarla iş.

Resurslar: Şəkillər, iş vərəqləri və dərslik.

Dərsin gedişi

Motivasiya, problemin qoyuluşu

“Fidan Fəridənin fincanını təriflədi” cümləsini müəllim şagirdlərə təkrar etdirir və suallar verir:

- Cümlədəki hər bir sözdə hansı eyni səsi eşidirsiniz?
- (F) səsini cümlədəki sözlərin hansı hissəsində eşidirsiniz?

Sonra müəllim (f) səsi və hərfinin yazılışı və tələffüzü haqqında məlumat verir.

Tədqiqat sualı: (F) səsi necə səsdir və sözün hansı hissəsində işləmə bilər?

Tədqiqatın aparılması

Müəllim dərslikdən istifadə edərək tədqiqat işi aparır. Şagirdlər əvvəl açıq, sonra qapalı hecaları oxuyurlar. Dərslikdəki şəkillər müəllim tərəfindən adlandırılır və şagirdlər bu sözlərdə (f) səsinin yerini müəyyənləşdirirlər. Verilmiş söz birləşmələri oxunulur və şagirdlər onların cümlədən fərqi söyləyirlər.

Şagirdlər rəngli kartlar (qara, qırmızı, göy, yaşıl, sarı) vasitəsilə 5 qrupa bölünür və hər qrupa iş vərəqi təqdim edilir.

I qrup

1. Verilmiş sözləri birləşdirən nədir? Sual işarəsinin altında hansı hərflər yazılmalıdır?
2. Verilmiş sözlər necə hecalıdır?
3. Bu sözləri cümlədə işlədin.

II qrup

1. Verilmiş şəkilləri (fincan, qəfəs, dəf) (f) səsinin sözlərdə işlənmə yerinə görə cədvəldə uyğun gələn qrafaya yapışdırın.

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

2. “Fəvvarə” sözündə necə heca var?
3. “Qəfəs” sözünü cümlədə işlədin.

III qrup

1. “F” qəfəsdə fil ilə

Afrikadan gəliblər

Fidan, Fərrux, Fəridə

Fillərə baxmaq üçün

Zooparkda gizlənibdir.

Şeirdə “f” hərfi olan sözlərin altından xətt çəkin.

2. *Fidan, Fərrux, Fəridə* sözlərində neçə heca var?

3. *Fil* sözünü cümlədə işlədin.

IV qrup

1. “*Filin xortumu*”

“*İlin fəsilləri dörddür*”

“*Futbol yarışı*”.

Bunlardan hansı cümlədir? Cümlə ilə söz birləşməsinin fərqini deyən.

2. “*Şükufə*” sözündə neçə heca var?

3. Verilmiş söz birləşməsinə cümlədə işlədin.

V qrup

1. Verilmiş sözləri tapın.

2. Bu sözlərdə neçə heca var?

3. Bu sözləri cümlədə işlədin.

İnformasiya mübadiləsi

Qrupların seçdiyi nümayəndələr görülən işin nəticələrini təqdim edirlər. İş vərəqləri lövhədən asılır.

İnformasiyanın müzakirəsi

Müzakirə sualları:

1. Qruplar hansı sözləri aşkar etdilər?

2. Bu sözlərdə (f) səsi sözün hansı hissəsində işlənmişdir?

3. (F) səsi necə səsdir?

4. Sözlər hecalara necə ayrılır?

5. Cümləni söz birləşməsindən necə fərqləndiririk?

Nəticə və ümumiləşdirmə

Müəllim şagirdlərin diqqətini tədqiqat sualına yönəldir. Şagirdlərlə birlikdə təqdimatın və müzakirənin nəticələrini ümumiləşdirir: (F) səsi uzanmayan samit səsdir. (F) sözün əvvəlində, ortasında və sonunda işləyə bilər. Cümlə bitmiş fikri bildirir, söz birləşməsi isə bitmiş fikri bildirmir.

Yaradıcı tətbiqetmə

Hərflər sxemində “f” hərfi ortada işlənən məktəb ləvazimatının adını tapın və şəklini çəkin.

Şübhəsiz ki, sinifdə problemli vəziyyət yaratmaq müəllimin aldığı bilikdən, dünyagörüşündən, elmi-pedaqoji səviyyəsindən çox asılıdır. Çünki problemin həllinə qoşulan 7-8 yaşlı tələbə tamamilə olan uşaqdır. Onun dünyagörüşü də, məsələlərə münasibəti də müəllimininki qədər deyil. Müəllimin pedaqoji ustalığı burada meydana çıxır.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE BİLİŞ ÜSTÜ BECERİ GELİŞTİREN STRATEJİLERİ KULLANMA ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' USE OF METACOGNITIVE STRATEGIES IN THEIR LESSONS

Yrd. Doç. Dr. Zeynep Çiğdem Özcan, Prof. Dr. Ayla Oktay
Maltepe Üniversitesi

Özet

Eğitimde önemli bir kavram olarak ele alınan biliş üstü becerileri öz denetimsel öğrenmenin önemli boyutlarından biridir. Yapılan araştırmalar biliş üstü becerilerin akademik başarıyla ilişkili olduğunu ve ders esnasında yapılacak doğru eğitsel yaklaşımlarla öğretilebileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmada amaç, öğretmenlerin derslerinde biliş üstü beceriler geliştiren stratejiler kullanmalarını etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Kadıköy-Maltepe-Kartal-Pendik ilçe sınırları içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev alan 161 erkek, 261 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; öğretmen kişisel bilgi formu, Sıfat Listesi, Yetişkinler İçin Öğrenme Stratejileri Testi, Yetişkinler İçin Biliş Üstü Beceri Testi ve Öğretmenlerin Biliş-Üstü Becerilerini Derslerinde Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin kendi öğrenmelerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin, biliş üstü becerilerinin ve bazı kişilik özelliklerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarını yordadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öz denetimsel öğrenme, biliş üstü beceriler, öğrenme stratejileri, kişilik özellikleri

Abstract

Metacognition which is a part of self regulated learning is considered as an important construct in education. Research studies shows that there is a positive relationship between academic achievement and metacognition and metacognitive skills of students can be developed through the use of relevant learning strategies. The aim of this study is to investigate factors that effects teachers' use of metacognitive strategies in their lessons. The subjects of this study were 161 men and 261 women teachers who worked in schools stated at Kadıköy, Maltepe, Kartal and Pendik. The scales used in this study were: Teacher Personal Information Form, Adjective Check List, Learning Strategies For Adults, Metacognitive Strategies for Adults, Self Reflection on Enhancing Metacognition. According to the results of this study; teachers' use of learning strategies and metacognitive strategies in their learning, and some personality traits were predictors of the use of metacognitive strategies in their lessons.

Keywords: Self regulated learning, metacognition, learning strategies, personality traits

1. GİRİŞ

Eğitimcilerin bir bölümünün biliş bilgisi (Selçuk,1999), bir bölümünün üst biliş (Batlaş, 2004), diğer bir bölümünün ise öz bilinç (Goleman,1999) olarak kullandığı, bu çalışmada ise biliş üstü beceri olarak adlandırılan metacognition “kişinin düşünme süreçlerinin farkında olması” anlamını taşımaktadır.

Öz denetimsel öğrenmenin en önemli boyutu olan biliş üstü beceriler bu konudaki ilk çalışmaları yapan Flavel(1976) tarafından “kişinin bilişsel özelliklerinin farkında olması ve bilişsel özelliklerini kontrol etmesi”olarak tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra literatürde biliş üstü öğrenme stratejilerinin kullanılması vurgulanarak “kişinin öğrenirken bulunduğu duruma uygun stratejileri kullanma bilgisi” olarak da tanımlanmıştır (Brown ,1978; akt. Boekaerts,1997; Borokowski, Carr ve Pressley, 1987; akt. Jacobson, 1998). Ayrıca biliş üstü beceriler ile ilgili aktivitelerin beynin neokorteks kısmında olduğu, bu sebeple bazı nörologlar tarafından benzersiz insan olmak olarak adlandırıldığı belirtilmiş ve öğrenmek için gerekli olan stratejilerin planlanması, problem çözme esnasında problem çözme basamaklarının farkında olunması, kendi düşünme sisteminin etkililiğini değerlendirme yetisine sahip olmak gibi beceriler “biliş üstü beceriler” olarak tanımlanmıştır (Costa, 1984). Kısaca biliş üstü beceriler insanların, yaşamın her alanında “başarılı öğrenciler” olmasını sağlayan, daha ileri düzeyde bir düşünme yetisidir ve öğrenme sırasındaki bilişsel süreçlerin etkin bir biçimde kontrol edilmesini sağlar (Baltaş, 2004).

Yapılan araştırmalar biliş üstü beceriler ile akademik başarı arasındaki yüksek ilişki bulunduğunu göstermektedir (Pressley, 1994; akt. Carr ve Biddlecomb, 1994; Boekaerts, 1997). Araştırmacılar zeka, motivasyon gibi kavramlardan farklı olarak biliş üstü becerilerin birtakım davranışlardan oluştuğunu, bu sebeple ders sırasında yapılacak doğru eğitsel yaklaşımlarla öğretilebilir ve geliştirilebilir olduğunu öne sürmektedirler (Blakey ve Spence, 1990; Cardella Elawar, 1992, 1995; King, 1990; Lindner, 1983). Biliş üstü beceriler matematik, fen, sosyal, bilgisayar ve İngilizce gibi pek çok derste öğretilebilir. Biliş üstü beceriler öğretildiğinde öğrencilerin başarıları artar. Burada asıl önemli olan öğrencilerde biliş üstü becerileri geliştirmek için uygun eğitsel yaklaşımların seçilmesidir. Eğitimciler biliş üstü beceriyi geliştirmek için derslerde kullanılabilecek pek çok yöntem ve strateji öne sürmüşlerdir. Mayer (1998) özellikle matematik dersinde soru çözerken kullanılabilecek yöntemler öne sürerken Cardella-Elawar (1992) ödev ve sınav kağıtlarına verilecek geri dönütlerle biliş üstü beceriyi artırmaya çalışmışlardır. Yine Cardella-Elawar (1995) giriş, bağımsız çalışma ve özetleme olmak üzere dersi planlayarak biliş üstü beceri geliştirmeye çalışırken öğrencilerin bu süreçten haberdar olması üzerinde durmaktadır. Blakey ve Spence (1990) biliş üstü beceri geliştirme stratejilerini ne bildiğini ve ne bilmediğini belirleme, konuşarak düşünme, günlük tutma, planlama, düzenleme ve özetleme olarak belirlemiştir. Costa (1984) ise öğretmenlere öğrencilerde biliş üstü becerileri geliştirmek için kullanabilecekleri 12 strateji önermiştir. Bu stratejiler; strateji planlama, soru oluşturma, bilinçli seçimler yapma, farklılaştırılmış değerlendirme, kredilendirme, ‘yapamıyorum’ kelimesini ortadan kaldırmak, öğrencilerin fikirlerinin yansıtılması, öğrencilerin davranışlarının isimlendirilmesi, öğrencilerin terminolojisinin açığa kavuşturulması, rol ve taklit yapma, günlük tutma, model olmadır.

Öğretmenler kendi deneyimlerini, kullandıkları ve bildikleri strateji ve yöntemleri öğrencilere aktarmaktadırlar (Goodlad, 1984; akt. Manning ve Payne, 1996). Bu sebeple öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri sınıflarında kullanabilmeleri için öncelikle kendilerinin öğrenirken biliş üstü becerilerini ve öğrenme stratejilerini kullanmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra son yıllarda yapılan araştırmalar öğretmenlerin yeterli pedagojik ve profesyonel donanımına sahip olmasının pozitif ve öğrenmeyi kolaylaştıran ortamlar yaratılması için yeterli olmadığını ortaya çıkarmaktadır (Açıkgöz, 2005). Pedagojik ve profesyonel donanımın yanı sıra öğretmenlerin kişilik özelliklerinin de öğrencilerin öğrenmelerini (Gus, 2005; Tichenor ve Tichenor, 2005; Thomson ve ark., 2004; Açıkgöz, 2005) dolaylı olarak da öğretmenlerin derslerinde biliş üstü becerileri geliştiren stratejileri etkilediği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar pozitif, istekli, azimli, rahat, sıcakkanlı, destekleyici gibi bazı kişilik özelliklerine sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu ortamlarda öğrencilerin daha iyi öğrendiğini göstermektedir (Açıkgöz, 2005).

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin derslerinde biliş üstü beceriler geliştiren stratejiler kullanmaları ile öğrenirken öğrenme stratejileri, biliş üstü becerilerini kullanmaları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkisini incelemektir.

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

İstanbul ili Kadıköy-Maltepe-Kartal-Pendik ilçelerinde bulunan ilköğretim 1. kademedeki görev alan 161 erkek (%38,2), 261 kadın (% 61,8) öğretmenden oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yetişkinler İçin Öğrenme Stratejileri Testi (YÖS): Bu çalışmada Arias ve Justicia (2003) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen, Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Üniversite Öğrencileri İçin Kısaltılmış Öğrenme Stratejileri” (Abridged acra scale of learning strategies for university students) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan (bilişsel ve öğrenmeyi kontrol etme stratejileri, öğrenmeyi destekleyici stratejiler ve çalışma alışkanlıkları) oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert (“asla”dan “her zaman”a) tipi bir ölçektir. Ölçeğin orijinalinin güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach alpha kat sayısı ,88 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması sırasında ölçek maddelerinin ifadelerinde çalışmakta olan yetişkinlere uygun olacak şekilde değişiklikler yapılmıştır. Bir hafta ara ile yapılan test tekrar test

çalışması sonucunda devamlılık kat sayısı ,99 olarak bulunmuştur ($p < ,001$). Toplanan verilerle yapılan analizde iç tutarlık kat sayıları sırasıyla bilişsel ve öğrenmeyi kontrol etme stratejileri için ,89, öğrenmeyi destekleyici stratejiler için ,88 ve çalışma alışkanlıkları için ,72 ve ölçeğin bütünü için ,93 olarak bulunmuştur.

Yetişkinler İçin Biliş üstü Beceri Testi (YBBT): Scraw ve Denisson (1994)'un hazırladığı YBBT, yetişkinlerin biliş üstü becerilerini ölçmeye yönelik iki alt ölçekten (bilişsel özelliklerin farkında olunması, bilişsel becerilerin düzenlenmesi) ve 52 sorudan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin orijinalinin Cronbach Alpha kat sayısı ,95 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında bir hafta ara ile yapılan test tekrar test çalışması sonucunda devamlılık kat sayısı ,998 olarak bulunmuştur ($p < 0,001$). Toplanan verilerle yapılan analizde iç tutarlık kat sayıları sırasıyla bilişsel özelliklerin farkında olunması alt ölçeğinin ,99, bilişsel becerilerin düzenlenmesi , 91 ve ölçeğin bütünü için ,94 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin Biliş üstü Becerilerini Derslerinde Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği (ÖBBDK): Costa (1984) öğretmenlere öğrencilerde biliş üstü becerileri geliştirmek için kullanabilecekleri 12 strateji önermiş ve öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri için ÖBBDK ölçeğini hazırlamıştır. Costa (1984) bu ölçeği sadece öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri için kullandığından geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmamıştır. Ölçek 5'li likert ("Asla"dan "Her zaman"a) tipi bir ölçektir. Ölçek biliş üstü beceri geliştiren 12 strateji yani 12 alt ölçekten oluşmakta, toplam 12 madde içermektedir. Ölçeğin test ettiği 12 strateji: strateji planlama, soru oluşturma, bilinçli seçimler yapma, farklılaştırılmış değerlendirme, kredilendirme, 'yapamıyorum' kelimesini ortadan kaldırmak, öğrencilerin fikirlerinin yansıtılması, öğrencilerin davranışlarının isimlendirilmesi, öğrencilerin terminolojisinin açığa kavuşturulması, rol ve taklit yapma, günlük tutma, model olmadır. Bir hafta ara ile yapılan test tekrar test çalışması sonucunda devamlılık kat sayısı ,98 olarak bulunmuştur ($p < ,001$). ÖDBBGS ölçeğinin genel toplam güvenirliğini test etmek üzere hesaplanan iç tutarlılık kat sayısı Cronbach alfa kat sayısı ,80 olarak bulunmuştur.

Sıfat Listesi: Sıfat listesi (Adjective Check List) ilk olarak 1949 yılında Berceley Kişilik Değerlendirme ve Araştırma Enstitüsünde (IPAR) enstitü personelinin değerlendirme programında kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Savran (1993) tarafından yapılmış ve ruh sağlığı açısından normal kabul edilen bireylerin kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır (Savran, 1993). Testte toplam 24 alt ölçek bulunmaktadır. Bu alt ölçekler; başarıma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat, yakınlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, ilgi görme, kendini suçlama, uyarlık, danışmaya hazır oluş, oto-kontrol, öz güven, kişisel uyum, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özelliklerdir. Test tekrar test devamlılık kat sayısı erkeklerde 0,34 ile 0,77 arasında, kadınlarda 0,47 ile 0,86 arasında değişim göstermektedir (Savran, 1993).

Verilerin Çözümlemesi

Uygulamak için bir yönerge hazırlanmış, gerekli izinler alınmış ve ölçekler 1000 öğretmene verilmiştir. Geri dönen ölçekler içinde yönergeye uygun doldurulan toplam 422 kişiden elde edilen verilerle analiz yapılmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri, sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri, öğrenme stratejilerini ve biliş üstü becerileri kullanmalarıdır. Bağımlı değişken ise öğretmenin ders esnasında biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanmasıdır. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Moment Korelasyon katsayısı kullanılmış, ardından bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

YÖS, YBBT toplam puanı ve alt ölçekleri ile ÖBBDK testinin toplam puanı ve alt ölçekleri arasında ,001 seviyesinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ÖDBBGS testi ve alt ölçekleri ile sıfat listesi alt ölçeklerinden başarıma, başatlık, sebat, duyguları anlama, şefkat, yakınlık, karşı cinsle ilişki, ilgi görme, kendini suçlama, öz güven, kişisel uyum, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler arasında en az 0,01 düzeyinde anlamlı ilişkiler

bulunmuştur. YÖS, YBBT ve sıfat listesinin ÖBBDK'yı yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları aşağıda alt ölçeklere göre sırasıyla yer almaktadır.

Tablo 1: ÖBBDK Ölçeği Strateji Planlaması Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Bilişsel özelliklerin farkında olunması	,618	,192	,601	3,212	p < ,001
Basarma	,291	,152	,183	1,921	p < ,05
Bilişsel ve öğrenmeyi kontrol etme stratejileri	,236	,062	,228	3,818	p < ,001

R = ,579 R² = ,335 F = 5,867 P < 0,001

Tablo 1'e bakıldığında sıfat listesi başarıma alt ölçeği, YÖS bilişsel ve öğrenmeyi kontrol etme stratejileri alt ölçeği ve YBBT bilişsel özelliklerin farkında olunması alt ölçeği ile ÖBBDK strateji planlama alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R = ,579, R² = ,335, P < 0,001). Adı geçen üç değişken ÖBBDK strateji planlama alt ölçeği toplam varyansının % 33,5' ini açıklayabilmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (B) göre yordayıcı değişkenlerin ÖBBDK strateji planlama alt ölçeği üzerindeki göreceli önem sırası: bilişsel özelliklerin farkında olunması, başarıma ve bilişsel ve öğrenmeyi kontrol etme stratejileridir.

Tablo 2: ÖBBDK Ölçeği Soru Oluşturma Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Kendini suçlama	-,537	,180	-,313	-2,985	P < ,001
Yaratıcılık	,270	,127	,162	2,119	P < ,05
Öğrenmeyi destekleyici stratejiler	,220	,070	,214	3,151	P < ,01

R = ,547 R² = ,239 F = 4,960 P < 0,001

Tablo 2'ye bakıldığında sıfat listesi kendini suçlama ve yaratıcılık alt ölçekleri, YÖS öğrenmeyi destekleyici stratejiler alt ölçeği ile ÖBBDK soru oluşturma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R = ,547, R² = ,239, P < 0,001). Adı geçen üç değişken ÖBBDK soru oluşturma alt ölçeğinin toplam varyansın % 23,9' unu açıklayabilmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (B) göre yordayıcı değişkenlerin ÖBBDK soru oluşturma alt ölçeği üzerindeki göreceli önem sırası: kendini suçlama, yaratıcılık ve öğrenmeyi destekleyici stratejilerdir.

Tablo 3: ÖBBDK Ölçeği Bilinçli Seçim Yapma Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Kendini suçlama	-,740	,176	-,437	-4,203	P < ,001
Bilişsel Özelliklerin Farkında Olunması	,567	,199	,543	2,845	P < ,01
Liderlik	,404	,136	,210	2,980	P < ,01
Başatlık	,371	,183	,212	2,028	P < ,05
İdeal benlik	,291	,115	,187	2,521	P < ,05
Karşı cinsle iletişim	,290	,104	,182	2,796	P < ,01
Yakınlık	,272	,124	,193	2,189	P < ,05

R = ,556 R² = ,309 F = 5,206 P < 0,001

Tablo 3'te sıfat listesi kendini suçlama, liderlik, başatlık, ideal benlik, karşı cinsle iletişim, yakınlık alt ölçekleri ve YBBT bilişsel özelliklerin farkında olunması alt ölçeği ile ÖBBDK bilinçli seçim yapma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R = ,556, R² = ,309, P < 0,001). Adı geçen yedi değişken ÖBBDK bilinçli seçim yapma toplam varyansın % 30,9' unu açıklayabilmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (B) göre yordayıcı değişkenlerin ÖBBDK bilinçli seçim yapma alt ölçeği üzerindeki göreceli önem sırası: kendini suçlama, bilişsel özelliklerin farkında olunması, liderlik, başatlık, ideal benlik, karşı cinsle iletişim ve yakınlıktır.

Tablo 4: ÖBBDK Ölçeği Farklılaştırılmış Değerlendirme Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Bilişsel Özelliklerin Farkında Olunması	,594	,202	,585	2,936	P < ,01
Başarma	,493	,159	,315	3,096	p < ,01
Başatlık	,462	,186	,272	2,488	P < ,05
Kendini suçlama	-,381	,179	-,232	-2,135	P < ,05

R = ,496 R² = ,246 F= 3,784 P < 0,001

Tablo 4'e bakıldığında sıfat listesi başarıma, başatlık, kendini suçlama alt ölçekleri ve YBBT bilişsel özelliklerin farkında olunması alt ölçeği ile ÖBBDK farklılaştırılmış değerlendirme alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R = ,496, R² = ,246, P < 0,001). Adı geçen dört değişken ÖBBDK farklılaştırılmış değerlendirme alt ölçeği toplam varyansının % 24,6' sını açıklayabilmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (B) göre yordayıcı değişkenlerin ÖBBDK farklılaştırılmış değerlendirme alt ölçeği üzerindeki göreceli önem sırası: bilişsel özelliklerin farkında olunması, başarıma, başatlık ve kendini suçlamadır.

Tablo 5: ÖBBDK Ölçeği Kredilendirme Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Bilişsel Özelliklerin Farkında Olunması	,500	,206	,478	2,421	p < ,05
Yaratıcılık	,272	,129	,165	2,104	p < ,05
Kadınları özellikler	-,233	,105	-,160	-2,216	p < ,05

R = ,510 R² = ,260 F= 4,093 P < 0,001

Tablo 5 incelendiğinde sıfat listesi yaratıcılık ve kadınları özellikler alt ölçekleri ve YBBT bilişsel özelliklerin farkında olunması alt ölçeği ile ÖBBDK kredilendirme alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R = ,510, R² = ,260, P < 0,001). Adı geçen üç değişken ÖBBDK kredilendirme alt ölçeği toplam varyansın % 26' sını açıklayabilmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (B) göre yordayıcı değişkenlerin ÖBBDK kredilendirme alt ölçeği üzerindeki göreceli önem sırası: bilişsel özelliklerin farkında olunması, yaratıcılık ve kadınları özelliklerdir.

Tablo 6: ÖBBDK Ölçeği Yapamıyorum'u Ortadan Kaldırma Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Bilişsel özelliklerin kontrol edilmesi	,397	,178	,399	2,226	P < ,05
Çalışma alışkanlıkları	,225	,066	,219	3,412	P < ,001
Öğrenmeyi destekleyici stratejiler	,178	,065	,182	2,714	P < ,01

R = ,561 R² = ,315 F= 5,342 P < 0,001

Tablo 6'da YÖS çalışma alışkanlıkları ve öğrenmeyi destekleyici stratejiler alt ölçekleri ve YBBT bilişsel özelliklerin kontrol edilmesi alt ölçeği ile ÖBBDK yapamıyorum'u ortadan kaldırma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R = ,561, R² = ,335, P < 0,001). Adı geçen üç değişken ÖBBDK yapamıyorum'u ortadan kaldırma toplam varyansının % 31,5' ini açıklayabilmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (B) göre yordayıcı değişkenlerin ÖBBDK yapamıyorum'u ortadan kaldırma alt ölçeği üzerindeki göreceli önem sırası: bilişsel özelliklerin kontrol edilmesi, çalışma alışkanlıkları ve öğrenmeyi destekleyici stratejilerdir.

Tablo 7: ÖBBDK Ölçeği Öğrencilerinin Fikirlerinin Yansıtılması Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Öğrenmeyi destekleyici stratejiler	,275	,066	,272	4,169	P < ,001

R = ,594 R² = ,353 F= 6,341 P < 0,001

Tablo 7'ye bakıldığında YÖS öğrenmeyi destekleyici stratejiler alt ölçeği ile ÖBBDK öğrenci fikirlerinin yansıtılması alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R = ,594$, $R^2 = ,353$, $P < 0,001$). Adı geçen değişken ÖBBDK öğrencilerin fikirlerinin yansıtılması toplam varyansın % 35,3' ünü açıklayabilmektedir.

Tablo 8: ÖBBDK Ölçeği Öğrenci Davranışlarının İsimlendirilmesi Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Bilişsel özelliklerin farkında olunması	,593	,190	,568	3,118	$P < ,01$
Özgüven	,442	,202	,248	2,189	$P < ,05$

$R = ,608$ $R^2 = ,369$ $F = 6,809$ $P < 0,001$

Tablo 8'de bakıldığında sıfat listesi özgüven alt ölçeği ve YBBT bilişsel özelliklerin farkında olunması alt ölçeği ile ÖBBDK öğrenci davranışlarının isimlendirilmesi alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R = ,608$, $R^2 = ,369$, $P < 0,001$). Adı geçen iki değişken ÖBBDK öğrenci davranışlarının isimlendirilmesi alt ölçeği toplam varyansın % 36,9' unu açıklayabilmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (B) göre yordayıcı değişkenlerin ÖBBDK öğrenci davranışlarının isimlendirilmesi alt ölçeği üzerindeki göreceli önem sırası: bilişsel özelliklerin farkında olunması ve özgüvendir.

Tablo 9: ÖBBDK Ölçeği Öğrencilerin Terminolojinin Açığa Çıkarılması Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Bilişsel özelliklerin farkında olunması	,560	,190	,534	2,948	$P < ,01$
Duyguları anlama	,308	,117	,178	2,639	$P < ,01$
Erkeksi özellikler	,271	,113	,172	2,404	$P < ,05$
Bilişsel ve öğrenmeyi kontrol etme stratejileri	,165	,061	,156	2,705	$P < ,01$

$R = ,615$ $R^2 = ,378$ $F = 7,04$ $P < 0,001$

Tablo 9 incelendiğinde sıfat listesi duyguları anlama ve erkeksi özellikler alt ölçeği, YÖS bilişsel ve öğrenmeyi kontrol etme stratejileri alt ölçeği ve YBBT bilişsel özelliklerin farkında olunması alt ölçeği ile ÖBBDK öğrencilerin terminolojisinin açığa çıkarılması alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R = ,615$, $R^2 = ,378$, $P < 0,001$). Adı geçen dört değişken ÖBBDK öğrencilerin terminolojisinin açığa çıkarılması toplam varyansın % 37,8' ini açıklayabilmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (B) göre yordayıcı değişkenlerin ÖBBDK öğrencilerin terminolojisinin açığa çıkarılması alt ölçeği üzerindeki göreceli önem sırası: bilişsel özelliklerin farkında olunması, duyguları anlama, erkeksi özellikler ve bilişsel ve öğrenmeyi kontrol etme stratejileridir.

Tablo 10: ÖBBDK Ölçeği Rol ve Taklit Yapma Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Özgüven	,432	,199	,247	2,164	$p < ,05$
Karşı cinse iletişim	,332	,098	,213	3,403	$p < ,001$
Öğrenmeyi destekleyici stratejiler	,196	,064	,198	3,055	$p < ,01$
Çalışma alışkanlıkları	,163	,065	,156	2,515	$P < ,05$
Bilişsel ve öğrenmeyi kontrol etme stratejileri	,127	,060	,124	2,115	$p < ,05$

$R = ,601$ $R^2 = ,361$ $F = 6,573$ $P < 0,001$

Tablo 10'a bakıldığında sıfat listesi özgüven, karşı cinsle iletişim alt ölçekleri, YÖS bilişsel ve öğrenmeyi kontrol etme stratejileri, öğrenmeyi destekleyici stratejiler ve çalışma alışkanlıkları alt ölçekleri ile ÖBBDK rol ve taklit yapma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R = ,601$, $R^2 = ,361$, $P < 0,001$). Adı geçen beş değişken ÖBBDK rol ve taklit yapma toplam varyansının % 36,1' ini açıklayabilmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (B) göre yordayıcı değişkenlerin ÖBBDK rol ve taklit yapma alt ölçeği üzerindeki göreceli önem sırası: özgüven, karşı cinsle iletişim, öğrenmeyi destekleyici stratejiler, çalışma alışkanlıkları ve bilişsel ve öğrenmeyi kontrol etme stratejileridir.

Tablo 11: ÖBBDK Ölçeği Günlük Tutma Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Bilişsel özelliklerin kontrol edilmesi	,544	,194	,524	2,803	P < ,01
Karşı cinsle iletişim	,227	,108	,142	2,099	P < ,05
R = ,506 R ² = ,256 F= 3,989 P < 0,001					

Tablo 11’de sıfat listesi karşı cinsle iletişim alt ölçeği ve YBBT bilişsel özelliklerin kontrol edilmesi alt ölçeği ile ÖBBDK günlük tutma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R = ,506, R² = ,256, P < 0,001). Adı geçen iki değişken ÖBBDK günlük tutma toplam varyansın % 25,6’ sını açıklayabilmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (B) göre yordayıcı değişkenlerin ÖBBDK günlük tutma alt ölçeği üzerindeki göreceli önem sırası: bilişsel özelliklerin kontrol edilmesi ve karşı cinsle iletişimdir.

Tablo 12: ÖBBDK Ölçeği Model Olma Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Öğrenmeyi destekleyici stratejiler	,219	,072	,217	3,056	P < ,01
R = ,485 R ² = ,235 F= 3,578 P < 0,001					

Tablo 12’ye bakıldığında YÖS öğrenmeyi destekleyici stratejiler ile ÖBBDK model olma alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R = ,485, R² = ,235, P < 0,001). Adı geçen iki değişken ÖBBDK model olma alt ölçeği toplam varyansının % 23,5’ ini açıklayabilmektedir.

Tablo 13: ÖBBDK Ölçeği Toplam Puanına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	Beta	T	p
Bilişsel özelliklerin farkında olunması	,451	,157	,440	2,863	P < ,01
Kendini suçlama	-,389	,139	-,235	-2,802	P < ,01
Öğrenmeyi destekleyici stratejiler	,296	,117	,137	2,522	P < ,05
İlgi görme	,214	,090	,136	2,379	P < ,05
Yaratıcılık	,209	,098	,130	2,129	P < ,05
R = ,743 R ² = ,552 F= 14,318 P < 0,001					

Tablo 13 incelendiğinde sıfat listesi kendini suçlama, ilgi görme, yaratıcılık alt ölçekleri, YÖS öğrenmeyi destekleyici stratejiler ve YBBT bilişsel özelliklerin farkında olunması alt ölçeği ile ÖBBDK toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R = ,743, R² = ,552, P < 0,001). Adı geçen beş değişken ÖBBDK’nin toplam varyansının % 55,2’ sini açıklayabilmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (B) göre yordayıcı değişkenlerin ÖBBDK toplam puanı üzerindeki göreceli önem sırası: bilişsel özelliklerin farkında olunması, kendini suçlama, öğrenmeyi destekleyici stratejiler, ilgi görme ve yaratıcılıktır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yapılan regresyon analizleri sonucunda YÖS alt ölçeklerinden en fazla öğrenmeyi destekleyici stratejilerinin (soru oluşturma, ‘yapamıyorum’ u ortadan kaldırma, öğrenci fikirlerinin yansıtılması, rol ve taklit yapma, günlük tutma alt ölçekleri ve ÖBBDK toplam puanı) daha sonra bilişsel ve öğrenmeyi kontrol etme stratejileri alt ölçeğinin (strateji planlama, ‘yapamıyorum’u ortadan kaldırma, öğrenci terminolojisinin açığa çıkarılması, rol ve taklit yapma) en sonda çalışma alışkanlıkları alt ölçeğinin (‘yapamıyorum’u ortadan kaldırma, rol ve taklit yapma) sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceriler geliştiren stratejiler kullanmaları ile ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda YBBT alt ölçeklerinden en fazla “bilişsel özelliklerin farkında olunmasının” (strateji planlama, bilinçli seçim yapma, kredilendirme, farklılaştırılmış değerlendirme, öğrenci davranışlarının isimlendirilmesi, öğrenci terminolojisinin açığa çıkarılması alt ölçekleri ve ÖBBDK toplam puanı) daha sonra da bilişsel özelliklerin kontrol edilmesi alt ölçeğinin (yapamıyorum’u ortadan kaldırma, günlük tutma) sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler geliştirmesi ile ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Alan yazına bakıldığında gerek öğrenme stratejileri için (Lessard-Clouston, 1997) gerekse üst biliş becerileri için (Mayer, 1987; Cardelle-Elawar 1992, 1995; Blakey ve Spence, 1990; Costa, 1984) öğretmenlere yönelik öğrencilerine bu beceri ve stratejileri nasıl öğreteceği, bu kaynaklara nasıl ulaşacağı konusunda pek çok çalışma mevcuttur. Ancak öğretmenlerin öğrenme stratejilerine veya biliş üstü becerilere sahip olması ve bunun kendi derslerinde kullanmalarıyla ilişkisine yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak öğretmenlerin kendi bildikleri konularda öğrencilere daha faydalı olacağını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Var olan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında Corno ve Randi (1999) öz denetimsel öğrenmeyi artıran stratejileri öğrencilere öğretebilmek için öğretmenlerin kendi öğrenmelerinde ve yaşamlarında bu stratejileri kullanarak içselleştirmeleri gerektiğini vurgularken Paris ve Winegrad (2003) öğrenirken uygun olan öğrenme stratejilerini kullanan ve bunun farkında olan öğretmenlerin öğrencilerde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmada diğerlerine göre daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Buna ek olarak yetişkinler için biliş üstü beceri geliştiren stratejiler üzerinde çalışmaları olan İmel (2002)'in kendi biliş üstü becerilerinin farkında olan öğretmenlerin öğrencilerde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanmada daha başarılı oldukları yönündeki görüşü de bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bu çalışmada elde edilen diğer sonuçlara göre; öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerinin (başarma, başatlık, yakınlık, duyguları anlama, karşı cinsle iletişim, öz güven, ideal benlik, yaratıcılık, liderlik ve erkeksi özellikler ile pozitif yönde, ilgi görme, kendini suçlama ve kadınsı özellikler ile negatif yönde) öğretmenlerin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre bu 13 kişilik özelliğinin yordayıcı olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf içerisinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanan öğretmenler;

- Çalışkan ve hedeflerine uymaya gayret eden (başarma)
- Güçlü bir iradeye sahip, hırslı ve kararlı olan (başatlık)
- Bir gruba ait olma isteği duyan, kişisel dostluklar kurma ve sürdürme yeteneğine ve isteğine sahip olan (yakınlık)
- Kendisinin ya da başkasının davranışlarını anlama gayreti olan, hoşgörülü davranabilen (duyguları anlama)
- Karşı cinsten kişilerle sağlıklı duygusal ve sosyal ilişkiler kurabilen, sıcakkanlı, sokulgan (karşı cinsle ilişki kurma)
- Konuşkan, davranışlarında kararlı ve atak olan, yüksek ideallere ulaşmaya çalışan, girişimci, hedeflerine ulaşmada yeteneklerine güvenen kaynaklarını harekete geçirmekte ve işe başlamakta güçlük çekmeyen (öz güven)
- İlgi alanı geniş, üretken, işleri çabuk halleden, yüksek idealleri olan, hedeflerine ulaşmayı önemseyen, kabul ettiği doğruları değiştirmek pek mümkün olmayan, kendine özgü bir yaşam felsefesi olan, insanlara karşı davranışlarında etkili olan (ideal benlik)
- Yaşadığı toplumun değerlerinden farklı ve orjinal değerlere, fikirlere sahip olan (yaratıcılık)
- Öz disiplin, güçlülük, nezaket gibi toplumsal olarak liderde bulunması gerekli değerlere sahip olan (liderlik)
- Güçlülük, ataklık gibi tüm dünyada evrensel olarak kabul edilen erkeksi özelliklerine sahip olan, çeşitli gereksinimlerini doğrudan ve kontrolsüz bir şekilde ifade eden, kendinde ve başkalarında güçlü olma özelliği arayan (erkeksi)
- Hassas, çekingen ve içedönük olmayan, başkalarından anlayış, sevgi ve duygusal destek görme isteği olmayan (ilgi görme)
- Duygularını öz eleştiri, suçluluk ve toplumsal yetersizlik yoluyla ifade etmeyen, gerilim ya da şok karşısında bozguna uğramayan (kendini suçlama)

- Sıcaklık, samimiyet, sempatiklik gibi tüm dünyada evrensel olarak kabul edilen kadınsı özelliklere sahip olmayan (kadınsı özellikler) öğretmenlerdir.

Literatürde biliş üstü beceriler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye bakan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak pedagojik ve profesyonel donanımın yanı sıra öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğine ilişkin bulgular (Gus, 2005; Henson, 2002; Tichenor ve Tichenor, 2005; Thomson ve ark., 2004; Açıkgöz, 2005) dolaylı da olsa öğretmenlerin kişilik özelliklerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanmalarıyla ilişkili olduğu bulgusunu desteklemektedir. Bu araştırmaların önemli olduğuna dikkat çektiği kişilik özellikleri (yaratıcılık, başatlık, yakınlık, duyguları anlama, ideal benlik, özgüven) de bu çalışmanın bulgularıyla tutarlıdır.

Bu sonuca göre öğretmenin sınıfında biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanabilmesi için öğrenme stratejilerine ve biliş üstü becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple öğrenme stratejileri ve biliş üstü beceri geliştiren stratejilerinin öğretmen adaylarına ders olarak verilmesi gerekmektedir. Yurt dışında bunun uygulamaları mevcuttur. Ayrıca öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitim kursları da bu alanda gelişmelerine faydalı olabilir.

Öğretmenlik mesleğini etkili olarak yapabilmek için bazı kişilik özelliklerinin önemli olduğu bu çalışmayla ve alan yazındaki çalışmalarla desteklenmiştir. Bazı kişilik özellikleri değiştirilemez ancak bazıları geliştirebilir. Örneğin yaratıcılık konu hakkındaki bilginin artmasıyla, yaratıcılığın gelişmesini sağlayacak doğru atmosferin oluşmasıyla geliştirilebilir (Solso, 1995). Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarıyla yapılacak çalışmalarla yukarıda dikkat çekilen kişilik özelliklerinden bazılarının gelişmesi için çalışmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, F. (2005). A study on teachers characteristics and their effects on students attitudes. *The Reading Matrix*, 5 (2), 103-115.
- Arias, J. F. ve Justicia, F. J. (2003). Abridgated acra scale of learning strategies for university students. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(2). [Çevrim-içi: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/english/Art_2_16.pdf] (Erişim tarihi: 12 Nisan 2003).
- Blakey, E. Spence, S.(1990). *Developing metacognition*. [Çevrim-içi: [http:// www. valdosta . peachnet.edu/~whuitt/psy702/digest/metacogn.dig.](http://www.valdosta.peachnet.edu/~whuitt/psy702/digest/metacogn.dig.)] (Erişim tarihi: 10 Eylül 1999).
- Baltaş, Z. (2004). e-öğrenciler nasıl öğreniyor: Üstbiliş, *Kaynak Dergisi*, Temmuz-Aralık.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 28 (2), 161-186.
- Cardella - Elawar, M. (1992). Promoting self-regulation in mathematics problem solving through individualized feedback to bilingual students. *Bilingual Review*, 7, (1), 36-43.
- Cardelle-Elawar, M. (1995). Effects of metaocgnitive instruction on low achievers in mathematics problems. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 81-95.
- Carr, M., & Biddlecomb, B. (1994). Metacognition in mathematics from a constructivist perspective. J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Der.), *Metacognition : Knowing about knowing*, 69-89, Cambridge, MA: MIT Press.
- Corno, L., & Randi, J. (1999). A Design Theory for Classroom Instruction. C.M. Reigeluth (Der.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, II., NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, A. L. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42 (3), 57-62.
- Goleman, D. (1999). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık yayınları.
- Gus, H. (2005). Do future teachers choose wisely: a study of pre-service teachers' personality preference profiles. *College Student Journal*, September.
- Henson, R.K. (2002). Personality type as a prediktor of teaching efficacy and classroom control beliefs in emergency certification teachers. Paper presented at the annual meeting of the southwest educational research association, February 16, 2002, Austin, TX.

- İmel, S. (2002). Metacognitive skills for adult learning. *Trends and Issues Alert*, 39.
- Jacobson, R. (1998). Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies. *Education*, 118 (4), 579-590.
- King, A. (1990). reciprocal peer-questioning: a strategy for teaching students how to learn from lectures. *Clearing House*, 64 (2), 131-136.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for 12 teachers. *Essays in Language and Literatures*, 8.
- Lindner, R.W. (1993). Self regulated learning , metacognition and the problem of transfer. Paper presented at the 48th International Correctional Education Association Annual Conference, Chicago,IL.
- Manning, B. H. and Payne, B. D. (1996). Self-talk for teachers and students: metacognitive strategies for personal and classroom use. Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Mayer, R. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63.
- Paris, S. G. and Winograd, P. (2003). The role of self regulated learning in contextual teaching principles and practices for teacher preparation. [Çevrim-ıçı: <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>] (Erişim tarihi: 10 Eylül1999).
- Savran, C. (1993). Sıfat listesinin (adjective check list) türkiye koşullarına uygun dilsel eşdeğerlilik, geçerlilik, güvenilirlik ve norm çalışması ve bir örnek uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Scraw, G. and Dennison, R.S.(1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıttım Ltd. şti.
- Solso, Robert, L. (1995). Cognitive Psychology. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, A Simon and Schuster Company.
- Thompson, S., Greer, J., & Greer, B. (2004). Building blocks for successful teaching: Characteristics every teacher should possess. *Essays in Education*.
- Tichenor, M.S. and Tichenor, J. M. (2005). Understanding Teachers' Perspectives on Professionalism. *Professional Educator*, 27 (2), 2004-2005.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİ PROFİLLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE PRESERVICE TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT PROFILES

Meltem Sarı, Deniz Gürçay, Miraç Yılmaz

*Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, 06800 Beytepe, Ankara, Türkiye

**Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı, 06800 Beytepe, Ankara, Türkiye

***Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, 06800 Beytepe, Ankara, Türkiye

Özet

Etkin bir öğretim için başarılı bir sınıf yönetimi gereklidir. Öğretmenin sınıf yönetimi yeteneği ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki vardır. Öğretmen özyeterliliği ile öğretmenin sınıf yönetimi stratejileri arasında da pozitif bir ilişki vardır. Belirli sınıf yönetimi profillerine sahip öğretmenler, daha yüksek özyeterliliğe sahip olabilirler. Ayrıca bazı çalışmalar yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin daha iyi sınıf kontrolüne sahip olduklarını göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, biyoloji, fizik ve matematik öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin ve öğretmen özyeterlilik inançlarının incelenmesi, ayrıca bunlar ve cinsiyet, ana bilim dalı ve sınıf değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın ölçme araçları Sınıf Yönetimi Profili Envanteri ve Öğretmen Yeterlik İnancı Ölçeği'dir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen yeterlik inancı ölçeğinin bazı alt boyutlarıyla sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Yönetimi Profili, Öğretmen Öz yeterliği, Öğretmen Eğitimi

Abstract

Successful classroom management is essential for effective instruction. There is a relation between teachers' managerial abilities and students' achievement. There is a positive relation with teacher efficacy and teachers' classroom management strategies. Teachers with certain classroom management profiles may have higher self efficacy. Moreover, some studies showed that teachers with high self efficacy have more classroom control. The aim of this study is to investigate the preservice Biology, Physics and Mathematics teacher's classroom management profiles and their teacher efficacy beliefs, and determine the relation between these variables and gender, discipline and grade level. Classroom Management Profiles Questionnaire and Teacher Sense of Efficacy Scale were the instruments of this research. According to the results, the relation between some sub-dimensions of Teacher Sense of Efficacy Scale and the classroom management profiles was discussed.

Keywords: Classroom Management Profile, Teacher Efficacy, Teacher Education

1. GİRİŞ

Etkili bir sınıf yönetimi, nitelikli eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulması için ön koşullardan biridir. Birçok araştırma, sınıfta verimli ve huzurlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasında, öğretmenin başarılı sınıf yönetimi uygulamalarının etkisine dikkati çekmektedir (Brophy, 1985; McCormack, 1997; Cummings, 2000). Cummings (2000), bilişsel süreçler, evdeki çevre, ebeveyn desteği, okul kültürü ve ders programı gibi etkenlerle karşılaştırıldığında, öğrencilerin öğrenmelerinde sınıf yönetiminin en büyük etkiye sahip olduğunu bildirmektedir. McCormack (1997) etkili öğretime ilişkin sınıfta yapılan çalışmaların öğretim davranışlarına odaklandığını ve iyi öğretim yapabilmenin en önemli özelliklerinden birinin sınıf yönetimi olduğunu belirtmektedir.

Sınıf yönetiminin tanımlanmasında farklı ifadeler olmakla birlikte genel olarak, öğretmenlerin öğrencileri düzenlemesi ve öğrenme ortamına katması veya öğrencilerin işbirliğini ortaya çıkarması (Emmer ve Stough, 2001), bir başka deyişle, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanması (Çalık, 2003) ya da olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi süreci (Çelik, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Brophy (1985), sınıfın etkili bir öğrenme çevresi olarak oluşturulması için, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını kontrol etmek ve düzenlemek zorunda olduğunu belirtmekte, bunun yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerde kendilerini idare etme davranışını da geliştirebileceğini

altını çizmektedir. Nitekim sınıf yönetimi, Martin ve Yin tarafından (1997) sadece disipline ilişkin bir yapı olarak görülmemekte; öğrenme, sosyal etkileşim ve öğrenci davranışları gibi çok yönlü sınıf etkinliklerinde, öğretmenin neler yaptığını kapsayan bir şemsiye terim olarak açıklanmaktadır.

Sınıf yönetiminde başarılı olma ya da sınıfta ortaya çıkan sorunların ortadan kaldırılması, birçok öğretmen ve öğretmen adayının üzerinde en çok düşündükleri ve önem verdikleri konulardandır. Tulley ve Chiu (1995), sınıf disiplininin sağlanmasının, öğretmenlerin en çok zorlandıkları ve onlara en fazla rahatsızlık veren alanlardan biri olduğunu, ayrıca öğretmen adaylarının endişe ve güvensizliklerini doğuran kaynak olduğunu bildirmektedirler. Martin ve Yin de (1997) öğretmenlerin sınıf yönetimini, genel olarak eğitimde yaygın bir sorun olarak gördüklerini bildirmektedirler. Evertson ve Weinstein (2006) ise, sınıf yönetimi problemlerini, mesleki tükenmişlik ve memnuniyetsizlik yaratan en önemli faktörler arasında görmektedirler.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının iyi bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabileceklerine dair inançları ve tutumları gibi duyuşsal durumları, onların sınıf yönetimlerine yansiyabilir. Bazı araştırmacılar, öğretmenin öğretim stili, sınıf yaşamı hakkındaki inançları ve öğrenci amaçlarının, sınıf yönetimini etkilediğini bildirmektedirler (Richardson ve Fallona, 2001). Woolfolk-Hoy ve Weinstein (2006) hem öğretmen hem de öğrencilerin, etkin yönetim davranışları ile ilgili olarak güçlü inançları olduğunu belirtmektedirler. Richardson ve Fallona'ya göre (2001), bir öğretmenin sınıf yönetiminin anlaşılması sağlandıkça, onun inançları, amaçları ve yöntemlerinin güvenilirliğinin anlaşılması da daha mümkün hale gelecektir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi hakkındaki tutum ve inançlarının, sınıf yönetimi yönelimleri ile bağlantılı olduğu bildirilmektedir (Gencer ve Çakıroğlu, 2007). Martin ve Baldwin (1992) sınıf yönetimindeki öğretmen yaklaşımlarını, öğretmenlerin uygun ya da uygun olmayan davranışlarının ve onları ne kadar kontrol edebildiklerine dair inançlarının bir fonksiyonu olarak gördüklerini bildirmişlerdir. Woolfolk, Rosoff ve Hoy (1990), sınıf yönetimi yaklaşımının, öğretmenin öğrencilerin öğrenmesinde olumlu etkisinin olabileceğine olan inancıyla yani öğretmenin yeterli hissi ile ilişkili olabileceğini bildirmektedirler. Araştırmacılara göre yüksek kişisel öğretmen yeterli hissi, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını kontrol ile ilgili daha insancıl bir yapı sergilemelerine yol açmaktadır (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990).

Özyeterlik inancı, öğretmen yetiştiren kurumların temel amaçları arasında yer alan öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip, istekli, özverili ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilen öğretmenler yetiştirilmesi açısından önemli bilgiler elde etmemizi sağlayacaktır. Bandura tarafından (1994), “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak ifade edilen özyeterlik inancı, yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır (Bandura, 1997) ve belirli amaçlara ulaşmak için belirli bir davranışı organize etmek ve onu gerçekleştirmek için gereklidir (Schmitz ve Schwarzer, 2000). Bazı araştırmacılar özyeterlik inançlarının, öğretmenlerin etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklayabileceğini belirtmektedirler (Riggs ve Enochs, 1990; Enochs ve Riggs, 1990). Öğretmenlerin inançlarını inceleyen çeşitli çalışmalara göre, öğretmen özyeterlik inancı, öğretmenin öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkileme kapasitesine sahip olduğuna inanma ölçüsünü göstermektedir (Riggs ve Enochs, 1990; Enochs ve Riggs, 1990).

Göreve ve konuya özel inançlar olarak kabul edilen özyeterlik inançlarının (Pajares, 1997), öğretmen ya da öğretmen adaylarında sınıf yönetimini başarılı olarak gerçekleştirebileceğine dair inançlar şeklinde de oluşabileceği dikkate alınmaktadır. Nitekim bazı araştırmacılar, öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımının öğretmen özyeterliliği ile ilişkili olabileceğini bildirmektedirler (Brouwers ve Tomic, 2000; Henson, 2001).

Öğretmenlerin sınıf ikliminin düzenlenmesi ve öğrenci ile iletişimlerine dair sınıf yönetimi davranışlarının, sınıfı yönetmelerine ilişkin kişisel inançları etrafında şekillendiği düşünüldüğünde, bu yapılar arasındaki karşılıklı ilişkinin anlaşılması önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin sınıfı yönetirken ortaya koydukları iletişim biçimlerinin onların sınıf yönetim profillerini oluşturduğu bildirilmektedir (Ekici, 2006). Bosworth'a göre (1996), öğretmenlerin sınıfı yönetirken öğrencileri kontrol etmek için kullandıkları dört farklı sınıf yönetimi profili vardır. Öğretmenlerin sahip olduğu bu sınıf yönetimi profilleri otoriter, yetkili, duygusal ve aldırma sınıf yönetimi şeklinde olabilmektedir.

Otoriter sınıf yönetimi profilinde öğretmenin, öğrencilere kontrol ve sınırlamalar getirmesi söz konusudur. Öğretmen, öğrencilerden, düzenli oturmaları, geç kalmamaları, öğretmenin sözünü kesmemeleri gibi kurallara neden sormaksızın uyma davranışını göstermelerini bekler. Bu profile sahip öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerin hiçbir zaman söz hakkı yoktur, tüm kuralları öğretmen belirler (Bosworth, 1996; Ekici, 2006; Erden, 2001); öğretmen sınıfta bulunmadığında öğrenciler verimli çalışmaz ve üretmezler (Erden, 2001). Otoriter öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi yetersiz ve serttir; öğrenciler çok sayıdaki katı kurala uymaları için zorlanırlar; öğrencilerin istek ve beklentileri dikkate alınmaz; onlara aşırı baskı ve disiplin uygulanır; öğretmen, cezalandırma, ayıplama, utandırma gibi davranışlar gösterir (Gürsel ve Sünbül, 2000).

Yetkili (*Otoritatif*) öğretmen profilinde öğretmen, öğrencilere koyduğu kural ve sınırları mantıklı nedenlere dayandırır. Öğretmen sık sık kuralların nedenlerini açıklar, öğrencilere anlayışlı ve sıcak davranır, bir öğrencinin düzeni bozması durumunda kibarca uyarır, azarlamaz ve disiplin kurallarını ancak ciddi durumlardan sonra uygular. İletişime ve eleştirilere açık, öğrencilerin soru ve önerilerini tartışabilecekleri bir sınıf ortamı vardır. Öğretmen, öğrencilerin nasıl ve ne öğrendikleri ile ilgilidir, ödevlerle ilgili rehberlik ve yönlendirme yapar, yeri geldiğinde ödüller verir. Yetkili profile sahip öğretmen; öğrenci, sınıf ortamı, öğretim etkinlikleri, öğrenci velileri gibi sınıf yönetimindeki tüm değişkenlerle ilgilenir (Bosworth, 1996; Gürsel ve Sünbül, 2000; Ekici, 2006).

Duygusal (*Başıboş*) sınıf yönetimi profilinde, öğretmenin kontrolü düşüktür ve öğrencilerden çok fazla istekte bulunmaz, öğrencilerin tepkilerini kabullenen izleyici konumundadır. Öğrencilere kuralları zorla uygulamaya çalışmaz, onların duygularını incitmeye özen gösterir. Sınıf düzenini bozan öğrencinin bunu dikkatsizlikten yapmış olabileceğini kabul eder, öğrencileriyle arkadaş olmaya ve onların iyi duygulara sahip olmalarına çalışır, sınıf dışında da iletişim kurar, dolayısıyla sınıfta her zaman disiplin sağlayamaz (Bosworth, 1996; Gürsel ve Sünbül, 2000; Ekici, 2006). Bu profildeki öğretmenler genellikle sınıf yönetimi ilkelerini dikkate almayıp öğrencilerin duygusal olarak iyi olmasına, sınıf kontrolünden daha çok önem verdiklerinden, bu tür sınıflarda sorunlar çıkabilir ve sorunların çözülemediği durumlar yaşanır (Gürsel ve Sünbül, 2000).

Aldırmaz (*İlgisiz*) sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenler, öğrencilere karşı duyarsızdırlar. Sınıf içi çalışmaların ve hazırlıkların değersiz olduğunu düşünür, ders malzemesi hazırlamak istemez, aynı plan ve materyalleri yenilemeden yıllarca kullanırlar. Bu tür sınıflarda öğrenciler kendi eğitimlerinden sorumludurlar ve düşük motivasyona sahiptirler. Öğretmen sınıf disiplinini sağlayamaz, öğrencilere güven duygusu veremez sadece ders süresini dolduracak davranışlar gösterir ve genellikle dersin ilk yarısında anlatımlarını bitirerek, kalan zamanda öğrencileri çalışmaları veya konuşmaları için serbest bırakırlar (Bosworth, 1996; Ekici, 2006). Aldırmaz profile sahip öğretmenlerin öğrencileri, hareket serbestliğine sahiptirler ve olumsuz davranışları denetlenmez. Öğrencilere yapmaları veya yapmamaları gerekenler belirtilmemiştir dolayısıyla sınıfta sıklıkla disiplin problemleri ortaya çıkar. Öğretmen tamamen öğrencilerin istek ve etkisi altında hareket eder, öğretmenin ara sıra sert çıkışları, cezaları ve kısıtlamaları olsa da bunlar çoğunlukla caydırıcı olmaz ve öğretimi destekleyen bir sınıf yönetimi sağlamaz (Gürsel ve Sünbül, 2000).

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmanın problemi, biyoloji, fizik ve matematik öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin ve öğretmen özyeterlik inançlarının incelenmesi, ayrıca bunlar ve cinsiyet, ana bilim dalı ve sınıf değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir.

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini araştırmacılara uygunluğuna göre seçilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın katılımcılarını, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalından 74 ve Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalından 63 ve Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalından 61 olmak üzere; 3., 4. ve 5. sınıflarda okuyan toplam 198 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının % 24'ü 3. sınıfa; % 31'i 4. sınıfa ve % 45'i 5. sınıfa devam etmektedirler. Öğretmen adaylarının % 66'sı kadın, % 34'ü ise erkektir.

Veri Toplama Araçları

1. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)

Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilen ve Çapa ve arkadaşları tarafından 2005 yılında Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek, “Öğrenci Katılımı” (ÖK), “Öğretim Stratejileri” (ÖS) ve “Sınıf Yönetimi” (SY) olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. Ölçekten alınacak puanlar 24-216 arasında değişmektedir. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .94$ ’dür. Orijinal ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Öğrenci Katılımı boyutunda $\alpha = .91$, “Öğretim Stratejileri boyutunda $\alpha = .90$ ve Sınıf Yönetimi boyutunda $\alpha = .87$ ’dir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması 628 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Türkçeye uyarlanan ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .93$; Öğrenci Katılımı boyutu $\alpha = .82$, Öğretim Stratejileri boyutu $\alpha = .86$ ve Sınıf Yönetimi boyutu $\alpha = .84$ ’dür (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’nde yetersizden çok yeterliye doğru 9 derecelendirme yapılmıştır. Bu çalışmada “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” nin genelinden elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .91$ ’dir. Çalışmada ölçeğin Öğrenci Katılımı boyutu için elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .76$; Öğretim Stratejileri boyutu için elde edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .84$ Sınıf Yönetimi boyutu için elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise $\alpha = .85$ olarak tespit edilmiştir.

2. Sınıf Yönetimi Profili Envanteri

Araştırmada, Santrock tarafından ebeveyn stilleri olarak geliştirilen, Bosworth ve arkadaşları tarafından 1996 yılında sınıf yönetimi profilleri olarak yeniden düzenlenen ve 2006 yılında da Ekici tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Profilleri Envanteri” kullanılmıştır. Envanter 12 maddeden oluşmakta ve her sınıf yönetimi profiline ilişkin üçer madde bulunmaktadır. Envanterde yer alan Sınıf Yönetimi Profilleri “Otoriter Sınıf Yönetimi Profili”, “Yetkili Sınıf Yönetimi Profili”, “Duygusal Sınıf Yönetimi Profili” ve “Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili”dir. 5’ li Likert tipi derecelemeli ölçek olarak düzenlenen envanterde maddeler “Kesinlikle Aynı Fikirdeyim” (5 puan), “Aynı Fikirdeyim” (4 puan), “Kararsızım” (3 puan), “Aynı Fikirde Değilim” (2 puan), “Kesinlikle Aynı Fikirde Değilim” (1 puan) olarak derecelendirilmiştir. Envanterdeki her sınıf yönetimi profil grubundan alınabilecek en yüksek puan 15 ve en düşük puan 1’dir. Türkçeye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Profili Envanteri”nin geneline ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .87$; sınıf yönetimi profillerine ait Cronbach-alfa güvenirlik katsayıları ise Otoriter Sınıf Yönetimi Profili için, $\alpha = .82$; Yetkili Sınıf Yönetimi Profili için $\alpha = .80$, Duygusal Sınıf Yönetimi Profili için $\alpha = .84$ ve Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili için $\alpha = .78$ ’dir (Ekici, 2006).

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizi SPSS 10.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ölçeklerin güvenirliklerini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmada betimsel analizler yapılmış, ilişkilerin analizi için ise Pearson korelasyonu kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliği ve buna ait alt boyutlarla (Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutları), sınıf yönetimi profilleri ile ilgili betimsel analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Yapılan betimsel analizlerde öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyinin ($\bar{X} = 162.1$), ölçeğin alt boyutlarındaki özyeterlik düzeylerinin ise Öğrenci Katılımı alt boyutunda ($\bar{X} = 53.6$), Öğretim Stratejileri alt boyutunda ($\bar{X} = 55.3$), ve Sınıf Yönetimi alt boyutunda ($\bar{X} = 53.2$) özyeterlik düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin aritmetik ortalamaları ise Otoriter Sınıf Yönetimi Profili için, $\bar{X} = 9.4$; Yetkili Sınıf Yönetimi Profili için $\bar{X} = 12.5$ Duygusal Sınıf Yönetimi Profili için $\bar{X} = 10.7$ ve Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili için $\bar{X} = 8.9$ ’dur. Buna göre öğretmen adayları, yetkili ve duygusal sınıf yönetimi profillerinde yüksek, otoriter ve aldırmaz sınıf yönetimi profillerinde orta

düzeydedirler. Bu bulgular öğretmen adaylarının yetkili ve duygusal sınıf yönetimi profilini tercih ettiklerini göstermektedir.

Tablo 1: Betimsel İstatistik Sonuçları

	ÖÖÖ	ÖK	ÖS	SY	Otoriter	Yetkili	Duygusal	Aldırmaz
Arit. Ort.	162.1	53.6	55.3	53.2	9.4	12,5	10.7	8.9
Std. Sapma	17.5	5.9	7.0	7.4	1.8	1.7	1.9	1.9
Çarpıklık	.05	.08	-.24	-.21	-.63	-.45	-.1	.41
Basıklık	-.09	-.23	.16	.55	1.62	.11	.26	.99
N	198	198	198	198	198	198	198	198

Cinsiyet, ana bilim dalı, sınıf, öğretmen özyeterliliği (Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutları) ve sınıf yönetimi profilleri arasında yapılan Pearson korelasyon analiz sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

Ana bilim dalı ve cinsiyet arasında pozitif, düşük ama anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durumun örneklemin cinsiyet açısından dengesiz dağılımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının devam etmekte oldukları sınıf ile öğretmen özyeterliliği ölçeğinin sınıf yönetimi alt boyutu arasında pozitif, düşük ama anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki, öğretmen adaylarının bulundukları sınıf düzeyi arttıkça sınıf yönetimi özyeterliliğinin artacağını düşündürmüştür. Sınıf düzeyine göre sınıf yönetimi aritmetik ortalamaları da bu saptamayı desteklemiştir ($\bar{X}_{3. sınıf} = 50.9$; $\bar{X}_{4. sınıf} = 53.7$; $\bar{X}_{5. sınıf} = 54.1$).

Öğretmen özyeterliliği ölçeğinden alınan toplam puanlarla alt boyutlarından alınan puanlar arasında pozitif, yüksek ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum öğretmen özyeterliliği ile kendi alt boyutlarının (Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi) yüksek ilişkisini göstermektedir. Diğer taraftan öğretmen özyeterliliği ile aldırılmaz öğretmen profili arasında saptanan negatif, düşük ve anlamlı ilişki öğretmen özyeterliliği arttıkça öğretmen adaylarının aldırılmaz sınıf yönetimi profilini daha az tercih ettiklerini göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, sınıfta etkili öğrenme ortamı hazırlayabileceğine inanan öğretmen adaylarının, sınıf içi çalışmaların ve hazırlıkların değersiz olduğunu düşünmedikleri ortaya çıkmıştır.

Pozitif ve anlamlı ilişkiler Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinin bütün alt boyutlarında saptanmıştır. Bu da ölçeğin alt boyutları arasındaki tutarlığı göstermektedir.

Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinin Öğrenci Katılımı alt boyutuyla öğretmen adayların otoriter sınıf yönetimi profili arasında negatif, düşük ama anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenciyi derse katabileceklerine inançları arttıkça otoriter öğretmen profilinden uzaklaştıklarını bir başka deyişle öğrencilere daha az söz hakkı tanıyan öğretmen merkezli öğretimi benimsemediklerini göstermiştir.

Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinin Öğrenci Katılımı alt boyutuyla öğretmen adayların yetkili ve duygusal sınıf yönetimi profilleri arasında pozitif, düşük, anlamlı ilişki saptanmıştır. Gerek yetkili sınıf yönetimi profili, gerekse duygusal sınıf yönetimi profili, daha çok öğrenci katılımına önem veren öğretmen profilleri olduğundan Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinin Öğrenci Katılımı alt boyutuyla bu profiller arasında ilişki çıkması beklenen bir sonuçtur.

Öğretmen Özyeterliliği Ölçeğinin Öğretim Stratejileri alt boyutuyla öğretmen adayların yetkili sınıf yönetimi profili arasında pozitif, düşük, anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının, sınıfta etkili öğretim stratejileri uygulayabileceklerine ilişkin inançları arttıkça yetkili sınıf yönetimi profilinin özelliği olan öğrenme ortamını öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak hazırlamayı tercih ettiklerini göstermektedir.

Sınıf yönetimi profilleri arasında gözlenen ilişkiler ise sınıf yönetimi profillerinin genel özellikleri ve yapısıyla tutarlıdır.

Tablo 2: Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

	Cinsiyet	Anabilim Dalı	Sınıf	ÖÖ	ÖK	ÖS	SY	Otorite	Yetkili	Duygusal	Aldırma
Cinsiyet	1										
Anabilim Dalı	.23*	1									
Sınıf	.04	.10	1								
ÖÖ	.07	-.02	.11	1							
ÖK	-.05	-.13	-.02	.84*	1						
ÖS	.06	.04	.13	.89*	.70*	1					
SY	.14	.03	.16*	.85*	.54*	.60*	1				
Otorite	.07	-.10	-.11	-.12	-.22*	-.12	.01	1			
Yetkili	-.05	-.13	-.02	.13	.19*	.16*	.00	-.24*	1		
Duygusal	-.02	-.11	-.11	.07	.22*	.02	-.03	-.01	.36*	1	
Aldırma	.08	-.07	-.12	-.14*	-.13	-.12	-.11	.16*	-.09	.06	1

*Korelasyon 0.05 seviyesinde anlamlı

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarına göre, biyoloji, fizik ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeylerinin ve alt boyutlardaki özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları yetkili ve duygusal sınıf yönetimi profillerinde yüksek, otorite ve aldırma sınıf yönetimi profillerinde orta düzeydedirler.

Son sınıflara geldikçe öğretmen adaylarının sınıfta disiplini sağlama, öğrenme ortamında kontrolü sağlama ve öğrenci davranışlarını düzenleme ve değiştirmeye yönelik özyeterliklerinin artacağına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının aldıkları formasyon eğitiminin onların özyeterliliklerinin gelişimi ile ilişkili olduğu ve öğretmen özyeterliliği ile de tercih edilen sınıf yönetimi profilleri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen özyeterliliği alt boyutlarına bakıldığında öğretmen özyeterliliği yükseldikçe, öğretmen adaylarının yetkili ve duygusal sınıf yönetimi profilini tercih ettiklerini saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin, tercih edecekleri sınıf yönetimi profilleriyle ilişkili olması, daha etkili öğrenme ortamı sağlanmasını, öğrencilerin öğrenme ortamına katılmasını ve öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasını sağlayacağından, eğitim programlarının öğretmenlerin bu yönden gelişimine dair düzenlemeleri de içerecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi önerilebilir. Öğretmen adaylarının eğitiminde, özyeterliliklerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesinin, onların gelecekte mesleklerinde gösterecekleri performans ve çabalarını olumlu yönde destekleyeceği açıktır.

5. KAYNAKLAR

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brophy, J. (1985). Classroom management as instruction: Socializing self-guidance in students, *Theory into Practice*, 24, 4, 233-240.

- Bosworth, K., McCracken K., Haakenson, P., Jones, M.R., Grey, A., Versaci, L., James, J. ve Hammer, R. (1996). *What Is Your Classroom Management Profile?* [http://www.pent.ca.gov/pos/cl/es/classroommanagementstyle.pdf] (Erişim tarihi: 21. 10. 2009).
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management, *Teaching and Teacher Education*, Volume 16, Issue 2, 239-253.
- Cummings, C. (2000). Seeking Self-Discipline, *Winning Strategies for Classroom Management*, Association for Supervision and Curriculum Development, VA, USA.
- Çalık, T. (2003). Sınıf Yönetimi ve Özellikleri, *Sınıf Yönetimi*, Ed. Küçükahmet, L., Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim Ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çelik, V. (2003). Sınıf Yönetiminin Temelleri, *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ekici, G. (2006). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profilleri İle Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Sözlü Bildiri, 14-16 Nisan 2006, Ankara
- Emmer, E. T. ve Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education, *Educational Psychologist*, 36. 2, 103 - 112.
- Enochs, L. ve Riggs, I. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A pre-service elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*, Alkim Yayınevi İstanbul.
- Evertson, C. M. ve Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Ed. Evertson, C. M., Weinstein, by Lawrence Erlbaum Associations Inc., New Jersey, USA.
- Gencer, A.S. ve Cakiroglu J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management, *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675.
- Gürsel, M. ve Sünbül, A. M. (2000). "Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Sınıf Yönetim Profillerinin İncelenmesi," *Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 92-100.
- Henson, R. K. (2001). Relationship Between Pre-service Teachers' Self-Efficacy, Task Analysis, and Classroom Management Beliefs, Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA, February, 2001.
- Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1992). Beliefs Regarding Classroom Management Style: The Differences Between Pre-Service And Experienced Teachers, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South educational Research Association, Knoxville, TN, November 1992.
- Martin, N. K. ve Yin, Z. (1997). Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Male and Female Teachers, Paper presented at the Annual Meeting Of the Southwest Educational Research Association, 20th, Austin, TX, January, 1997.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr ve P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Richardson, V. ve Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner, *Journal of Curriculum Studies*, 33, 6, 705 - 728
- Riggs, I. ve Enoch, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.
- Schmitz, G. S. ve Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitt befunde mit einem neuen Instrument, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 1, 12-25.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tulley, M. ve Chiu, L. H. (1995). Student Teachers and Classroom Discipline, *The Journal of Educational Research*, 88, 3, 164-171.

- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. ve Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students' ,[Teaching and Teacher Education](#), [6, 2](#), 137-148
- Woolfolk-Hoy, A. ve Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Ed. Evertson, C. M., Weinstein, by Lawrence Erlbaum Associations Inc., New Jersey, USA.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

TEACHER BEHAVIOURS IN SCIENCE TEACHING

Dr. Mahmut SARI

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde insanların amaçlarından birisi de ülkelerinin bilimsel ve teknolojik yönden gelişmesini istemek ve bu gelişmelere yardımcı olmaktır. Bilim ve teknolojiye gelişmelere toplumun uyum sağlayabilmesi, iyi bir eğitimin sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir.

Okullarda okutulan fen ve teknoloji dersleri, öğrencilerin düşünce yeteneklerini geliştirmenin yanında, karşılaştıkları problemleri çözmelerinde onlara yardımcı olmaktadır. Fen ve teknoloji dersleri öğrencilere bilimsel çalışma yöntemini kazandırmanın yanında teknolojik ve bilimsel çalışmalara da öncülük etmektedir. Bu nedenle fen bilgisi programları günün şartlarına göre yenilenmekte ve geliştirilmektedir.

Fen ve teknoloji öğretimi için hazırlanan programlar ne kadar iyi olursa olsun, eğitim öğretim etkinlikleri ne kadar iyi planlanırsa planlansın başarıya ulaşılabilmesi için öğretmenlerin bu çalışmalara inanması ve eğitilmesi gerekir.

Bu çalışma, ilköğretim okullarının II. kademesinde okutulan fen bilgisi öğretimine ilişkin öğretim etkinliklerinde fen bilgisi öğretmenlerinin davranışlarının değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler : Fen bilgisi, öğretmen, öğrenme teknikleri

Abstract

Today, science and technology develops very fast therefore, people aims to develop their country in terms of science and technology and also to help personally to these developments. Best way of following these developments is to provide a quality education.

Science courses in schools help to improve thinking skills of students and problem solving abilities. Science courses gain scientific methods to students and provides opportunity for scientific and technologic works. Hence, science programs change based on the recent developments.

Success of science programs is based on the training of teachers, rather than quality of program or planning of teaching.

This study aims to the assessment of science teachers' behaviours in the upper primary schools.

Key Words : Science, teacher, learning techniques

ŞÜKÜROV RASİM YUSİF OĞLU İBTİDAİ SİNİF MÜƏLLİMİ HAZIRLIĞINDA RİYAZİYYATIN TƏDRİSİ VƏ FƏNDAXİLİ REKURSİV ƏLAQƏLƏRİN REALLAŞDIRILMASI İMKANLARI

Azərbaycan Müəllimlər İnstitutu
Riyaziyyat və tədrisi metodikasının müdiri, p.e.n., dosent

Məlumdur ki, təhsilin bünövrəsi ibtidai siniflərdə qoyulur, sonrakı təhsil illəri bu bünövrə üzərində inkişaf edir və təkmilləşir. Ona görə də ibtidai siniflərdə ayrı–ayrılıqda hər bir fənnin, o cümlədən riyaziyyat fənninin səmərəli şəkildə tədrisinə nail olmaq bu gün təhsilimizin qarşısında duran prioritet məsələlərdəndir. Şagirdlərin sonrakı riyazi hazırlığı, dərin riyazi biliklərə, yaradıcı təfəkkürə malik olmaları ibtidai siniflərdə ilk riyazi anlayışların mükəmməl mənimsənilməsindən köklü surətdə asılıdır.

Bütün bu qeyd olunanlar birbaşa olaraq ali pedaqoji məktəblərdə “İbtidai sinif müəllimliyi” ixtisası üzrə kadr hazırlığı və həmin ixtisasın dövlət standartına, o cümlədən tədris planına daxil olan “Riyaziyyatın ibtidai kursunun nəzəri əsasları” fənninin tədrisi ilə sıx əlaqədardır. Odur ki, bu fənnin tədrisi zamanı fəndaxili rekursiv əlaqələrin müəyyənləşdirilməsini təmin edən metodiki sistemin hazırlanması və həyata keçirilməsi zərurəti yaranır.

Təqdim olunan məqalənin başlıca metodiki məqsədi ali məktəb kursunun məzmunu ilə orta məktəb kursu arasında fəndaxili rekursiv əlaqələrin aşkar edilməsi və tələbələrin reproduktiv biliklərinin bərpa edilməsidir. Bu prosesdə müəllimin əsas pedaqoji ustalığı ali məktəbdə və orta məktəbdə öyrədilən və aralarında aşkar rekursiv əlaqə mövcud olan mövzuların məqsədyönlü seçilməsidir.

Rekursiv əlaqə dedikdə, ali məktəbdə öyrədilən hər hansı anlayışın köməyiylə orta məktəbdə uyğun mövzunun mahiyyətinin elmi–məntiqi cəhətdən tam açılması başa düşülür ki, bu da fənni tədris edən müəllimin nəzəri hazırlığına verilən ən zəruri tələblərdən biridir.

“İbtidai sinif müəllimliyi” ixtisası üzrə ali məktəbi bitirən hər bir bakalavr, o cümlədən magistr bilməlidir ki, onun həmin ixtisas üzrə öyrəndiyi riyaziyyat kursu ibtidai siniflərdə şagirdlərə öyrədəcəyi riyazi materialın elmi – nəzəri əsasını təşkil edir.

Ona görə də, məqalənin mövzusunə uyğun olaraq, əvvəlcə ibtidai siniflərin riyaziyyat kursunda öyrədilən cəbr elementlərinin məzmununu müəyyən edək. İbtidai siniflərdə riyaziyyat fənninin məzmununa cəbr elementlərinin daxil edilməsi imkan verir ki, şagirdlər “dəyişən”, “riyazi ifadə”, “tənlik”, “bərabərsizlik” və s. riyazi anlayışlarla tanış olsunlar. Bu isə öz növbəsində onları konkret şəkildə kəmiyyətlər arasındakı funksional asılılıq ideyasına yaxınlaşdırır.

İbtidai siniflərdə hesab materialına aid şagirdlərə nəzəri biliklərin verilməsi üçün cəbr elementlərindən istifadə edilməlidir. Bunlara aşağıdakıları aid etmək olar:

ədədlərin, hesab əməllərinin xassələri, əməllər sırasına aid qanunauyğunluqların öyrədilməsi;

ədəd anlayışının ümumiləşdirilməsi, hesab əməlinin nəticəsi ilə komponentləri arasındakı asılılığın ümumi təkliflər şəklində ifadə edilməsi;

sadə tənliklərin sınaq üsulu və əməlin komponentləri ilə nəticəsi arasındakı asılılığa görə həll edilməsi;

kəmiyyətlərin qiymətlərinin düsturlar şəklində (sahə, həcm, sürət və s.) ifadə edilməsi;

induktiv mühakimə əsasında müəyyən riyazi qanunauyğunluğun analitik şəkildə göstərilməsi və s.

İbtidai siniflərdə riyaziyyat təlimi prosesində ümumiləşmələrin ifadə edilməsində, konkretlikdən mücərrəddiyə keçməkdə cəbr elementlərindən bir vasitə kimi istifadə edilir.

İbtidai siniflərdəki cəbr elementləri, göründüyü kimi, elə hesab materialının öz təbiətindən irəli gəlir və bu da hər iki fənnin təbii əlaqəsini göstərir.

İbtidai siniflərdə cəbr elementləri ilə tanışlıq şagirdləri, həm də gələcəkdə cəbrin propedevtik və sistematik kurslarını öyrənməyə hazırlayır. Cəbr elementləri hesabi bilikləri ümumiləşdirməyə kömək etdiyi kimi, cəbrin sistematik kursunu öyrənərkən, şagirdlər bəzi cəbri anlayışların mahiyyətini başa düşmək üçün konkretləşmədən (hesabi biliklərdən) istifadə edirlər. Odur ki, ibtidai siniflərdə riyaziyyat təlimi prosesində cəbr elementlərinin öyrədilməsi daim aktualdır və didaktik əhəmiyyəti vardır.

Qeyd edək ki, şagirdlərin ibtidai siniflərdə zəruri riyazi biliklərə yiyələnmələrini şərtləndirən əsas amillərdən biri fənni tədris edən müəllimin zəruri bilik və bacarıqlara malik olmasıdır. Bu bilik və bacarıqlara əsasən aşağıdakıları aid etmək olar:

riyaziyyatın ibtidai kursundakı cəbr elementlərinin məzmununu, tədrisi metodikasını, siniflər üzrə tədris etmə ardıcılığını bilmək;

hesab materialının mənimsənilməsində zəruri olan cəbr elementlərini bilmək;

cəbr elementlərinin tədrisində zəruri olan əyani-illüstrativ materialları bilmək;

cəbr elementlərinə aid çalışmaları, o cümlədən əyləncəli, məntiqi çalışmaları sistemləşdirməyi və tipləşdirməyi bacarmaq;

təlim prosesində hesab materialları ilə cəbr elementlərini əlaqələndirməyi bacarmaq;

əyani vasitələri məqsədəuyğun şəkildə tətbiq etməyi bacarmaq;

cəbri materialın mənimsənilməsinə, məntiqi təfəkkürün inkişaf etməsinə xidmət edən əyləncəli və məntiqi çalışmalardan istifadə etməyi bacarmaq;

cəbr elementlərinin daxil olduğu müstəqil və yoxlama işləri mətnlərini məqsədyönlü tərtib etməyi bacarmaq.

Qeyd olunan bilik və bacarıqların formalaşdırılması ali məktəblərdə “Riyaziyyatın ibtidai kursunun nəzəri əsasları” fənninin tədrisi prosesində “Tənliklər və bərabərsizliklər” bölməsinin öyrənilməsi zamanı həyata keçirilir. Bu bölməyə aşağıdakı mövzular daxildir:

Riyazi dilin əlifbası. 2. Ədədi ifadə. Ədədi ifadənin qiyməti.

3. Ədədi bərabərlik və onun xassələri. 4. Ədədi bərabərsizlik və onun xassələri.

5. Dəyişəni olan ifadə və onun təyin oblası. 6. İfadələrin eyni çevrilməsi.

7. Birdəyişənli tənliklər. 8. Tənliklərin eynigüclülüüyü anlayışı.

9. Tənliklərin eynigüclülüüyü haqqında teoremlər.

10. Birdəyişənli bərabərsizlik anlayışı.

11. Birdəyişənli bərabərsizliklərin eynigüclülüüyü haqqında teoremlər.

Mövzuların izahı zamanı müəllim yeri gəldikcə, tələbələrə anlayışın ibtidai məktəbin riyaziyyat kursunda mahiyyəti barədə məlumat verməli, yəni ali məktəblə orta məktəb riyaziyyat kursu arasındakı fəndaxili rekursiv əlaqələri və onların reallaşdırılması imkanlarını göstərməlidir.

Məsələn, ilk iki mövzunun izahı zamanı müəllim qeyd edir ki, ibtidai sinifdə riyaziyyat kursunun əsas məzmununu mahiyyətcə ifadələr və onların çevrilməsi ilə bağlı təlim materialı təşkil edir. Xüsusilə, uyğun praktik çalışmalar sistemi, o cümlədən mətn məsələlərinin həlli prosesi ifadələrin sadələşdirilməsi və ədədi qiymətinin tapılması tələblərindən ibarətdir.

“Ədədi bərabərlik və onun xassələri”, “Ədədi bərabərsizlik və onun xassələri” mövzularının tədrisi zamanı hər iki anlayışın mahiyyəti izah olunmaqla yanaşı, onların xassələri konkret misallara şərh olunmalı, həmin anlayışların ibtidai riyaziyyat kursunda yeri göstərilməklə fəndaxili rekursiv əlaqə təmin olunmalıdır.

“Dəyişəni olan ifadə və onun təyin oblası” mövzusunun tədrisinə müəllim ədədi ifadənin qurulmasına gətirən məsələnin həlli ilə başlayır, sonra məsələnin şərtinə hərflər daxil etməklə hərfi

ifadənin qurulması alınır. Dəyişəndən asılı ifadə, onun ədədi ifadədən fərqi, ifadənin təyin oblası tələblərə izah olunur və bundan sonra rekursiv əlaqəni təmin edən misal nümunələri göstərilir.

“İfadələrin eyni çevrilməsi” mövzusunun cəbr elementlərinin tədrisində özünəməxsus yeri vardır. Belə ki, ibtidai riyaziyyat kursunda yalnız ədədi ifadələrin eyni çevrilməsinə aid praktik çalışmalara baxılır. Bu cür çevrilmələrin nəzəri əsasını isə toplanmanın və vurmanın yerdəyişmə qanunları təşkil edir. Həmin qanunlardan əlavə cəmin ədədə əlavə edilməsi, ədədin cəmə əlavə edilməsi, ədəddən cəmin çıxılması və s. qaydalardan istifadə edilir. Müəllim konkret misallar göstərməklə, fəndaxili rekursiv əlaqələrin nədən ibarət olduğunu tələbələrə izah edir. “Birdəyişənli tənliklər”, “Tənliklərin eynigüclülüüyü anlayışı”, “Tənliklərin eynigüclülüüyü haqqında teoremlər” mövzularının öyrədilməsi zamanı əvvəlcə tələbələrə tənliyin tərfi şərh olunur, onun həllər çoxluğunun mahiyyəti öyrədilir. Qeyd olunur ki, ibtidai riyaziyyat kursunda tənlik haqqında ilk anlayışlar $a-x=b$; $x-a=c$; $x-a=d$; $x:a=n$; $a:x=m$ şəklində bərabərliklərdən məchul x komponentinin tapılması prosesində formalaşmağa başlayır (burada a,b,c,d,n,m - mənfi olmayan tam ədədlərdir) və bu bərabərliklərin ən sadə birməchullu tənliklərin tipik nümunələri olduğu göstərilir. Konkret misal nümunələri üzərində tənliklərin həllinin hansı nəzəri müddəalara əsaslandığını aydınlaşdırmaq prosesində tənliklərin eynigüclülüüyü izah olunur. Bundan sonra müəllim qeyd edir ki, ibtidai riyaziyyat kursunda tənlik həllinin nəzəri əsasında komponentlərə əməl nəticələri arasındakı asılılıqlar durur.

“Birdəyişənli bərabərsizlik anlayışı”, “Birdəyişənli bərabərsizliklərin eynigüclülüüyü haqqında teoremlər” mövzularının tədrisi zamanı da müəllim uyğun metodiki proyomlardan istifadə etməklə fəndaxili rekursiv əlaqələrin reallaşdırılmasını təmin edə bilər.

Ədəbiyyat

B.A.Dallinqer. Metodika realizatsii vnutripredmetnix svəzey pri obučenii matematike. Moskva, 1971.

S.S.Həmidov. Məktəbin ibtidai siniflərində riyaziyyatın tədrisi metodikası. (ümumi və xüsusi metodika). Bakı, 2006.

B.P.Strezikozin. Aktualnye problemi naçalgnoqo obuçeniä. Moskva, 1976.

S.A.Feyziyev, R.Y.Şükürov. Riyaziyyatın ibtidai kursunun nəzəri əsasları (II hissə). Bakı, 2003.

RECAİZADE MAHMUT EKREM'İN EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDEKİ ÖNEMİ

THE IMPORTANCE OF RECAİZADE MAHMUT EKREM IN LITERATURE TEACHING

Yard. Doç. Dr. Keziban TEKŞAN, Seçil YÜKSEL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı

Özet

Recaizade Mahmud Ekrem'in Tanzimat Dönemine kattığı yenilikler sadece edebiyatçı yönü ile sınırlandırılmaz. O, öğretmen kimliği ve ders kitabı yazarlığı ile de edebiyatımızda var olmuştur.

Bu araştırmada, Ekrem'in öğretmen kimliği ve bu kimliğini yansıttığı Talim-i Edebiyat ile Takdir-i Elhan kitapları eğitim açısından incelenecektir. Bu iki kitabın özellikle seçilmesinin sebepleri; Talim-i Edebiyat'ın Galatasaray Lisesi'nde okutulması ve burada Recaizade'nin öğrencileri olan ünlü edebiyatçıların yetişmesidir. Yetişen bu edebiyatçıların onun çizgisini devam ettirmişlerdir. Menemenlizade'nin "Elhan" şiirini ayrıntılı olarak değerlendirdiği Takdir-i Elhan ise, onun öğretmenlik mesleğini ne kadar ciddiye aldığını gösterir. Bunun yanında o, Servet-i Fünun Döneminin hazırlayıcılarından olan Tefik Fikret, Menemenlizade Mehmet Tahir ve Saffeti Ziya'ya öğretmenlik yapmış biri olarak Türk edebiyatında yeni bir dönemi hazırlamıştır.

Talim-i Edebiyat'ta da, kendinden önce kaleme alınan klasik belagat kitaplarındaki konulara yer vermiştir. Edebi bilgilerin öğretiminde yeni anlayışlara yer vermesi dönemi için büyük bir yenilik olmuştur. Bu anlayış günümüz eğitime paralellik gösterir. Kitabın bazı bölümlerindeki konular tanımlanmadan örneklerle kavratılmıştır. Dönemini aşan bu yeniliklerin, günümüz açısından da üzerine gidilmesi gereken bir konu olduğu açıktır.

Anahtar Sözcükler: edebiyat, edebiyat eğitimi, edebiyat öğretmenliği, eğitim, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı yazarlığı

Abstract

Recaizade Mahmud Ekrem can not be restricted only by the innovations which he contributed to Tanzimat period with his aspect of man of letters. He was also in the literature with his teacher identity and his authoring of the lesson books.

In this research, Ekrem's teacher identity and the books which he reflected his teacher identity, Talim-i Edebiyat and Takdir-i Elhan, will be investigated in terms of education. Being taught of Talim-i Edebiyat in Galatasaray High School and growing of some of the popular men of letters, who were Recaizade's students in this school are the reasons of why these two books are especially selected. These men of letters kept up his style. The poem, Elhan written by Menemenlizade, which he elaborately taught shows how he took seriously his teaching job. In addition to this, as being the teacher of Tefik Fikret, Menemenlizade Mehmet Tahir and Saffeti Ziya, who were pioneers of Servet-i Fünun period, he set a new period in Turkish literature.

In Talim-i Edebiyat, he worked the subjects in classical rhetoric books, which were written out before him. His applying of new insights in teaching of literary knowledge brought innovation to his period. This insight is parallel with modern-day education system. In some parts of the book, instead of teaching a subject deductively, the subject was presented with samples. The innovations, went beyond the period, has been thought an importance issue, which should be searched.

Key words: literature, literature teaching, teacher of literature, education, the authoring of Turkish Language and Literature lesson books.

GİRİŞ

Recaizade Mahmud Ekrem'in edebiyatçı kimliği üzerine birçok çalışma bulunmakla birlikte dikkatleri celb edecek derecede, öğretmen kimliği ve edebiyat ders kitabı yazarlığı üzerine çalışmalar azdır. Bu nedenle bu çalışmada bu konular üzerinde durulacaktır. Dört ayrı edebiyat ders kitabına sahip yazarın edebiyat kitapları da dönemin diğer belagat kitaplarından birçok yönüyle ayrılır. Özellikle Talim-i Edebiyat'ın ders notlarından oluşturulması öğretmen Ekrem'in de ne kadar etkili olduğunu gözler önüne seren nadide kitaplardan biridir.

Ortaç, Tevfik Fikret'e ait bir anekdotunda: "İttihat ve Terakki'nin ona Maarif Nazırlığı'nı teklif etmesi üzerine onun, acı acı gülümseyerek: "Recaizade'si olan bir memlekette o makama geçmek bana düşmez"(Ortaç, 1960: 17) dediğini belirtir.

Recaizade, Hariciye Nezareti'ndeki ve Daniştay'daki işlerinin ardından 1878'de Mekteb-i Mülkiye ve 1880'de de Galatasaray Sultanisi'nde"(Parlatır, 1983: 31) öğretmenlik yapmıştır. Diğer çalıştığı kurumlardan ziyade –edebiyatçı kimliği hariç tutulduğunda- öğretmen olarak çalıştığı yerler daha çok ön plandadır. Menemenlizade Mehmet Tahir'e, Safveti Ziya'ya ve Tevfik Fikret'e öğretmenlik yapması ve bu edebiyatçıların ileride Türk edebiyatına yön veren isimler olması önem arz eder. O, yetiştirdiği bu öğrencileriyle Servet-i Fünun edebiyatının ortaya çıkmasına dolaylı yoldan da olsa katkı sağlamıştır.

Recaizade Mahmut Ekrem, öğrencileriyle hayat boyu ilgilenen bir öğretmendir. "Öğretmenlik" mesleği onun yaşam biçimi halini almıştır. Onun öğretmenliği sadece okul duvarları ile sınırlı değildir. O, öğrencilerini okuldan sonraki hayatlarında da yakından takip eder, onlarla ilgilenir ve rehberlik eder. Bu rehberliğini mezun olan öğrencisi Menemenlizade Mehmet Tahir'in "Elhan" adlı şiir kitabının basımından önce de gösterir. Recaizade, öğrencisinin çalışmasını büyük bir özveri ile inceleyerek, gerekli düzeltmeleri yapar. Bunun üzerine Menemenlizade Mehmet Tahir de hocasının yaptığı bu yapıcı eleştirilerin ışığında eserini, tekrar düzelterek basar(Arseven, 2008:33).

Recaizade Mahmut Ekrem'in öğrencileri ile bu kadar yakından ilgilenmesi onlarla samimi bir ilişki içerisinde olduğunu gösterir. Bu ilişkiyi, öğrencisi Menemenlizade Mehmet Tahir'in kitabı "Elhan"ı" eleştirirken kullandığı "Müdahaneden hoşlanmazsınız da onun için söylüyorum"(Arseven, 2008: 25) sözünden anlıyoruz.

Bu idealist, sevecen öğretmen kimliği yanında Ekrem'in zaman zaman, öğrencilerini çok sert bir şekilde eleştirdiği de olmuştur. Örneğin Menemenlizade Mehmet Tahir'in "Kitabe-i Seng-i Mezar" adlı şiirine yaptığı eleştirisi çok serttir. Ekrem, Menemenlizade'nin şiirde kastettiği kişiye kalbi yerine aklıyla üzülmelerini yanlış bulur(Ekrem, 1885: 30).

O, öğretmenliği usta-çırak ilişkisi içerisinde gerçekleştirir. Namık Kemal, Recaizade Mahmut Ekrem'in "Ta'lim-i Edebiyat" adlı eserini inceleyerek "Ta'lim-i Edebiyat Üzerine Bir Risale" adlı kitabı meydana getirmiştir. Aynı şekilde Ekrem de, öğrencisi Menemenlizade Mehmet Tahir'in "Elhan" adlı eseri üzerine yaptığı incelemelerden "Takdir-i Elhan"ı yazmıştır.

Ekrem'in, öğrencilerini etkilemesinde kuşkusuz öğretmen kimliği ve öğretimi kolaylaştırıcı yöntemleri öne çıkar. Örneğin tartışma yönteminden asla çekinmemiştir. Arseven'in de dikkati çektiği gibi fikir tartışması ortamı oluşturmak, hem esere hem sanatçıya hem de edebiyata olumlu katkılar sağlar. Kuşkusuz onun, kendinden sonrakileri etkileyebilme gücü de buradan ileri gelir. Karşısındaki eseri veya şahsın görüşlerini gereğince eleştirebildiği gibi kendisi için de özelleştirilme rahatlıkla bulunabilen bir yazardır(Arseven, 2008:13). Bunu Hamit'e yazdığı bir mektubunda, "Ben güzel bir şey yapamazsam da takdir ederim"(Parlatır, 1983: 286) şeklinde ifade etmiştir.

Ekrem, öğrencilerini yaşamlarında yapacakları her hamlede yüreklendirmiştir. Örneğin öğrencisi Tahir'e, çıkaracağı şiir kitabı hakkında yapılacak olan eleştirilerden, asla çekinmemesini öğütleyerek bu adımını güvenle atmasını sağlar(Arseven, 2008: 50).

Daha önce de belirttiğimiz gibi, Ekrem'in yaptığı bu eleştiriler onun Takdir-i Elhan adlı eserini oluşturmuştur(Arseven, 2008:7). Takdir-i Elhan öğretmen-öğrenci arasındaki yapılan geri bildirimlerin olumlu sonuçlar ile geri dönmesini ayan beyan göstermektedir.

Eleştiri konusu Ekrem'in hayatında geniş yer kaplamaktadır. Kendisi çoğu zaman çekimser kalmayı seçse de çok ileri boyutlara giden eleştirel tartışmalar içerisinde kalmıştır. Kuşkusuz eğitmeni yönü de öğrencilerine her zaman eleştirel bakış açısı kazandırma eğilimindedir. Öyle ki kafiye konusunda; o, öğrencisinin kendisine itimat etmemesi halinde Fransız yazar Boileau'nun bir eserini de incelemesini tavsiye eder(Ekrem, 1885: 75).

Bu özelliklerine ek olarak edebiyat konusunda yansız davranması da takdire şayandır. Öyle ki uzun tartışmalara girdiği Naci'nin iki manzumesini Ta'lim-i Edebiyat'a almaya çekinmeyen yazar

aynı zamanda Mekteb-i Mülkiye hocalığı esnasında yine Muallim Naci'nin "Hamiyet"ini okutmuştur(Parlatır, 1983: 261).

Recaizade Mahmut Ekrem'in, yeni ile eski kavgasındaki yeniye dönük olan yüzünün arkasında her zaman güvendiği yeni yetişen nesil olmuştur. Bu bağlamda, yeni yetişen gençlerin yazılarını her zaman için savunur. Bu durum, "Servet-i Fünun'da gençlerin bir araya gelişi ile meyvesini verir"(Parlatır, 1983: 283).

Ekrem, görüşlerinin kalıcılığının, yetiştireceği yeni nesiller sayesinde gerçekleşeceğini çok iyi bilen bir öğretmendir. O, öğrencileri ile hayat boyu ilgilenen, onları yüreklediren, eleştirel düşünebilen öğretmen kimliği ile çevresine örnek olmuştur. Onu örnek alan, onu takip eden öğrencileri de Batı tarzında gelişen yeni edebiyatın kurulmasında rol oynamışlardır. Onun ne kadar etkili ve sevilen bir öğretmen olduğunu öldüğünde tüm okulların tatil edilmesi gösterir(<http://www.ege-edebiyat.org/docs/585.doc>).

Recaizade Mahmud Ekrem, "Mekteb-i Mülkiye'deki" ders notlarından oluşturduğu Ta'lim-i Edebiyat" adlı eserini 1879 yılında düzenler(Parlatır, 1983: 31). Dönemin birçok edebiyat kitabında görülen benzerlik bu kitabın yazımından önceki fikir aşamasında, Ekrem'de de meydana gelmiştir. Batıdaki benzer eserlerden esinlenerek böyle bir eser yazmış olacağı akıllara gelmektedir. Bu durumu, 1841 yılında "Traité Théorique et Pratique de Litterature" adlı Emilé Lefranc'ın kitabındaki gerek sıra takibi gerekse bazı tanımlamaların benzerliğinden de çıkarmamız mümkündür(<http://www.ege-edebiyat.org/modules.php?name=News&file=print&sid=136>).

Ta'lim-i Edebiyat'ta ilk dikkatleri çeken konu anlatımlarındaki örneklerin çokluğudur. Üstelik farklı yazarlara ait çok örnek mevcuttur. Örneğin "ifade güçlüğü'nün" anlatıldığı bölümde: "Adni, Nefi, Nabi, Haşmet, Nedim, Pertev, Sabit, Hayali, Hami, İzzet Molla, Kazım Paşa, Şinasi, Ragıp Paşa, Ziya Paşa, Fuzuli, Sami, İzzet, Abdülhak Hamid, Cevdet Paşa Tarihi, Asım tarihi, Merhum Halet Bey, Esad Efendi-Tercüme-i Mutazırf, İrfan Paşa ve Hayrah Tarihi"(Ekrem, 1911) şeklinde yirmi dört farklı kişiden örnek ard arda verilmiştir. Yeni edebiyata dair, Şinasi'den "Yakışur (add karal) etse anı muhbeçegan"(Ekrem, 1911: 75) mısrasını verirken, eski edebiyata dair Nefi'den "Eğer oysa meşreni randan alime sakı/ Bu reddi (revnak bayramı) cuma akşamı"(Ekrem, 1911: 74) beyitini verir. Yine bu konuda üç adet yeni edebiyata, on altı adet eski edebiyata ve beş tane de tarihi kaynağa ait örnek vardır. Bu örneklerden altı tanesi nesir şeklinde iken, on sekiz tanesi ise manzum şekildedir.

Bu kitapta göze çarpan diğer konu ise; konuların zıt örnekler üzerinden izah edilmesidir. Yazar, klasik tanım cümlesi vermemiş onun yerine bu yöntemle başvurmuştur. Örneğin yazar, "efkar doğruluğu konusunun özelliklerini sıralarken ilk önce Kanuni'nin "Olmaya devlet cihanda bir nefes sıhhat gibi"(Ekrem, 1911:17) örneğini verir. Ardından Nabi'nin "Gurur cünbüş bakara dayanası dursun/ Fakat lakası hakimın marize sıklettir"(Ekrem, 1911: 17) beyitini verir. Bu sayede yazar "fikrin doğru olma" özelliğini iki zıt örnek üzerinde açıklar. Yine ardından, Nabi'nin "Olur feyz tevazu'la dıraht pest bar-aver/ Komşudur meyveden mahrum servi serfiraz olmak"(Ekrem, 1911: 17) beyitini vererek üstte ifade ettiği zıtlığın, tek bir beyitte de var olabileceğini gösterir.

Yazar, Ta'lim-i Edebiyat'ta "abartma" konusunu da, herhangi bir tanım olmaksızın örneklerden yola çıkarak açıklamıştır. Önce Hami'nin "Anınçün pençe-i hurşid ile el(bir)eder muhatab" örneğini, ardından, Sami Paşa'nın "(Düşmana) Seyfi zehr bar mir Huseyin Murad Ferid" örneğini, ardından, İzzet'in "Yüz sürdü zeminin pay-i pire/ Manende-i saye düşdü(pire)" beyitini, ardından Ahmet Mithat Efendi'nin Kâinat'ından "(Eğerçi) Bir adam için kendi istifadesinden ihvan ü ebna-yı vatanını dahi müstefid etmiş defter-i hamiyette mukid bir burc ise benim için bu burcu..."(Ekrem, 1911: 89) örneğini verir. Bu örneklerin ardından konu hakkındaki gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Ekrem, Ta'lim-i Edebiyat'ta gerek örneklerden yola çıkarak, gerek zıt örnekleri bir arada kullanarak gerekse farklı şahısların örneklerine çokça yer vererek devrine göre yeni ve farklı bir edebiyat ders kitabı kaleme almıştır. Bu farklılık Recaizade Mahmut Ekrem'i ve Ta'lim-i Edebiyat'ı günümüz eğitim anlayışına yaklaştırmıştır.

Ta'lim-i Edebiyat'ta karşımıza çıkan diğer bir husus ise; konuya ait özelliklerin sıralanmasıdır. Örneğin “Yüksek His” duygusu; yücelik, üstün mertebeye yükselme ve hayal sınırlarını aşan derecelerdeki isteğin gönlümüzdeki izahı şeklinde sıralanmıştır(Ekrem, 1911: 71).

Aynı şekilde “Ulviyet” konusu da, konunun özelliklerinin sıralanmasının ardından verilen örnekler ile açıklanmıştır. Bu konunun özellikleri ise; yüce, gösteriş ve huzur verici olarak sıralanır, ardından yazar, ulviyet konusunun “ilahi, dini hisler, vatani konular ile kutsal ve ruhani özellikleri de kapsadığını ekler(Ekrem, 1911: 27).

Yine benzer tanımlamaya örnek olarak “Saf, temiz his” konusu verilebilir. Yazar, saf hislerin; temiz kalplilik, samimiyet ve çocukça özellikler ile gerçekleşebileceğini sıralar(Ekrem, 1911: 37). Tüm bu örneklerde “akıl yürütme” söz konusudur. Çünkü öğrenci öncelikle kast edilen durumları kendi zihninde irdeleyip anlamlı şekiller haline getirecek ve ardından parçaları bir araya getirerek asıl aktarılmaya çalışılan konuyu anlamlandırmaya çalışacaktır ki; bu durum da bilindiği gibi üst düzey zihinsel beceriler gerektirmektedir ve tamamen günümüz eğitim anlayışı ile aynıdır.

Bu bağlamda ele alabileceğimiz diğer bir örnek ise “merhametli his” konusudur. Recaizade, merhamet hissini tarif etmiyor, bu hissin hangi şartlara bağlı olduğunu belirtiyor. O, bu özellikleri; gizlilik ve dilin olası güzelliklerinin cemiyete tesir edebilmesi şeklinde sıralar(Ekrem, 1911: 38).

Ta'lim-i Edebiyat'ta Ekrem, açıkladığı konular hakkındaki görüşlerini destekler nitelikte ve etkililiği pekiştirmek adına başkalarının, aynı husustaki görüşlerine de yer vermiştir. Örneğin Ekrem, “Sanayi’de güzellik neden ibarettir?” konusunda Eflatun’undan güzelliğin “hakikatin şaşı letafetinden ibaret”(Ekrem, 1911: 58) alıntısını yaparak güzelliği tabi’attan, efkârda, hissiyatta, ef’alde olsun hayret ve meftunumuzun celb eden ve kalbimizi şevk ü garam ile meşhun eyleyen şeydir şeklinde tanımlar. “Üslub” konusunda ise; kendisinin “...her şahsın efkâr ve mülâhazatını tabirdeki tarz-ı mahsusidir” tanımını “Fransa üdeba hükemasından (Bufon’un “üslubbeyanayniyle insandır” sözü sahihen bir bedii hakikat denmeye şayandır”(Ekrem, 1911: 62) sözü ile desteklemeyi uygun görür.

Recaizade Mahmut Ekrem’in hem eski hem yeni hem de batı edebiyatına ait şahısların bakış açılarını uygun yerlerde, uygun şekillerde kullandığı görülmektedir. Kitabı okuyan öğrenci bu sayede eski ve yeni edebiyata dair bilgilere sahip olur. Bunun yanında batı edebiyatına dair bilgileri de Türk edebiyatı bilgilerine ekler. Tüm bunların sonucunda öğrenci, herhangi bir edebi konu hakkında “farklı bakış açısı” da geliştirir.

Yukarıda saydığımız bütün olumlu özelliklerin yanında, Ta'lim-i Edebiyat'ta, örneklemelerin verilmeden ve özelliklerin sıralanmadan doğrudan tanımın verildiği yerler de vardır. Örneğin yazar, “Hissiyat” (Ekrem, 1911:31-33) konusunu açıklarken “anlamlandırma” yerine daha çok “açıklama” yapmıştır.

Yine Ta'lim-i Edebiyat'ta zaman zaman klasik tanım cümlelerine rastlanır. Örneğin; “Deha ve Hünerver, Kesret-i Tekrar, Mutabakat-ı Elfaz, Şive-yi Mugayeret, Üslub ve Garabet”(Ekrem, 1911) gibi... Örneğin; kitapta “garabet” konusu “ vahşi ve gayr-i me’nus lugat ve ta’birat isti’malinden tartib eden bir nakısadır” şekliyle yer alır.

Ekrem’in bu kitabı yazdığı dönem dikkate alındığında, Ta'lim-i Edebiyat’taki bu eksiklikler onun değerinden hiçbir şey eksiltmez. Çünkü Ta'lim-i Edebiyat, farklı anlatım şekilleri, farklı yöntem ve öğretim ilkeleriyle günümüz eğitim anlayışına yakındır.

Recaizade Mahmud Ekrem ilerici bir eğitim anlayışına sahiptir. Bunu Ekrem, Ta'lim-i Edebiyat’taki şu sözleriyle ortaya koyar: “Bir şey layıkıyla anlaşılmazsa layıkıyla bilinemez. Me’lû mezayası anlaşılamayan şeyleri ezberlemek ise hafızaya bir büyük bertahmil eylemektir. Bu yolda istihdam olunan kuvve-i hafızalar az zaman içinde diğer kuvvetlerle beraber adeta söner mahvolur(Ekrem, 1911: 57). Bu ifadeleriyle, günümüz eğitim anlayışının özellikle üzerinde durduğu “ezbere dayanan eğitim anlayışı” karşıtı görüşlerine, Ekrem de katılmaktadır.

Ta'lim-i Edebiyat'ta benzer kavramlar bir başlık altında toplanmıştır. Bu sayede öğrenme, daha da kolaylaştırılarak günümüz eğitim anlayışına yaklaşmıştır. Örneğin: “Ta’riz ve Kinaye; Tevriye ve Telmihi; Tezat ve Mukabele; Teşhis ve İntak” gibi(Ekrem, 1911)...

Ta'lim-i Edebiyat'taki edebi konuların aktarım sırası da **“tümevarım”**(Özbay, 2006: 154) yöntemiyledir. Edebiyatı insan olarak hayal edersek yazar, öncelikle insanın “fikir ve hafıza” yönünü ele alır. Daha sonra o tanımın içini doldurur, ardından ise “üslup ve söz sanatları” gibi dış güzellik öğelerine yer verir. Bu konuyu “Ta'lim-i Edebiyat Üzerine Bir Risale” adlı esere önsöz yazar Necmettin Halil Onan: “Belagat kitaplarında bulunan bahislere Ta'lim-i Edebiyatta da yer verilmekle beraber, bunların tertip ve izah tarzlarıyla alınan misallerde yeni anlayışın tesiri barizdir”(Onan, 1950: XIX) şeklinde ifade eder.

Günümüzde en çok kullanılan **“soru-cevap”**(Özbay, 2006: 135) yöntemine Ekrem, Ta'lim-i Edebiyat'ta da yer vermiştir. “Üslub” konusunda : “Öyle olduğu halde birinci misalde (ne)lerden sonra kelime-i isbad ve diğerlerinden kelime-i nefy kullanılması bize tayin eden şey nedir?”(Ekrem, 1911: 100)sorusunu sorar ve ardından kendi açıklamasını verir. Ekrem “Sanat ve Edebiyatta Güzellik Neden ibarettir?”(Ekrem, 1911: 58) şeklindeki başlık ile de aynı yöntemle başvurmuştur. Bu sayede öğrencinin “akıl yürütme ve eleştirel düşünme” özellikleri ön plana çıkarılmıştır.

Günümüz eğitim anlayışında birtakım ilkeler öne çıkmaktadır. Bunlardan en önemlisi **“hedef kitleye görelilik”**(Özbay, 2006:84).Bu ilke kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere sindirilmiştir. Bu hususta Yetiş'in, “Mecaz-ı Mürsel'in bir mektep talebesinin anlayacağı şekle getirildiği alenidir” (Yetiş, 1996: 258) şeklindeki ifadesi sözümüzü doğrular.

Öğretimin ilkelerinden bir diğeri **“hayatilik”**(Özbay, 2006: 92)tir. Ta'lim-i Edebiyyat'ta da bu ilke öne çıkar. Örneğin Ekrem, açıklamaya çalıştığı şahsi görüşünün yanlış anlaşılacağı düşüncesiyle bahsettiği konuyu, yaşamdan bazı örnekler üzerinden anlatarak kavramı somutlaştırma yoluna gitmiştir. Bu kısım kitapta “Tetebbu'ı İzafet” yani “aitliğin incelenmesi” başlığı altında geçer. Yazar yaptığı açıklamayı yeterli bulmayınca örnek vermek ister ve verdiği örnek: “(Mekteb-i Mülkiye'nin) üçüncü, dördüncü(sınıflarının) bu sene icrası mükerrer olan (imtihanlarının) bastırılarak (cetvellerinin)...gibi”(Ekrem, 1911:150) şeklindedir.

“Hayatilik” olarak nitelendirebileceğimiz diğer bir örnek ise “Hissiyat-ı Müheyyice” konusu adı altında ve o heyecanı anlatabilecek bir örnek olarak; bir gün bir mezar taşı üzerinde gördüğü bir şiiri verir: “Buldum ki çare ruhani cismani sana/ Derdi akdıkça ben âlemde derman Ağlasun/ Sen ciğer parem canan bağında gez güller gibi/ Derd-i hasretle baban bi-çare her an Ağlasun”(Ekrem,1911:40).

Kitapta yer alan diğer bir öğretim ilkesi **“yakından uzağa”**dır(Özbay, 2006: 101). Öğrencisi Menemenlizade Mehmet Tahir'in Hugo'ya yazdığı mersiyeyi uygun bulmayan yazar, bu durumu; günün edebi çevrelerinde Avrupalı edebiyat bilgisine hâkim olup güzel örnekler veren Türk şairler ile eski edebiyata ait Fuzuli, Baki, Nedim, Nergisi, Sinan Paşa gibi yazarlara dikkatleri çekerek öğrencisinin, niye bu yazarlar yerine, Fransız bir şaire mersiye yazdığını sorgular (Arseven, 2008: 38). Kendisinin de Hugo gibi Fransız yazarları okuduğu ve onlardan, çok fazla ilham aldığı bilinmektedir. Buna karşın Ekrem, öncelikle eski veya yeni Türk şairlerinin irdelenmesi gerektiğinin altını çizer ve öğrencisini önce yakının bilgisine yönlendirir. Burada da görüldüğü gibi “yakından uzağa” öğretim ilkesinin de yazarın öğretmen kimliğinde önemli bir yeri bulunmaktadır.

Yakından uzağa ilkesi ile benzer diğer bir öğretim ilkesi ise **“kolaydan zora”**dır(Özbay, 2006: 98). Örneğin Ekrem “mana yahut fikir- söz yahut üslup” konusunda; bir edebi eserde fikrin ya da mananın önceliğini ardından ise üslup ya da söz sanatlarının geleceğini belirtir. Bu basit ve sade açıklamanın ardından Nergisi'den “Fırsat ki heva-yı tiz-perdir/ Ermek ana bir dahi hünerdir/ Fırsat dedigün dem-i seherdir/ Güya ki saba-yı hoş-eserdir”(Ekrem, 1911: 216-217) ve Abdülhak Hamit Tarhan'dan “Bu devran ne dehşetli dulab imiş/ Kıyamet dahi kopsa etmez karar!/ Vukuat ise ayn-ı seylâb imiş, / Ki umman-ı mahva atar rûzigâr!”(Ekrem, 1911: 219) şeklinde konuyu bir kademe daha üste taşıyan şiirlerini vermiştir.

Kitapta dikkatleri çeken diğer bir öğretim ilkesi ise; **“diğer disiplinlerle ilişki kurma ilkesi”**(Özbay, 2006: 97)dir. Bilindiği gibi sembolistler sanatın sadece edebi ve resim dallarını birleştirmekle kalmazlar bunun yanında müziği de işe dâhil ederler. Yazarın düstur olarak kabul ettiği, sözün aslının Fransız sembolistlere ait olduğu bilinen “Şi'r resim gibidir(Arseven, 2008: 16) görüşünü edebiyat kalıbından çıkartıp eğitim kalıbına oturtursak karşımıza disiplinlerarası ilişki çıkar.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ekrem'in hem öğretmen kimliği hem de Ta'lim-i Edebiyat adlı eserindeki yaklaşımlar, günümüz eğitim anlayışı ile birçok yönden örtüşmektedir. Ta'lim-i Edebiyat adlı kitabına yapılan devrindeki eleştirilere Ekrem'in öğrencilerinin cevap vermesi dikkat çekicidir. Bu durum Ekrem'in, hayat boyu – usta, çırak ilişkisi dâhilinde- ilgilenen, eleştirel düşünen, tartışan, samimi özelliklerinin yanında ilerici ve yüreklendirici öğretmenlik özelliklerini taşıması ile izah edilebilir. Yani Recaizade Mahmut Ekrem, yazarlıktaki tartışmasız yeteneğini, öğretmenlik mesleğindeki yeteneği ile birleştirerek hem kendi devrinde hem günümüz de edebiyatla ilgilenen öğrenciler ve edebiyat heveslileri için ideal bir örnek olmuştur ve olmaya da devam edecektir.

Öğretmenlik mesleğindeki bu yetkinliğini perçinleyen edebiyat ders kitapları da, onu döneminin yazarlarından ileri götürmeye kabil eserlerdir. Öyle ki yazar, Ta'lim-i Edebiyat'ta edebiyat konularını ele alırken çok fazla örnek vermesinin yanında zıt örnekler vererek de konuları izah etmeye önem vermiştir. Bunun yanında görüşlerini destekler nitelikte farklı şahsiyetlerin sözlerine ve açıklamalarına yer vermiştir. Bu sayede Ekrem, kitap içerisinde yer alan edebi konular hakkındaki açıklamalarını daha akılcı bir zemine oturtmuştur.

Bunlara ek olarak Ekrem'in yine bu kitapta eğitim açısından farklı yaklaşım, yöntem ve ilkelere de başvurduğu gözlenmiştir. Bunlar: tümevarım, soru-cevap, diğer disiplinlerle ilişki kurma, kolaydan zora anlatım ve yakından uzağa anlatım, hayatilik ile hedef kitleye görelilik şeklinde tespit edilmiştir. Tüm bunlar Ta'lim-i Edebiyat'ı döneminin edebiyat kitaplarının çizgisinden saptıran yönleridir ve onu günümüz eğitim anlayışına yaklaştırır.

Bu denli ileriye dönük eğitim anlayışı ile kaleme alınmış Ta'lim-i Edebiyat'ın, Fen- Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinde okutulması uygun olacaktır. Bu fakültelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının Ekrem'in öğretmenliğini model almaları olumlu gelişmeleri de beraberinde getirecektir. Çünkü Ekrem sadece eski- yeni tartışması ve edebiyatçı yönü ile tanınırken, edebiyat ders kitapları ve öğretmenliği gölgede kalmıştır. Üstelik tüm bu yönlerinin gün yüzüne çıkarılması ile Türk edebiyatının bazı devirlerinden yoksun büyüyen Türk gencinin en büyük eksikliklerinden birisi de kapanmış olur. Nasıl ki kendi tarihinin bilgisine vakıf olmayan gençlerin geleceği kestirilemez ise, kendi Türk Dili ve Edebiyatı bilgisine de vakıf olmayan bir birey için de aynı şeyler geçerlidir. Bu nedenle bu tarz çalışmaların devam etmesi Türk Dili ve Türk Edebiyatı için yararlı olacaktır. Recaizade Mahmud Ekrem'in Ta'lim-i Edebiyat adlı eserinin yanında, Takdir-i Elhan, Takrizat ve Kudemadan Birkaç Şair adlı edebiyat ders kitabı niteliğindeki eserleri de incelenerek edebiyat dünyasına tanıtılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ekrem, R. M. (1911). *Ta'lim-i Edebiyat*. İstanbul: Taş baskı.
- Arseven, T. (2008). *Her Güzel Şey Şiirdir (Takdir-i Elhan Metin- İnceleme)*. Ankara: Salkımsöğüt yayınları.
- Yetiş, K. (1996). *Talim-i Edebiyat'ın Retorik ve Edebiyat Nazariyatı Sahasında Getirdiği Yenilikler*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür merkezi Yayını.
- Onan, N. H. (1950). *Namık Kemal'in Talim-i Edebiyat Üzerine Bir Risalesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ortaç, Y. Z. (1960). *Bir Varmış Bir Yokmuş Portreler*. İstanbul: Akbaba Yayınevi.
- Parlatır, İ. (1983). *Recaizade Mahmut Ekrem (Hayatı- eserleri- Sanatı)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Akgül, M. O. (2010, Ocak 29). *Recaizade Mahmut Ekrem, Hayatı, Eserleri, Fikirleri*.15 Mart 2010, <http://www.ege-edebiyat.org/docs/585.doc>.
- Filizok, R. (2005, Temmuz 26). *Tevfik Fikret ve Batı Retoriği*.15 Mart 2010, <http://www.ege-edebiyat.org/modules.php?name=News&file=print&sid=136>

İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN VERİLEN MATEMATİK PROBLEMİNİ CEBİRSEL OLARAK İFADE EDEBİLME DURUMLARI

PRIMARY SCHOOL 6TH GRADE STUDENTS' EXPRESSION OF A MATHEMATICAL PROBLEMS GIVEN AS ALGEBRAICAL

Yrd.Doç.Dr.Tayfun TUTAK, Mehmet ACAR, Yunus GÜDER

Fırat Üniversitesi

Özet:

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerinin verilen matematik problemlerini cebirsel olarak ifade edebilme durumlarını belirlemektir.

Bu çalışmanın örneklemini oluşturmak için, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Elazığ Merkez ve ilçede öğrenim gören birer okul seçilmiştir ve bu okullardan rasgele 45 öğrenci seçilmiştir. Bu çalışmada açık uçlu sorulardan oluşan 10 maddelik bir test uygulanmıştır. Bu testin hazırlanmasında MEB'in önerdiği kitaplarda verilen sorulardan faydalanılmıştır.

Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplar, geliştirilen ölçüt esas alınarak; doğru, yanlış ve boş şeklinde kategorilere ayrılıp hem nitel hem de nicel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen nicel sonuçların yüzde ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Çalışmanın nicel sonuçları doğrultusunda seçilen 12 öğrenci ile mülakat yapılmıştır. Çalışmanın nicel sonuçlarının değerlendirilmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Bu çalışma sonucunda; öğrencilerin en çok 4. ve 7. soruları cebirsel olarak ifade edebildikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, 5. 6. ve 8. soruları cebirsel olarak ifade eden öğrenci görülmediği saptanmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin genel olarak verilen matematik problemlerini cebirsel olarak ifade edemedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Cebirsel olarak ifade edebilme, Problem çözme, İlköğretim 6. sınıf

Abstract:

The purpose of this study, second grade elementary students in studying 6.grade given as to express algebraic math problems is to determine the status.

To create a sample of this study, in the 2009-2010 academic years studying at Elazığ Center and one school district were selected randomly from schools and 45 students were selected. This study consisted of open-ended questions; the 10-item test was applied. This test preparation book is recommended for MEB has been benefiting from the data questions.

Students gave their answers to questions, based on criteria developed the correct, incorrect and blank shaped and divided into categories were analyzed in both qualitative and quantitative. Quantitative results obtained from the percentage and frequency tables were created. Quantitative results of the study in accordance with the selected 12 students were interviewed. Quantitative evaluation of the results of the study was realized using SPSS package.

As a result of this study, students at most 4 and 7 can be expressed as algebraic questions have been identified. However, 5., 6., and 8 expressed as algebraic questions on the students who are not identified. Results were evaluated, the students generally expressed as the algebraic math problems could not have been identified.

Key Words: Mathematics education, Expression as algebraic, Problem solving, Primary 6 grade

1. GİRİŞ

İlköğretim matematik öğretim programlarında hem dünya çapında hem de Türkiye'de son yıllarda yapılan yenilik çalışmaları problem çözmeye oldukça önem vermektedir. Problem ve problem çözmenin ne olduğu üzerinde tartışmalar sürekli devam etmiştir. Çoğu matematik kitaplarında problemler, alıştırmaya veya belirli matematik uygulamalarını içeren görevler olarak tanımlanmaktadır. Matematiksel açıdan problem, bulunması ya da gösterilmesi gereken fakat nasıl bulunacağı veya gösterileceği mevcut bilgilerle bir bakışta belli olmayan sorun olarak tanımlanmaktadır (Grouws, 1996). Bir matematik öğretmeni için ise problem, öğrencilerin, çözüme ulaştıracak adımları ve yolları önceden bilmediği; ancak gerekli ön bilgiye sahip olduğu, ilgi çekici soru anlamına gelmektedir (Schoenfeld, 1989). Bu açıdan problem çözme, sadece bir matematik probleminin sonucunu bulmak değil, yeni durumlarla karşı karşıya gelmek ve bu durumlara esnek, işe yarar ve zarif çözümler bulmak anlamına gelmektedir (Gail, 1996).

Problem çözme, ne yapılacağının bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilmektir (Altun, 2001). Problem çözme konusunda en çok kabul görülen süreç George Polya (1887–1985) tarafından verilen dört aşamalı bir süreçtir. Bu sürecin basamakları şöyledir:

- 1) Problemin anlaşılması
- 2) Çözümle ilgili stratejilerin seçilmesi
- 3) Seçilen stratejilerin uygulanması
- 4) Çözümün değerlendirilmesi

NCTM'in 1989 yılında yayınladığı standartlar kitabında, problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi; "öğrencilerin problem çözmede matematiği kullanma becerisini değerlendirmesi, öğrencilerin problemleri matematiksel denklemlere dönüştürmesi, problemleri çözmede farklı stratejileri kullanması, problemleri çözmesi, sonuçları doğrulaması, açıklaması ve genellemesi ile olabilir" şeklinde ifade edilmiştir (NCTM, 1989). Ayrıca öğrencilerin sözel problemleri çözebilmeleri için, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyerek problemi, ifade eden denkleme dönüştürme ve denklem olarak verilen cebirsel ifadeye uygun bir problem durumu ortaya koyabilme; yani kendi problemlerini kurabilme gibi iki geçiş durumunu gerçekleştirmeleri gerekmektedir (NCTM, 2000). Ülkemizde de problem çözme ve problem kurma, matematik dersinin önemli bir bileşeni ve hedefi olarak kabul edilmektedir (MEB, 2006). Bununla birlikte, MEB'in hazırladığı ilköğretim programındaki önemine rağmen, sözel problemlerin çözümü için gerekli olan problemi denkleme çevirmenin ve verilen durumla ilgili problem kurmanın, öğrencilerin çok ilgisini çeken, gerekli ve zorunlu bir etkinlik ve uğraş olmadığı gözlemlenmektedir.

Bir problemin çözümünde öğrencinin problemi anlaması, çözüm için verileri seçmesi, problemi cevaplaması ve bu cevabın mantıklı olup olmadığına karar vermesi gibi bir bilişsel süreçten geçmesi beklenmektedir (Charles, 1985). Bu durum problem çözme sürecinde matematiksel bilginin anlaşılması ve bu bilgiler arasındaki ilişkinin oluşturulmasının meydana geldiğini göstermektedir (Swing ve Peterson, 1988). Dolayısıyla matematik eğitimcileri, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve eğitimin öncelikli amacı olması konusunda fikir birliğindedirler. Problem çözme yöntemiyle öğrencilerin matematik bilgisi sorgulanabilmekte ve öğrencilerin becerileri hakkında yorum yapabilmektedir.

Türkiye'de 2005 yılında yürürlüğe konulan ilköğretim matematik öğretim programında, problem çözme matematik eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmış ve öğrencilerin her konu için geliştireceği temel bir beceri olarak vurgulanmıştır (MEB, 2005). Yeni ilköğretim programında, çözüm yolu önceden bilinen alıştırmalar ile problemlerin farklı olduğu açıkça belirtilmiş, bu bağlamda yapılan problem tanımı da ilgili alan yazınında geçen problem tanımları ile paralellik göstermiştir. Ayrıca matematik öğretim programı, problem çözümünde algoritmik ve kural temelli yaklaşımlar kullanmak yerine özgün çözüm yollarının geliştirilmesi gerektiğini belirterek problem çözme süreçlerine ilişkin yenilikçi bir yaklaşım benimsemiştir. Bu anlamda, 2005 matematik öğretim programı öğrencilere inceleme yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri ve çözümlerini arkadaşları ile paylaşıp tartışabilecekleri ortamlar oluşturma hedefini benimsemiştir.

Pek çok durumda, özellikle dört işlem problemlerinde problemin çözümü için bir veya daha çok matematik cümlesinin yazılması veya başvurulacak işlemlerin belirlenmesi gerekir. Bir problemin çözümü için gerekli matematik cümlesinin yazılması, problem çözme davranışlarının en zor görünen ve zaman alıcı olanıdır. Bu becerinin geliştirilmesi için problemi çözmeden, sadece matematiksel cümleyi veya çözümde başvurulacak işlemleri yazmayı gerektiren çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarda, önce bir işlemi, sonra ikinci işlemi ve ardından daha çok işlemi gerektiren problemlere yer verilmesi, problemlerin zorluğunun kademeli olarak arttırılması; matematik cümlesi yazdırılması çalışmalarına, başvurulacak işlemlerin belirtilmesinden sonra geçilmesi, çalışmaları kolaylaştırıcı olur (Baykul, 2003).

Matematik eğitiminde problem çözmeye yapılan vurgu arttıkça, problem çözme süreçlerini ve öğretmenlerin bu konudaki görüş ve kavramlarını incelemek de önemli hâle gelmiştir. Öğretim programlarında ve matematik eğitimine yönelik reform çalışmalarında problem çözmenin her sınıf düzeyine ve her matematik konusuna entegre edilmesi gerektiği sıkça vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin problem çözme süreçlerini nasıl algıladıkları ve problem çözmeye yönelik inançlarının neler olduğu önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'de ilköğretim öğrencileri hakkında yapılan araştırmalar, öğrencilerin problem çözme becerilerinin istenen düzeyde olmadığını (Soylu ve Soylu, 2006; Karataş ve Güven, 2004)

göstermekle birlikte uygun öğretim teknikleri uygulandığında problem çözme stratejilerinin çocuklara kazandırılabilceğini (Özkök, 2005; Yazgan ve Bintaş, 2005) belirlemiştir. Ayrıca, ilköğretim matematik ders kitapları hakkında yapılan araştırmalar, bu kitaplardaki problemlerin gelenekçi kabul edilebilecek bir anlayışta olduğunu, problem çözmenin konu öğretimi sonunda kazanılacak bir beceri olarak ele alındığını ortaya koymaktadır (Toluk ve Olkun, 2002).

Matematik eğitimine yönelik yapılan araştırmalarda, problem kurmanın sadece bir etkinlik olarak değil aynı zamanda bir öğretim metodu olarak da kullanıldığı görülmektedir. Bu öneminden dolayı öğrencilerin problem kurabilme, verilen problemi cebirsel olarak ifade edebilme düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda yapılacak çalışmaların, bu alandaki eksiklikleri gidermeye ve bundan sonra çalışmak isteyen araştırmacılara önemli perspektifler kazandıracağından çok önemli olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin verilen matematik problemini cebirsel olarak ifade edebilme durumlarını belirlemektir.

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin verilen matematik problemini cebirsel olarak ifade edebilme durumları nelerdir? soru cümlesi çalışmanın problemi oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

Özel Durum çalışması ile bir grup insan, konu, sorun veya programın yakından incelemesi yapılabilir. Bu araştırmalarla öğrenci deneyimleri, bir okul reformunun etkileri ya da bir eğitim programının nitelikleri araştırılabilir. Ancak seçilen konu içerik ve karakter bakımından özgün olmalıdır (Marrais, Lapan, 2004). Özel durum çalışmaları çok karmaşık bazı durumlarda karar verme mekanizmalarına bilgi vermek veya sebep-sonuç ilişkilerini açıklamak için kullanılabilir (Yin, 1994).

Bu çalışmada, öğrencilerin verilen matematik problemini cebirsel olarak ifade edebilme durumları kısa sürede ayrıntılı incelendiğinden ve kullanılan problemler sınırlı olduğundan, yöntem olarak özel durum çalışması (case study) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, Elazığ ilindeki (Şehir merkezi, ilçeye bağlı Yatılı İlköğretim Bölge Okulu) 6. Sınıfta öğrenim gören ve rasgele seçilen iki şubeden toplam 45 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

İlgili literatür taraması yapıldıktan sonra, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu SBS sınavlarından bu çalışmanın yapısına uygun 10 soru seçilerek bir test elde edilmiştir (MEB, 2008). Elde edilen bu 10 soruluk test veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu 10 soruluk testin konulara göre dağılımı Ek-1'de verilmiştir. Veri toplama aracında bulunan soruların ölçme amacına uygun olup olmadığını belirlemek için bir matematik eğitimcisinin ve iki matematik öğretmenin görüşlerine başvurulmuş, bu şekilde soruların dil, seviye, içerik ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca testin uygulanmasından sonra her bir şubeden seçilen altışar öğrenciyle klinik mülakat yapılarak, test sonuçları desteklenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin verilen matematik Problemini cebirsel olarak ifade edebilme durumlarını belirlemeye yönelik uygulanan teste Ait Bulgular Tablo-1 ve Tablo-2 Sunulmuştur.

Tablo 1: A okuluna ait yüzde ve frekans değerleri

		DOĞRU(N)	DOĞRU(F-%)	YANLIŞ(N)	YANLIŞ(F-%)	BOŞ(N)	BOŞ(F-%)
1.soru	Yaş problemleri	7	50	7	50	0	0
2.soru	Sayı problemleri	0	0	9	64,30	5	35,70
3.soru	Kesir problemleri	0	0	12	85,70	2	14,20
4.soru	Kesir problemleri	8	57,10	5	35,70	1	7,10
5.soru	OBEB-OKEK	0	0	2	14,20	12	85,70
6.soru	Açı problemleri	0	0	3	21,40	11	78,50
7.soru	Sayı problemleri	8	57,10	4	28,50	2	14,20
8.soru	Yüzde problemleri	0	0	11	78,50	3	21,40
9.soru	Küme problemleri	9	64,30	3	21,40	2	14,20
10.soru	Hareket problemleri	1	7,10	4	28,50	9	64,30

Tablo 1 incelendiğinden aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Birinci soru sözel bir sorudur ve denklemin sadece bir tarafında bilinmeyen vardır. Birinci soruyu öğrencilerin %50'si doğru yaparken, %50'si yanlış yapmıştır. Ayrıca bu soruyu boş bırakan öğrenci olmamıştır.

İki bilinmeyen bulundugu ikinci soruda hiçbir öğrenci doğru denklem oluşturamamıştır. Aynı soruya yanlış denklem oluşturan öğrenci yüzdesi %64.30 iken; boş bırakan öğrenci yüzdesi 35.70'dir.

Problem durumunda bilinenin bir niceliğın olmadığı ve çözüm için yazılan denklemin iki tarafında da bilinmeyen bulundugu cebirsel sözel bir problem olan üçüncü soruya öğrencilerin hiçbirisi doğru denklem oluşturamazken, yanlış denklem kuran öğrenci yüzdesi %85.70'dir. Aynı soruyu öğrencilerin %14.20'si boş bırakmıştır.

Üçüncü soruya benzer fakat çözüm için yazılan denklemde bir bilinmenin bulundugu dördüncü soruya öğrencilerin %57.10'u doğru denklem oluştururken, %35.70'i yanlış denklem oluşturmuştur. Aynı soruyu öğrencilerin %7.10'u boş bırakmıştır.

Beşinci soru diğer sorulardan biraz farklıdır. Obab-okek konusuyla ilgili olan soruya öğrencilerden doğru denklem kuran olmazken, yanlış denklem kuran öğrenciler sınıfın %14.20'sini oluşturmaktadır. Aynı soruyu sınıfın büyük çoğunluğu (%85.70'i) boş bırakmıştır.

Komşu tümler iki açının toplamıyla ilgili olan altıncı soruya öğrencilerin hiçbirisi doğru denklem oluşturamamıştır. Aynı soruya yanlış denklem oluşturan öğrenci yüzdesi %21.40 iken boş bırakan öğrenci yüzdesi %78.50'dir.

Çözüm için yazılan denklemin sadece bir tarafında bilinmeyen bulundugu aritmetiksel sözel bir problem olan soru için doğru bir denklem oluşturan öğrenci yüzdesi %57.10 iken yanlış denklem oluşturan öğrenci yüzdesi %28.50'dir. Aynı soruyu öğrencilerin %14.20'si boş bırakmıştır.

Yüzde kavramıyla ilgili olan ve çözüm için sadece bir bilinmeyen bulundugu sekizinci soruya öğrencilerden doğru denklem oluşturan olmamıştır. Bu soruya öğrencilerin %78.50 yanlış denklem, %21.40'ı denklem oluşturamamıştır.

Küme kavramıyla ilgili olan dokuzuncu soru öğrencilerin en çok doğru denklem kurduğu sorudur (%64.30). Bu soruda öğrencilerin %21.40'ı yanlış denklem oluştururken, %14.20'si bu soruyu boş bırakmıştır.

Son soru karşılıklı olarak hareket eden iki otomobilin kaç saat sonra karşılaşacakları ile ilgilidir. Bu soruya yalnız bir öğrenci (%7.10) doğru denklem kurmuştur. Aynı soruya öğrencilerin %28.50'si yanlış denklem oluştururken, sınıfın büyük çoğunluğu (%64.30) bu soruyu boş bırakmıştır.

Tablo 2: B Okuluna ait yüzde ve frekans değerleri

		DOĞRU(N)	DOĞRU(F-%)	YANLIŞ(N)	YANLIŞ(F-%)	BOŞ(N)	BOŞ(F-%)
1.soru	Yaş problemleri	4	12,90	23	74,19	4	12,90
2.soru	Sayı problemleri	4	13	22	70,96	5	16,12
3.soru	Kesir problemleri	1	3,22	27	87,09	3	9,67
4.soru	Kesir problemleri	6	19,35	20	64,51	5	16,12
5.soru	OBEB-OKEK	0	0	19	61,29	12	38,70
6.soru	Açı problemleri	0	0	13	41,93	18	58,06
7.soru	Sayı problemleri	8	25,80	23	74,19	0	0,00
8.soru	Yüzde problemleri	0	0	21	67,74	10	32,25
9.soru	Küme problemleri	3	9,67	26	83,87	2	6,45
10.soru	Hareket problemleri	4	12,90	18	58,06	9	29,03

Tablo 2'ye göre çözüm için yazılan denklemin sadece bir tarafında bilinmeyen bulunan aritmetiksel sözel bir problem olan birinci soru için doğru bir denklem oluşturan öğrenci yüzdesi %12,90'dır. Birinci soru için yanlış denklem oluşturan öğrenci yüzdesi %74,19'dur. Aynı soruyu sınıfın %12,90'ı boş bırakmıştır.

Çözüm için yazılan denklemde iki bilinmeyen bulunan ikinci soruya öğrencilerin %13'ü doğru denklem oluşturmuştur. Aynı soruya yanlış denklem oluşturan öğrenci yüzdesi %70,96 iken; boş bırakan öğrenci yüzdesi %16,12'dir.

Problem durumunda bilinenin bir niceliğinin olmadığı ve çözüm için yazılan denklemin iki tarafında da bilinmeyen bulunan cebirsel sözel bir problem olan üçüncü soruya öğrencilerin %3,22'si doğru denklem oluştururken, yanlış denklem kuran öğrenci yüzdesi %87,09'dur. Aynı soruyu öğrencilerin %9,67'si boş bırakmıştır.

Üçüncü soruya benzer fakat çözüm için yazılan denklemde bir bilinmenin bulunduğu dördüncü soruya öğrencilerin %19,35'i doğru denklem oluştururken %64,51'i yanlış denklem oluşturmuştur. Aynı soruyu öğrencilerin %16,12'si boş bırakmıştır.

Beşinci soru diğer sorulardan biraz farklıdır. Obek-okek konusuyla ilgili olan soruya öğrencilerden doğru denklem kuran olmazken, yanlış denklem kuran öğrenciler sınıfın %61,29'sini oluşturmaktadır. Aynı soruyu sınıfın %38,70'i boş bırakmıştır.

Komşu tümler iki açının toplamıyla ilgili olan altıncı soruya öğrencilerin hiçbirisi doğru denklem oluşturmamıştır. Aynı soruya yanlış denklem oluşturan öğrenci yüzdesi %41,93 iken boş bırakan öğrenci yüzdesi %58,06'dır.

Çözüm için yazılan denklemin sadece bir tarafında bilinmeyen bulunan aritmetiksel sözel bir problem olan yedinci soru için doğru bir denklem oluşturan öğrenci yüzdesi %25,80 iken yanlış denklem oluşturan öğrenci yüzdesi %74,19'dur. Aynı soruyu öğrencilerin hiçbirisi boş bırakmamıştır.

Yüzde kavramıyla ilgili olan ve çözüm için sadece bir bilinmeyen bulunan sekizinci soruya öğrencilerden doğru denklem oluşturan olmamıştır. Bu soruya öğrencilerin %67,74'ü yanlış denklem oluştururken, %32,25'i denklem oluşturamamıştır.

Küme kavramıyla ilgili olan dokuzuncu soruya öğrencilerin %9,67'si doğru, %83,87'si yanlış denklem oluştururken, sınıfın %6,45'i bu soruyu boş bırakmıştır.

Son soru karşılıklı olarak hareket eden iki otomobilin kaç saat sonra karşılaşacakları ile ilgilidir. Bu soruya yalnız dört öğrenci yani %12,90'ı doğru denklem kurmuştur. Aynı soruya öğrencilerin %58,06'sı yanlış denklem oluştururken, sınıfın %29,03'ü bu soruyu boş bırakmıştır.

Tablo-1 ve tablo-2 birlikte incelendiğinde 5., 6. ve 8. Soruları öğrencilerden hiçbirisi cebirsel olarak ifade edememiştir. Birinci soruyu A okulunda bulunan öğrencilerin %50'si cebirsel olarak ifade ederken, B okulunda aynı soruyu öğrencilerin %12,90'ı cebirsel olarak ifade etmiştir. Birinci soruda A Okulu B okuluna göre daha fazla başarı göstermiştir. İkinci soruya A okulunda doğru denklem kuran öğrenci olmamasına rağmen, B okulunda öğrencilerin %13'ü doğru denklem oluşturmuştur. Bu soruda B Okulu A okulundan daha başarılıdır. Üçüncü soruya da A okulunda doğru denklem kuran öğrenci yokken, B okulunda öğrencilerin sadece %3,22'si doğru denklem kurmuştur. B okulu bu soruda da A okuluna göre daha başarılıdır. Dördüncü soruya bakıldığında A Okulu B okulundan daha fazla başarı göstermiştir (A Okulu %57,10, B okulu %19,35). Yedinci soruda A

Okulu %57.10 başarı gösterirken, B okulunda bu oran %25.80'dir. A okulunun bu soruda daha fazla başarı gösterdiği görülür. A okulunun en çok başarı gösterdiği soru dokuzuncu sorudur (%64,9). Aynı soruya B okulunda öğrencilerin %9.67'si başarı göstermiştir. Onuncu soruya her iki okul birbirine yakın başarı göstermiştir (A Okulu %7,1 ve B okulu %12.90).

Tablo-1 ve tablo-2'de elde edilen sonuçlar dikkate alınarak 3., 5., 6. ve 8. sorular üzerinden 12 kişi ile mülakat yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo-1'den elde edilen veriler doğrultusunda A okulundan seçilen 6 öğrenci ile yapılan mülakat bulguları aşağıda verilmiştir.

3.soruya yönelik yapılan mülakat bulguları aşağıdaki gibidir. Bu sorunun sonuçları dikkate alınarak bir öğrenci ile yapılan mülakat sonuçları aşağıda verilmiştir.

$$\text{Ö1: } 2/5 + 2/3 = 2/8 \quad 8/8 - 2/8 = 6/8 \quad 6 \times 40 = 240$$

Araştırmacı: Niçin böyle bir işlem yaptın?

Ö1: Deponun toplamını bulmak istedim. Deponun toplamından bulduğum sonucu çıkardım.

Geriye kalan sonuç ile 40'ı çarptım.

Araştırmacı: Deponun toplamını bu şekilde mi bulunur?

Ö1: Evet. Böyle tahmin ettim.

Diğer öğrencilerin cevapları genellikle şöyle olmuştur.

$$40 \times 3 = 120 \quad 40 \times 5 = 200 \quad 200 - 120 = 80$$

Mülakat yapılan diğer bir soru 8. Sorudur. Bu sorunun sonucuyla ilgili yapılan mülakat aşağıda verilmiştir.

$$\text{Ö4: } 120 \div 15 = 8 \quad 60 \times 8 = 480$$

Araştırmacı: Niçin 120'yi 8'e böldün?

Ö4: yüzde 15'i dediği için.

Araştırmacı: 120'nin yüzde 15'i bu şekilde mi bulunur?

Ö4: Evet. Biz beşinci sınıfta bu şekilde öğrendik.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 8. Soruyu bu şekilde cevaplamıştır.

Tablo-2 sonuçlarına göre elde edilen veriler ışığında B okulunda okuyan 6 öğrenci ile mülakat yapılmış, mülakat sonuçları aşağıda verilmiştir. Mülakat soruları tablo-1'deki sorularla aynıdır.

3. sorunun sonuçlarıyla yapılan mülakat sonuçları:

$$\text{Ö2: } 3/3 - 2/3 = 1/3 \quad 2/3 + 1/3 = 3/3 = 1 \quad 1/3 \text{ suya ihtiyaç vardır.}$$

Araştırmacı: böyle bir işlemi niçin yaptın?

Ö2: deponun tamamından üçte ikisini çıkarttım. Deponun boş kalan kısmını bulmak istedim.

Araştırmacı: evet. Sonra ne yaptın?

Ö2: 1/3 litre suya ihtiyaç olduğunu tahmin ettim.

5. sorunun sonuçları dikkate alınarak yapılan mülakat sonuçları aşağıda verilmiştir.

$$\text{Ö5: } 4 + 6 + 7 = 17 \quad 17 - 3 = 14 \quad 200 - 150 = 150 \quad 150 - 14 = 136$$

Araştırmacı: niçin bu işlemi yaptın?

Ö5: verilen değerleri topladım sonra farkını bulmaya çalıştım.

Mülakat yapılan sorulardan biri de 6. Sorudur. Bu soruyu öğrenciler cebirsel olarak ifade edememiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda bu soru tipiyle öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları saptanmıştır.

Mülakat yapılan diğer bir soru 8. Sorudur. Mülakat sonucu aşağıda verilmiştir.

$$\text{Ö3: } \%15 \quad 120 \quad 100 \times 120 = 12000 \quad 12000 \div 15 = 800$$

$$\%100 \quad 800 \quad \%100 - \%60 = \%40$$

Araştırmacı: niçin böyle bir işlem yaptın?

Ö3: %15 120 ise tamamı 800 olur.

Araştırmacı: tamam.

Ö3: 120 ile 100'ü çarptım. 12000 yaptım. 1200'in %15'ini buldum.

Araştırmacı: %15'i bu şekilde mi bulunur?

Ö3: evet. Tamamı %100 olduğu için 100'den 60'ı çıkardım. %40 buldum.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Matematik eğitimi araştırmaları matematiksel düşünmeyi ve matematiksel bilginin doğasını tanımlamayı amaçlamıştır. Öğrencilerin düşünce süreçlerinin belirlenmesi, matematik eğitimi ve öğretim uygulamalarının düzenlenmesine yardım edebilir. Ayrıca problem çözme sırasında öğrencilerin yaptıkları hatalar ve yanlışlar, onların matematiksel bilgi ve beceriler hakkında bilgi verebilir. Bu çalışmanın amacı ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin verilen matematik problemini cebirsel olarak ifade edebilme durumlarını belirlemektir. Çözüm için sadece bir tarafında bilinmeyen bulunan sözel bir problem olan birinci soruda, çözüm için her iki tarafında da bilinmeyen bulunan ikinci soruya göre öğrencilerin daha yeterli oldukları görülmüştür. Elde edilen bu sonuç (Karataş ve ark., 2008) “*öğrencilerin aritmetiksel denklemlerle işlem yapma yeterlilikleri cebirsel denklemlerle işlem yapma yeterliliklerine göre daha fazladır*” sonucuyla benzerlik göstermektedir. İki okulun bulguları karşılaştırıldığında 1., 4., 7. ve 9. Sorularda A okulunun B okuluna göre daha başarılı olduğu görülürken; 2., 3., ve 10. Sorularda B okulunun A okuluna göre daha fazla başarı gösterdiği görülmektedir. Her iki okulda 5., 6., ve 8. Soruları cebirsel olarak ifade eden öğrenci olmamıştır. Elde edilen bu bulgular Mayer (1982) *problem çözmedeki zorlukların genellikle problemi anlama ve denklem kurma aşamasından kaynaklandığını ifade etmiştir* sonucuyla paralellik göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında problem durumuna uygun bir cebirsel ifade kurmada öğrencilerin yeterli olmadıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuç Lodholz (1990) ve Dede (2004)’nin “*öğrencilerin bilinmeyen içeren sözel problemleri denklem olarak yazmada zorlanırlar*” sonuçları ile benzerdir. Tablo 1 ve tablo-2’de elde edilen bulgular dikkate alındığında öğrencilerin genel olarak yüzde kavramı, tümler açısı ve ebob-ekok kavramlarıyla ilgili problemleri cebirsel olarak ifade edemedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan mülakat sonucunda müfredatta yer almasına rağmen, öğrencilerin bu tip sorularla daha önce karşılaşmadıkları sonucuna varılmıştır. Kesir kavramıyla ilgili olan 3. Soruyu A Okulundan yalnızca bir öğrenci cebirsel ifadeyi kesirli olarak yazmıştır. Diğer öğrencilerin 3. Soruya ait yazdıkları cebirsel ifadeler birbirlerine benzer şekildedir. Araştırmacı yaptığı mülakatlar sonucunda 3. Soruyu kesirli olarak ifade eden öğrenci ilkökulu beşinci sınıfa kadar şehir merkezinde okurken; diğer öğrenciler bu öğrenimlerini köyde tamamladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Her iki okulda okuyan öğrencilerden 5. ve 6. Soruları cebirsel olarak doğru bir şekilde ifade eden öğrenci olmamıştır. Araştırmacının bu öğrencilerle yaptığı mülakatlar sonucunda, öğrencilerin bu tip sorularla daha önce hiç rastlamadıkları saptanmıştır. Yüzde kavramıyla ilgili olan 8. Soruda öğrencilerin yazdıkları cebirsel ifadeler doğru olmamakla birlikte aynı zamanda bu cevaplar benzer şekilde olmuştur. Yapılan mülakat sonucunda bu durumun nedeni sorulmuş, öğrenciler buna benzer soruları beşinci sınıfta bu şekilde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak bakıldığında; yaş problemleri, kesir problemleri, sayı problemleri ve küme problemlerinde A okulu yani ilçeye bağlı yatılı ilköğretim bölge okulunun öğrencilerinin, B okulu yani merkeze bağlı bir ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Hareket problemlerinde ise B okulundaki öğrencilerin, A okulundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları gözlenmiştir. OBEB-OKEK, açısı ve yüzde problemlerinde ise iki okulunda başarısız oldukları aşıkardır. Bu sonuçlarda, yatılı bölge ilköğretim okulunun, merkezdeki ilköğretim okulundan daha başarılı sonuçlar elde etmesi şaşırtıcı bir sonuç olmuştur. Merkezde okuyan öğrencilerin okul saatleri dışında çeşitli sosyal etkinliklere katılma ve boş vakitlerini değerlendirmek için birçok seçenekleri bulunurken, yatılı bölge okulunda öğrenim gören öğrencilerin böyle bir imkanları bulunmamakla birlikte her gün üçer saat zorunlu etütleri bulunmaktadır. Bu etkenin okullar arasındaki farkın oluşmasında önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte sonuçlar genel olarak irdelendiğinde, her iki okulda öğrenim gören öğrencilerin yeteri kadar başarılı oldukları söylenemez. Verilen bir matematik problemini cebirsel bir ifadeye dönüştürmek matematik eğitiminin önemli bir yapı taşı oluşturduğundan, gerek hazırlanan ilköğretim matematik programında ve gerekse bu programlara uygun hazırlanan ders kitaplarında bu konuya daha fazla önem verilmesinin daha iyi olacağı söylenebilir. Ayrıca yatılı bölge okulunun diğer okuldaki başarılı olmasının gerçek sebebinin, bu okullarda uygulanan zorunlu etütlere bağlı olup olmadığı da ayrıca araştırılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Altun, Murat. (1995). “İlkokul 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Davranışları Üzerine Bir Çalışma”. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Altun, Murat. (2000). *İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi*. Milli Eğitim. s.147. Ankara: M.E. B Yayınları.
- Baykul, Yaşar. (1996). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Ankara: PeGem. MEB, TTKB (2006). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *İlköğretim matematik dersi 6-8. Sınıflar öğretim program ve kılavuzu*. M.E.B.: Ankara.
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Schoenfeld, A. H. (1989). Explorations of students’ mathematical beliefs and behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(4), 338-355.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York: Macmillan Publishing Company.
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- Toluk, Z. & Olkun, S. (2002). Problem solving in Turkish mathematics education: Primary school mathematics textbooks *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2(2), 579-582.

EKLER

EK-1

Veri Toplama Aracı

Sorular	Konulara Göre Dağılım
1.soru	Yaş problemleri
2.soru	Sayı problemleri
3.soru	Kesir problemleri
4.soru	Kesir problemleri
5.soru	OBEB-OKEK
6.soru	Açı problemleri
7.soru	Sayı problemleri
8.soru	Yüzde problemleri
9.soru	Küme problemleri
10.soru	Hareket problemleri

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ “FONKSİYON VE POLİNOM” KAVRAMLARIYLA İLGİLİ ALGI DÜZEYLERİNİN 1. SINIFTAN 4. SINIFA KADAR OLAN SÜREÇTE İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE LEVELS OF PERCEPTION OF “FUNCTION AND POLYNOMIAL” CONCEPTS OF CANDIDATES OF PRIMARY SCHOOL MATHS TEACHERS IN THE PROCESS FROM THE 1ST CLASS TO 4TH CLASS

Yrd. Doç. Dr. Tayfun TUTAK , Yrd. Doç. Dr. Ünal İÇ , Demet TAŞKEN
Fırat Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının fonksiyon ve polinom kavramlarını tanımlayabilme düzeylerini ve bu kavramlara ilişkin algılarını 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan süreçte incelemektir. Çalışma betimsel türde bir araştırma olup bir özel durum çalışması yapılarak kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1.sınıf öğrencilerinden 52 kişi, 2. sınıf öğrencilerinden 30 kişi, 3. sınıf öğrencilerinden 35 kişi, 4. sınıf öğrencilerinden 33 kişi olmak üzere toplam 150 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada 12 sorudan oluşan bir anket formu örnekleme uygulanmıştır. Ayrıca 12 öğretmen adayı ile konu hakkında yapılandırılmamış mülakatlar yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının fonksiyon ve polinom kavramlarını tanımlama düzeyleri 1. sınıfta fazla iken 4. sınıfa kadar gelen öğrencilerde giderek bir düşüş gözlenmiştir. Fonksiyon ve polinom kavramları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik öğretmen adaylarının “fonksiyonlarda yapılan işlemlerin polinomlarda geçerli olmadığı” görüşünü savundukları görülmüştür. Elde edilen sonuçlara dayanılarak polinom ve fonksiyon kavramlarının öğretimine ve sınıf düzeylerinde görülen bu kavramların eksikliğinin nasıl giderileceğine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Matematik eğitimi, Fonksiyon kavramı, Polinom kavramı, İlköğretim Matematik Öğretmen Adayı, Algı düzeyi.

Abstract

The aim of this research is to investigate the candidates of primary school maths teachers' level of describing the concepts of function and polynomial and their perception of these concepts in the process from the 1st class to the 4th class. The study is a descriptive one and a comprehensive literature scanning has been made by doing a special state study. The sampling of this study consists of the students who study at Fırat University, Faculty of Education, Department of Primary School Maths Education with 52 students from the 1st class, 30 students from the 2nd class, 35 students from the 3rd class and 33 students from the 4th class, 150 students in sum. A questionnaire form including 12 questions has been applied in the study. In addition, an interview about the subject which is not configured has been applied to 12 teacher candidates. At the end of the study, although the description levels of function concept of teacher candidates are much in the 1st class, a gradually decrease has been observed in the students' description levels of function and polynomial concept as they come to the 4th class. It has been recognised that teacher candidates have defended the opinion “the processes done in the functions are not valid in polynomials” in terms of determining the relationship between the function and polynomial concepts. Based on the results, suggestions have been put forward for teaching the concepts of polynomial and function and for how removing the lack of these concepts seen in class levels.

Keywords: Maths Education, Concept of Function, Concept of Polynomial, Candidate of Primary School Maths Teacher, Level of Perception

1. GİRİŞ

Matematik; insanlık tarihi boyunca, günlük ve iş yaşamında hissedilen ihtiyaçlardan dolayı hep ilgi görmüştür. Bireyin zekâsını geliştirmede gücü olduğu düşüncesi de bunda etkili olabilir.

Matematik, soyut bir içeriğe sahiptir. Bu nedenle, matematiksel kavramlar öğrenciler tarafından genelde anlaşılamamakta veya zor anlaşılmaktadır (Dede, 2004). Kavramlarla ilgili olarak şu ifadeleri göz önünde bulundurmak gerekir: “Eğitim ve öğretim çoğu zaman kavramlarla ilgilidir” (Ülgen, 2001). “Kavram, benzer özelliklere sahip varlık, düşünce ve olay gruplarına verilen isimdir” (Temizyürek, 2003). Kavram öğrenme ise, uyaranları belli kategorilere ayırarak, zihinde bilgiler oluşturmaktır (Novak & Gowin, 1984). Eğitim ve öğretimin temel amacı, öğrencilere yapı taşı kavramlar olan bilginin doğasını öğretmektir. Kavramlar, yaşadığımız bir olayın veya öğrendiğimiz bir nesnenin genelleştirilmiş ve sembolleştirilmiş hali olarak tanımlanmaktadır. Kavramlar arası ilişkilerden çıkarılabilen genellemeler ise ilkelerdir (Gürbüz, 2006). Etkili matematik öğretiminin yapılabilmesi için matematiksel kavramların bir zincirin halkaları gibi birbiriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Dede, 2005). Kavram oluşturmada ve kavram öğrenmede yalnızca tanımlama ve örnekleme yeterli değildir. Ek olarak kavramla ilgili kritik noktaların belirlenmesi, ana özelliklerin ortaya konulması, günlük hayatla ilişkilendirilmesi, diğer ana ve alt kavramlarla ilişkisinin kurulması, farklı kavramlar arasındaki ortak ve ayırıcı özelliklerin net olarak ortaya konulması da gerekmektedir (Alkan ve Uğurel, 2004).

Genel Matematik derslerinde öğrencilerin başarılı olamamalarının bir nedeni de fonksiyon kavramı, cebirsel işlemler ve geometrik yorumlama anlamında zayıf bir matematik alt yapıya sahip olmalarıdır (Douglas, 1986; Ferini-Mundy ve Gaudard, 1991). Öğrencilerin yaşadıkları bu zorlukların bir sonucu olarak, öğrenciler teknikleri ve işlemleri ezberleyerek Genel Matematik derslerine çalışırlar. Kavramlar üzerinde hiç durmazlar ya da çok az zaman ayırırlar (Ferini-Mundy ve Gaudard, 1992; Tall vd., 2004). Matematik çalışmanın temelinde, anaokulundan üniversiteye kadar en önemli kavramlardan biri olarak fonksiyon kavramı kabul edilebilir (Dubinsky & Harel, 1992). Eisenberg ve Dreyfus (1994), öğrencinin problem çözmede değişkenler arası ilişkilerde bakış kazanmasını sağlayan matematiksel düşünme çeşitlerinde en önemlisinin fonksiyon kavramı olması gerektiğini önerirler.

Fonksiyon ve polinom kavramları ile ilgili öğretmen adaylarının denklem ve fonksiyon kavramlarına ilişkin algıları, bilgisayar cebiri sistemlerinin (BCS) fonksiyon kavramının öğretiminde etkisi, Öğ gösterim teorisinin bir uygulaması fonksiyon kavramının öğretimi gibi konularda literatürde birçok konuya rastlamak mümkündür. Fakat fonksiyon ve polinom kavramlarının tanımlarına ve aralarında nasıl bir ilişkinin olduğuna dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, “öğretmen adaylarının denklem ve fonksiyon kavramlarına ilişkin algıları” (Aydın & Köğce, 2008) çalışmasından da yararlanılarak; matematik öğretmen adaylarının polinom ve fonksiyon kavramlarını ne düzeyde tanımlayabildiklerini ve bu iki kavram arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair algılayışlarını tüm sınıf düzeylerinde inceleyerek ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın temel problemi şu soru cümlesi ile ifade edilebilir: “İlköğretim Matematik öğretmen adayları, polinom ve fonksiyon kavramlarını ne düzeyde tanımlayabilmekte ve nasıl ilişkilendirmektedirler?”. Bu temel problem kapsamında aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır:

1. Matematik öğretmen adayları fonksiyon ve polinom kavramlarını tanımlayabilmekte midir?
2. Matematik öğretmen adaylarının polinom ve fonksiyon kavramları arasındaki ilişkiye dair algı düzeyleri her sınıf seviyesinde nasıldır?

1.1. Problem Durumu

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının fonksiyon ve polinom kavramlarına ilişkin algı düzeylerinin 1.sınıftan 4. sınıfa kadar olan süreçteki durumu nedir?

2. YÖNTEM

Yapılan çalışma betimsel türde bir araştırma olup, matematik öğretmen adaylarının fonksiyon ve polinom kavramlarını algılama düzeyleri ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi nasıl tanımladıklarıyla ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla yapılan bir özel durum çalışmasıdır.

Özel durum çalışmaları özellikle bireysel yürütülen çalışmalar için çok uygundur. Bunun nedeni, araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışılmasına imkân sağlamasıdır. Buradaki asıl amaç bazı genel teorileri aydınlatmak için incelenen özel durumları etrafıca tanıtmaktır. Özel durum çalışması, araştırma metodlarının tümünü kapsayabilen bir şemsiye olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntemin en önemli avantajı araştırmacıya çok özel bir konunun veya durumun üzerine yoğunlaşma fırsatı vermesidir. Buradan elde edilen veriler araştırmacının çok ince ayrıntıları; sebep-sonuç ve değişkenlerin karşılıklı ilişkileri cinsinden açıklayabilmesine olanak sağlar. (Çepni, 2001)

Fonksiyon ve polinom kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere dair öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütü (Tablo2) geliştirmek için kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır ve milli eğitim ortaöğretim ders kitapları incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Geliştirilen anket formu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinden 52, 2. sınıf öğrencilerinden 30, 3.sınıf öğrencilerinden 35 ve 4. sınıf öğrencilerinden 33 olmak üzere toplam 150 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Matematik öğretmen adaylarının fonksiyon ve polinom kavramlarını ne düzeyde tanımlayabildiklerini ve bu kavramları nasıl ilişkilendirdiklerini belirlemek amacıyla Aydın & Köğçe'nin (2008) "Öğretmen adaylarının 'denklem ve fonksiyon' kavramlarına ilişkin algıları" çalışmalarındaki anket formundan faydalanılarak 12 sorudan oluşan bir anket formu (Tablo1) hazırlanmıştır. Bu formun birinci bölümünde fonksiyon ve polinom kavramlarını tanımlayamaya yönelik 2 tane açık uçlu soru kullanılmıştır. Anketin ikinci bölümünde ise fonksiyon ve polinom kavramları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla doğru-yanlış türünde 10 soru hazırlanmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Fonksiyon ve Polinom Kavramları İle İlgili Düşüncelerini Araştırmak İçin Kullanılan Anket Formu

I. Aşağıdaki sorular fonksiyon ve polinom kavramları ile ilgilidir. Görüşlerinizi açıklayarak yazınız.

1. Fonksiyon kavramını nasıl tanımlayabilirsiniz? Verilen bir ifadenin fonksiyon olabilmesi için gerekli şartlar nelerdir?
2. Polinom kavramını nasıl tanımlayabilirsiniz? Verilen bir matematiksel ifadenin polinom olabilmesi için gerekli şartlar nelerdir?

II. Aşağıda fonksiyon ve polinom kavramları ile ilgili bazı bilgiler verilmiştir. Bu ifadelerin karşısına doğru olanlar için "D", yanlış olanlar için "Y" yazınız. Gerekçelerini belirtiniz.

1. Her polinom kuralı bir fonksiyon belirtmez. (YANLIŞ)
2. Her fonksiyon bir polinomdur. (YANLIŞ)
3. Fonksiyonlar ve polinomlar kavramsal olarak birbirinden farklı değildir. (YANLIŞ)
4. Her polinom bir fonksiyondur. (DOĞRU)
5. Bazı fonksiyonlar aynı zamanda bir polinom belirtir. (DOĞRU)
6. Değişkenlerin üssü doğal sayı olan fonksiyonlar bir polinom belirtir. (DOĞRU)
7. Kavramsal olarak fonksiyonlar ve polinomlar aynı anlamı ifade ederler. (YANLIŞ)

8. Fonksiyonlarda yapılan işlemler polinomlarda geçerli değildir. (YANLIŞ)
9. Fonksiyonlarda tanım ve değer kümesinden söz edilirken, polinomlarda gerçel katsayılar söz konusudur. (DOĞRU)
10. Fonksiyonlarda bağımlı ve bağımsız değişkenlerden söz edilirken, polinomlarda üssü doğal sayı olan değişkenler vardır. (DOĞRU)

Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin anket formundaki sorulara vermiş oldukları cevaplar geliştirilen ölçüt (Tablo2) esas alınarak birinci ve ikinci bölümdeki sorular doğru ve yanlış kategorilerinde gruplandırılarak hem nitel hem de nicel olarak analiz edilmiş, yüzde ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Ayrıca her sınıf düzeyinden 3 öğretmen adayı olmak üzere tanımlamalara farklı yanıtlar veren toplam 12 öğretmen adayı ile konu hakkında yapılandırılmamış mülakatlar yapılmıştır.

Tablo2. Fonksiyon ve Polinom kavramlarına İlişkin Tanımlamalar

Literatürde yapılan tanımlar
Fonksiyon kavramı için yapılan tanımlar: 1. Bir kümenin her elemanını ikinci bir kümenin yalnız bir elemanı ile eşleyen bir bağıntıdır. Birinci kümeye tanım kümesi, ikinci kümeye değer kümesi veya varış kümesi denir. Tanım kümesinin elemanlarına bağımsız değişken, bunlarla eşlenen değer kümesinin elemanlarına da bağımlı değişken adı verilir (Demirtaş, 1986). 2. A ve B boş olmayan iki küme olmak üzere; A'nın her elemanını, B'nin yalnız bir elemanına eşleyen A'dan B'ye bir f bağıntısına A'dan B'ye fonksiyon denir. A'dan B'ye tanımlı bir fonksiyonu: a. A'nın tüm elemanlarını, B'nin elemanlarına eşler. b. A'nın her elemanını, B'nin yalnız bir elemanına eşler. $x \in A$ ve $y \in B$ olmak üzere; A'dan B'ye bir f fonksiyonu, x'i y'ye eşliyorsa; f: $A \rightarrow B$, $x \rightarrow y = f(x)$ biçiminde gösterilir (Akkoç,2004). 3. A ve B, boş kümeden farklı olan herhangi iki küme olsun. $A \times B$'nin her alt kümesine A'dan B'ye bir bağıntı denildiğini biliyoruz. f, A'dan B'ye bir bağıntı ve 1. $\forall x \in A$ için $\langle x, y \rangle \in f$ 2. $\langle x, y \rangle \in f$ ve $\langle x, z \rangle \in f \Rightarrow y = z$ ise f bağıntısına A'dan B'ye bir fonksiyon diyoruz. A'ya f fonksiyonunun tanım kümesi, B'ye de değer kümesi denir. (MEB ders kitabı) Polinom kavramı için yapılan tanımlar: 1. $a_0, a_1, a_2, a_3, \dots, a_n \in R$ ve $n \in N$ olmak üzere $P(x) = a_n x^n + a_{n-1} x^{n-1} + a_{n-2} x^{n-2} + \dots + a_0$ şeklindeki ifadelere gerçel katsayılı polinom denir. (MEB ders kitabı) 2. Değişkenlerin üssü doğal sayı olan fonksiyonlara polinom denir. Buna göre, x'lerin üssü (n , n - 1 , ...) doğal sayı olmak üzere, $P(x) = a_n x^n + a_{n-1} x^{n-1} + a_{n-2} x^{n-2} + \dots + a_0$ şeklindeki ifadelere x'e göre düzenlenmiş polinom denir. (MEB ders kitabı) Fonksiyon ve Polinom İlişkisi: 1. Her polinom bir fonksiyondur. Fakat her fonksiyon bir polinom olmayabilir. 2. Fonksiyonlarda yapılan işlemler polinomlarda da yapılır.

3. Değişkenlerin üssü doğal sayı olan fonksiyonlara polinom denir.

3. BULGULAR VE YORUM

Birinci Bölümle İlgili Sorulardan Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde fonksiyon ve polinom kavramlarının tanımlarına ilişkin öğretmen adaylarının 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan süreçte tanım yapabilme düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 3: Fonksiyon ve Polinom Kavramlarının Tanımlarına İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Kavramların Tanımları	1. Sınıf				2. Sınıf				3. Sınıf				4. Sınıf			
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış
Fonksiyon	45	87	7	13	25	83	5	17	24	69	11	31	24	73	9	27
Polinom	39	75	13	25	22	73	8	27	19	54	16	46	24	73	9	27

Öğretmen adaylarının verdiği cevaplarda kısmen doğru ve boş kategorisine verilen cevap sayısı az olduğundan kısmen doğru yanıtlar doğru yanıtlar içerisine, boş bırakılan sorular ise yanlış yanıt kategorisine dâhil edilerek frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 3’de görüldüğü gibi fonksiyon kavramının tanımına ilişkin 1. sınıf öğretmen adaylarının %87’si doğru, %13’ü yanlış; 2. sınıf öğretmen adaylarının %83’ü doğru, %17’si yanlış; 3. sınıf öğretmen adaylarının %69’u doğru, %31’i yanlış; 4. sınıf öğretmen adaylarının %73’ü doğru, %27’si yanlış cevap kategorisine giren tanımlar yaptıkları gözlenmiştir.

Polinom kavramının tanımına ilişkin 1.sınıf öğretmen adaylarının %75’i doğru, %25’i yanlış; 2. sınıf öğretmen adaylarının %73’ü doğru, %27’si yanlış, 3. sınıf öğretmen adaylarının %54’ü doğru, %46’sı yanlış, %73’ü doğru, %27’si yanlış cevap kategorisine giren tanımlar yaptıkları görülmektedir.

3.sınıf öğretmen adaylarının doğru ve yanlış yanıt yüzdelerine bakıldığında diğer sınıf düzeylerine göre fonksiyon ve polinom kavramlarını tanımlaya ilişkin başarılarının daha düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıfların polinom kavramını tanımlama düzeyleri fonksiyon kavramına göre daha düşük olduğu gözlenmektedir.

Öğretmen adaylarının fonksiyon ve polinom kavramları ile ilgili yapmış oldukları doğru cevap kategorisine giren tanımlar Tablo2’de verilen tanımlara benzerdir. Yanlış cevap kategorisine giren tanımlamalar yapan öğretmen adayları fonksiyon kavramını; “Tanım ve değer kümelerinden oluşan değer kümesinde boş kümesi olmayan ifadelerle denir”, “Değer veya değerler aralığında tanımlı, değişken ifade içerebilen matematiksel ifadelerdir. Tanım aralığı ve değişkeni belirtilmelidir”, “Fonksiyon değişim için ara niteliktir” şeklinde tanımlamalar yapmışlardır. Fonksiyon kavramı ile ilgili yapılan çalışmalarda literatüre bakıldığında Elia ve diğ.(2007) ve Aydın&Köğce tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin fonksiyon kavramını tanımlamada zorlandıkları ifade edilmektedir. Bu durum araştırmayla paralellik göstermektedir. Yanlış cevap kategorisine giren tanımlamalar yapan öğretmen adayları polinom kavramını ise; “ Fonksiyonun özel bir türüdür. “Cebirsel olan ifadelerle polinom denir.”, “Polinom fonksiyon işleminde sayıları yerine koymaktır.”, “Bir veya daha fazla değişken içeren denklemlere polinom denir.”, “Bir fonksiyonun polinom olabilmesi için bilinmeyen ifadelerin kuvveti tamsayı olmalıdır.” şeklinde tanımlamışlardır.

İkinci Bölümde Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının polinom ve fonksiyon kavramları arasındaki ilişkiyi 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan süreçte algılama düzeyleri gözlemlenerek, bu kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkına varmaları beklenmektedir. Bu bölümde soruları boş bırakan kişi

sayısı az olduğundan bu sorular yanlış yanıt kategorisine giren yanıtlara dâhil edilerek her sınıfın yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Tablo4: Fonksiyon ve Polinom Kavramları Arasındaki İlişkiye Yönelik Verilen Cevapların Yüzde Olarak Dağılımı

Sorular	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
	Doğru %	Yanlış %	Doğru %	Yanlış %	Doğru %	Yanlış %	Doğru %	Yanlış %
Soru1	90	10	80	20	71	29	67	23
Soru2	92	8	93	7	86	14	76	24
Soru3	90	10	83	17	86	14	61	39
Soru4	87	13	80	20	74	26	79	21
Soru5	100	0	100	0	100	0	94	6
Soru6	92	8	97	3	86	14	97	3
Soru7	85	15	80	20	77	23	79	21
Soru8	50	50	67	32	66	34	58	42
Soru9	94	6	90	10	94	6	91	9
Soru10	98	2	100	0	97	3	85	15

Sorularda fonksiyon ve polinom kavramlarının tanımsal özellikleri ve kavramlar arasındaki farklılık ve benzerlikleri, öğretmen adaylarının bu iki kavram arasındaki ilişkileri yorumlayabilme düzeyleri amaçlanmıştır. Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının genel olarak doğru yanıt yüzdelere bakıldığında 8. madde hariç diğer maddelerin doğru yanıt yüzdelerinin yüksek olduğu söylenebilir. 8. maddenin doğru yanıt yüzdeleri sınıf düzeylerine göre sırayla %50, %67, %66, %58'dir. Bu durum öğretmen adaylarının fonksiyon ve polinom kavramlarıyla ilgili işlem bilgilerinin yeterli olmadığını gösterebilir. 5, 6, 9 ve 10. maddelerin (sırasıyla %100, %100, %100, %94 ; %92, %97, %86, %97 ; %94, %90, %94, %91 ve %98, %100, %97, %85) diğer maddelere göre daha yüksek oranlarda cevaplandırılmış olması öğretmen adaylarının bu kavramların özellikleriyle ilgili yeterince bilgiye sahip olduklarını gösterir. Bu durum 1. bölümdeki bulguları da destekler niteliktedir. Ayrıca 1. sınıftan 4. sınıf düzeyine kadar, doğru yanıt yüzdelerinde düşüş, yanlış yanıt yüzdelerinde ise bir yükselme görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının incelenen anketlerinden her sınıf düzeyinden 3 kişi olmak üzere toplam 12 öğretmen adayında diğerlerinden farklı yanıtlara ve tanımlara rastlanmıştır. Bu nedenle bu öğretmen adaylarıyla yapılandırılmamış mülakatlar yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda öğretmen adayları aşağıdaki yanıtları vermişlerdir:

1. sınıf öğretmen adaylarından 3 kişi genel olarak fonksiyon kavramını tanımlarken “ Verdiğin bir ifadeyi yalnız bir tek ifadeye çeviren bir makine gibi düşünülebilir” şeklinde benzer ifadeler kullanmışlardır. Yapılan görüşme sonucunda öğretmen adayları “Benzetmelerle tanıımı daha iyi anlatabiliyorum. Böylece günlük hayata uyarlamış oluyorum” şeklinde yaptıkları tanımlamaları açıklamışlardır.

2. sınıf öğretmen adaylarından 3 kişi fonksiyon kavramının tanımını “ Tanım kümesindeki her eleman değer kümesindeki bir ve yalnız bir karşılığının olmasıdır. Bir olgunun ya da bir olayın değerlendirilebilirliğidir” şeklinde tanımlarken polinom kavramını ise “ Polinom kavramında üssün negatif olmaması ve kesirli olmaması dâhilinde çoklu fonksiyonun özel halidir” olarak tanımlamışlardır. Yapılan görüşme sonucunda öğretmen adayları “Olay ve olgu çok geniş kavramlardır. Tanımda kullandım ama bu kavramları yeni fark ettim. Üssün doğal sayı olduğunu söyleseydim daha iyi bir tanım olacaktı” şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca öğretmen adayları tanımlarında bahsettikleri kavramları açıklayamamışlardır.

3. sınıf öğretmen adaylarından 3 kişi fonksiyon kavramının tanımını “Fonksiyon kahve makinesi gibidir. Para atarsın kahve çıkar. Fonksiyon olabilmesi için tanım kümesinde boşta eleman kalmamalıdır” olarak benzer tanımlarda bulunmuşlardır. Yapılan görüşme sonrasında öğretmen adayları “ Ben derslerimi günlük hayata uygulayarak anlarım. Bu nedenle fonksiyonları da kahve makinesine benzeterek açıklamak istedim. Polinomu tanımlarken de düşündüğüm doğru bilgileri

kelimelere dökemedim. Tamsayı ifadesinin yanlış olduğunu şimdi fark ettim” olarak verdikleri yanıtları açıklamışlardır.

Son olarak 4. sınıf öğretmen adaylarından 3 kişi fonksiyon ve polinom kavramlarına ilişkin yapmış olduğu tanımları “ Aslında fonksiyonun ne olduğunu biliyorum ama tanımını sözel olarak anlatamadım. Polinomları ise bölme işlemiyle ifade edersek doğru olur. İşlemlerle gösterirsek daha anlaşılır olur” olarak yapılan görüşme sonucunda söylemişlerdir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının fonksiyon ve polinom kavramlarını ne düzeyde tanımlayabildiklerini görebilmek ve bu iki kavram arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair 1. sınıftan 4.sınıfa kadar algılama düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır:

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının fonksiyon ve polinom kavramlarını tanımlamada yetersiz oldukları ve formal bir tanım yapamadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının polinom kavramını tanımlamada daha zayıf oldukları görülmektedir. Özellikle 1. sınıftan 4. sınıfa kadar öğretmen adaylarının her sınıf kademesinde tanım yapabilme düzeylerinin giderek düştüğü ortaya çıkmıştır. Yapılan tanımlamalarda ise daha çok eksik ya da yanlış tanımlara rastlanılmıştır. Özellikle 3. sınıfta diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla düşüş gözlenmiştir. Bu durum 1. sınıfta öğrenilen kavram bilgilerinin giderek unutulduğu veya 3. ve 4. sınıfa gelen öğretmen adaylarının iş bulma kaygısı ve stresiyle okul derslerine odaklanamadıklarıyla açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının fonksiyon ve polinom kavramları arasındaki ilişkilerde “Fonksiyonlarda yapılan işlemler polinomlarda geçerli değildir” ifadesinde genelde başarısız oldukları ve buradan da fonksiyon ve polinomlarda yapılan benzer işlemleri kavrama da yetersiz oldukları söylenebilir. Diğer polinom ve fonksiyon kavramları arasındaki ilişkilerde genel olarak başarılı oldukları görülmektedir. Ancak kavramaları tanımlamada olduğu gibi aralarındaki ilişkileri algılama düzeylerinde de öğretmen adaylarında 1. sınıftan 4. sınıfa kadar özellikle 4. sınıfta genel olarak bir düşüş gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının basit düzeydeki ilişkileri ortaya koymada başarılı oldukları ancak kavramsal düzeydeki ilişkileri ortaya koymayı gerektiren ifadelerde başarısız oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Akkoç’un 2004’te yaptığı çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Müfredatta kavramlar tanımları ile birlikte verilmesine rağmen çok az öğrenci bu kavramlar hakkında düşünürken tanımsal özellikleri dikkate almaktadır. Bunu gidermek için de kavramların konu başlarında ifade edilmesinin yerine öğrencilere bu kavramların tanımsal özelliklerini düşündürecek aykırı örneklerle yer verilmesi daha uygun olacaktır (Akkoç, 2004).

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının fonksiyon ve polinom kavramlarını tanımlamada bu iki kavram arasındaki ilişkiyi ortaya koymalarına göre daha başarısız oldukları söylenebilir. Özellikle bu durum son sınıflara doğru artış göstermiştir. Bu başarısızlık kavramlara ezberci yaklaşımlarından da kaynaklanabilir. Bu durum Aydın & Köğçe’nin (2008)’de yaptıkları çalışmanın sonucuyla da paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlara bakıldığında genel olarak öğretmen adaylarının kavramlar arasındaki ilişkilerde zorlanmadıkları ancak kavramları tanımlamada ve düşüncelerini ifade edebilmede sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Özellikle 4. sınıf öğretmen adaylarının tanım yapabilme düzeylerinin düşük olması tanımların ezberlenmesi ve ezberlenen bu bilgilerin zamanla unutulmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin fonksiyon ve polinom konularına ezberci yaklaşımlarını önlemek için kavram öğretilmesinin daha fazla üzerinde durulmalı bunun için kavram haritaları gibi kavramları kalıcı ve birbiriyle ilişkili bir şekilde öğretime olumlu etkide bulunacak çalışmalar düzenlenmeli ve gerekli materyaller hazırlanmalıdır. Gerek sınavlarda gerekse konu öğretimi yapılırken kavramlar ve tanımlar üzerinde daha fazla durulmalı öğrencilere formüle ve ezbere dayalı bir çalışmadan ziyade öğrenilen kavramların birbiriyle ilişkisinin kurulmasına önem verilemelidir.

Yapılan araştırmalarda fonksiyon, denklem ve diğer matematiksel kavramların daha fazla üzerinde durulurken polinom kavramına ilişkin ülkemizde pek fazla bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ortaöğretim ve lisans düzeyinde polinom kavramı üzerinde araştırmaların yapılması çalışmalara katkı sağlayacaktır. Ayrıca özellikle öğretmen adaylarının kavramların tanımları ve kavramların ilişkilendirilmesi üzerinde daha fazla durulmalı, gerekirse sınavlarda bu kavramlara daha çok yer verilmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Akkoç, H., (2004), *Lise 3 Öğrencilerinin Çekirdek Fonksiyon Kavramını Anlamaları*, VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Alkan, H. ve Uğurel, I., (2004), *Kavramsal Öğrenme Yaklaşımına , Günümüz Öğrenme Araçlarını Kullanarak Örnek Oluşturma: Fonksiyon Kavramı*, VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İstanbul.
- Aydın, M., Köğçe D. (2008). “Öğretmen Adaylarının ‘Denklem ve Fonksiyon’ Kavramlarına İlişkin Algıları”. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2008. Cilt:V, Sayı:I, 46-58 <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Ofset Basımevi. ss:22.
- Dede, Y., (2004), *Denklemlerin Yorumlanması: Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma*, VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İstanbul.
- Dede, Y., (2005), *Değişken Kavramı Üzerine*, **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13(1), 139-148.
- Demirtaş, A., (1986), *Ansiklopedik Matematik Sözlüğü*, Bilim Teknik Kültür Yayınları, Ankara.
- Douglas, R. (1986). *Toward a lean and lively calculus: Report of the conference/workshop to develop curriculum and teaching methods for calculus at the college level*. Mathematical Association of America, Notes #6, Washington, D.C: Mathematical Association of America.
- Dubinsky, E., & Harel, G. (1992). Forward. In G. Harel & E. Dubinsky (Eds.), *The concept of function: Aspects of epistemology and pedagogy*, MAA Notes, Number 25 (pp. vii-ix). Washington, DC: Mathematical Association of America.
- Eisenberg, T., & Dreyfus, T. (1994). *On understanding how students learn to visualize function transformations*. In E. Dubinsky, A. Schoenfeld, & J. Kaput (Eds.), *Research in collegiate mathematics education I* (Conference Board of the Mathematical Sciences, Issues in Mathematics Education, Vol. 4) (pp. 45-68). Providence, RI: American Mathematical Society.
- Elia, I., Panaoura, A., Eracleous A. ve Gagatsis A., (2007), *Relations Between Secondary Pupils' Conceptions About Functions and Problem Solving In Different Representations*, **International Journal of Science and Mathematics Education**. (5), 533-556.
- Ferrini-Mundy, J. and Gaudard, M. (1992). *Secondary school calculus: Preparation or pitfall in the study of college calculus* Journal for Research in Mathematics Education, 23(1), 56 – 71.
- Gürbüz, R. (2006). *Olasılık Kavramlarının Öğretimi İçin Örnek Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), 111-123.
- Kaplan, E. (2008). Ortaöğretim MEB Ders Kitabı. 1. baskı. Ankara: Paşa Yayıncılık.
- Tall, D. O., Smith, D., & Piez, C. (2004). *Technology and Calculus*. [On-line] <http://www.warwick.ac.uk/staff/DavidTall/pdfs/dot2002z-tech-calcsmithpiez.pdf>
- Temizyürek, K. (2003) *Fen Öğretimi ve Uygulamaları*. 82. Nobel Yayın Dağıtım. I. Baskı. ss.79, Ankara.
- Ülgen, G. (2001) *Kavram Geliştirme*. Pegema Yayıncılık. 3. Baskı., ss.109, 117, 136-138, Ankara.
- Novak, J. Gowin, B. (1984) *Learning How To Learn*. Cambridge Universty Press.. ss.4,7.

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ UYGULAMA ÖĞRETMENİ DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ALGILARI

PROSPECTIVE TEACHERS' PERCEPTIONS OF SUPERVISING TEACHERS' BEHAVIORS IN TEACHING PRACTISE

Fatma Betül ULU
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Özet

Öğretmenlik uygulaması öğretmenliğe giden sürecin en önemli uygulamalarından biridir, çünkü uygulama öğretmeninin davranışları uygulama sürecinde öğretmen adayının yetişmesinde önemli yer tutmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninin davranışlarına yönelik oluşan düşüncelerini ve bu düşüncelerin oluşmasına teşkil eden somut deneyimlerini öğrenmektir. Bu araştırmanın evrenini Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 20 öğretmen adayından meydana gelmektedir. Çalışma, nitel bir araştırma olup verilerin toplanması için araştırmacı tarafından 4 maddeden oluşan açık uçlu anket formu oluşturulmuştur. Anketin ilk maddesinde öğretmen adaylarının demografik bilgileri, diğer üç maddede ise öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki öğretmenlerinin davranışlarına yönelik algılarını içeren sorular yer almaktadır. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilecek ve bulgular doğrultusunda ilgili literatür yardımıyla yorumlanarak kongrede sunulacaktır.

Anahtar sözcükler: öğretmenlik uygulaması, uygulama öğretmeni, öğretmen davranışları

Abstract

Teaching Practice is one of the most crucial experiences in the process of becoming a teacher since teachers behaviors play an important role in the process of teaching practice. Accordingly, the aim of this study is to explicit perceptions of prospective teachers about the teacher and the concrete experiences they gain. The population of this study consists of all prospective teachers taught at Afyon Kocatepe University. The simple random sample obtained from the target population encompass totally 20 prospective teachers taught at Afyon Kocatepe University. Data were collected through a demographical information form and a questionnaire that consists of three items. In the three items there are questions that consists of the prospective teachers' views towards teachers' behaviors in training school. Datas will be analyzed by appropriate statistical techniques and findings will be interpreted in accordance with the relevant literature. Results and discussion part will be presented at the congress

Key Words: teaching practice, supervising teachers, teacher behaviors

1. GİRİŞ

Eğitim bir faaliyet olarak insanlık ile beraber başlamıştır. Her aile çocuğunu ilk biçimlendiren ona yasama kurallarını öğreten bir informal eğitim kurumu olarak işlevini sürdürmektedir. Nüfusun artması yeni ihtiyaçların ortaya çıkması, toplumların yapılarında sosyal, kültürel, siyasal, eğitsel ve ekonomik gelişme ve değişimin olması bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi amaçlı planlı programlı ve örgütlü bir eğitime gereksinim duymuştur. Böylece ortaya çıkan formal eğitim öğrenme ve öğretme konusunda uzmanlaşmış insanların yetiştirilmesini ve bunların örgün eğitim kurumları dediğimiz okullarda görev yapmalarını öngörmüştür. Böylece öğretmenlik mesleği bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır (Kurt,2007).

Bir toplumda eğitimin en genel amacı, o toplumun bireylerini topluma faydalı hale getirmektir. Bu amaca uygun olarak bireyin yetişmesine canlı-cansız elemanlarıyla tüm çevre etki yapar. Bu çevre kavramı içine bireyin ilişkili olduğu, aile kurumu başta olmak üzere iktisadi, siyasal, kültürel ve benzeri kurumlar katılır. Ancak bu kurumlar içinde çocuğun yetişmesinden resmen sorumlu olanı eğitim kurumu, yani okuldur. O halde çocuğun eğitiminden resmen sorumlu olan kişi de öğretmendir. Nitekim Gözütok (2006) öğretmenin önemini şu şekilde vurgulamaktadır; eğitimin önemli işlevlerinden biri, bireyin kişiliğini olumlu yönde etkilemektir. Bireyin kişiliğinin

gelişmesinde aileden sonra en önemli görev okula ve öğretmene düşmektedir (Kılıç, 2007). Dolayısıyla eğitim sürecinde öğretmene çok fazla rol düşmektedir. Bu rollerden en önemlisi bilgi yayma rolüdür. Öğretmenler, öğrencilere verdikleri bilgiyle olumlu yönde davranış değişikliği sağlarlar. Ayrıca öğretmenlerden öğrencisine geçerli değer duygusu kazandırması, disiplinlilik, yargıçlık, sırdışlık gibi roller de beklenir (Oral ve Dağlı, 1999).

Eğitim kurumları, günümüz toplumunun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirebilen tek kurumdur. Eğitim kurumlarındaki nitelikli insan gücü öğretmenler sayesinde gelişir. Başka bir ifade ile öğretmen eğitim kurumlarının en stratejik parçasıdır (Oral ve Dağlı, 1999).

Alkan (2003)'a göre öğretmen, bir meslek adamı olarak insan davranışlarını oluşturmada görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir uzmandır (Kumral, 2009). Bu nedenle bir ülkenin kalkınması kaliteli öğretmen yetiştirmeyle doğru orantılıdır denilebilir. Çok boyutlu ve geniş kapsamlı olan öğretmen yetiştirmenin en önemli aşamalarından biri öğretmenlik uygulamasıdır. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının öğretmenliğe giden süreçteki bir ön çalışmasıdır.

1998 yılında eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulamaları yeniden yapılandırılarak öğretmen eğitimi programının bir parçası haline gelmiştir. (Paker, 2008). Öğretmenlik uygulaması, iki dönem boyunca ve haftada bir gün (iki dönem boyunca 24 gün) olup, seçilen dönemler, üniversitenin son iki yılında yer almaktadır.

Alkan'a (1987) göre öğretmenlik uygulaması, gözlem, öğretim faaliyetlerine katılma, öğretmenin denetiminde ders verme ve öğrenci-öğretmen (aday öğretmen) sıfatıyla ders verme etkinlikleridir (Oral ve Dağlı, 1999). Öğretmen adayları bu süreçlerden geçerken öğretmenlik mesleğiyle ilgili öğretim teknikleri ve sınıf yönetimi konusunda yeterince deneyim kazanırlar.

Flowers'a göre de, eğitimde uygulama çalışmalarının öğretmen adaylarına birçok yönden katkısı söz konusudur ve bu katkılar üç alanda olmaktadır (Oral ve Dağlı, 1999): (1) kuramı uygulama olanağı sağlama, (2) çalışmalarını yöneltmek için öğrenciye ihtiyaçlarını ve eksikliklerini görmesine yardım etme, (3) gerçek öğretme-öğrenme durumunu yönetirken öğrenci ile çalışma olanağı sağlama ve etkin biçimde fonksiyonel olma kabiliyeti geliştirme.

Öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesinden söz etmek ve bundan da başarılı olmak isteniyorsa, özen gösterilerek yürütülen hizmet öncesi eğitim programlarının yanı sıra öğrencinin uygulamaya gittiği okuldaki uygulama öğretmenin davranışlarına dikkat edilmesi gerekir. Çünkü öğretmenlikte ilk deneyimlerini öğretmenlik uygulamasında yaşayan öğretmen adayları, uygulama öğretmenin kendisine ve öğrencilere karşı olan davranışlarıyla zihinlerinde bir şema geliştirirler. Bu geliştirilen şema, onların mesleğe bakış açısını, öğretmenliğe başlayınca öğrencilere karşı gösterecekleri davranışları belirler. Öğretmen adaylarına iyi bir model ve rehber olması gereken uygulama öğretmeni, sadece bilgi aktarmada deneyim kazanmada rehberlik etmemeli aynı zamanda öğrencilere karşı nasıl davranması gerektiği konusunda da rehberlik etmeli ve model olmalıdır (Sönmez, 2003).

Model olabilecek öğretmen davranışları, anadilin etkin kullanımı, ses tonu, jest ve mimikleri etkili kullanma, açık ve anlaşılır yönergeler sunma, derse zamanında ve hazırlıklı gelme, öğrenci ile iyi ilişkiler kurma, tüm öğrencilerle iletişim kurmaya çalışma, demokratik bir ortam yaratma, etkili yöntem, araç-gereç kullanma şeklinde sıralanabilir. (Kumral, 2009).

Bu çalışma, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenin davranışlarına yönelik oluşan düşüncelerini ve bu düşüncelerin oluşmasındaki sebepleri öğrenmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla bu çalışmada yanıt aranan sorular şunlardır:

- 1- Öğretmen adaylarınca gözlemlenen uygulama öğretim elamanının olumlu davranışları nelerdir?
- 2- Öğretmen adaylarınca gözlemlenen uygulama öğretim elamanının olumsuz davranışları nelerdir?

3- Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninin davranışlarına yönelik benzetimleri nelerdir?

Yeni nesillerin eğitiminde önemli rol oynayacak öğretmen adaylarının öğretmenlik yapmaya başladıklarında edindikleri bilgilerden etkilenecekleri gibi son sınıfta gönderildikleri uygulama öğretmeninin de davranışlarından etkilenip kendilerine bir rol çizebilirler. Bu çizilen öğretmen profili, öğretmenlik yaşantıları boyunca onlarla beraber olur. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninin davranışlarını değerlendirmesi, iyi bir öğretmen profilini oluşturmalarında ve öğretmen eğitiminde önemli veriler sağlayabilir. Eğitim fakültelerindeki eğitimcilerin bu davranışları dikkate alarak çizilecek öğretmen profilinin en iyi şekilde oluşmasını sağlamaları gerekmektedir. Bunun için uygulama öğretmenlerinin özenle seçilmesi ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması için gittiği okullarda gerçekten iyi bir profil sergileyen uygulama öğretmenlerinin bulunmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

Araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin bir bölümünde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ve araştırmacının hazırladığı veri elde etme formunda yer alan onların verdikleri ve samimi olduğu kabul edilen görüşleri ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel bir çalışma olup betimleme (survey) yöntemi kullanılmıştır (Kaptan, 1998).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2009 – 2010 öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin bir bölümünde okuyan 52 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise rastgele örneklem seçme yoluyla belirlenmiş 20 öğretmen adayını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ön çalışma ve uzman görüşlerinden sonra son halini alan dört maddelik bir form kullanılmıştır. Formdaki ilk madde öğretmen adaylarının kişisel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan sorular içermektedir. İkinci madde öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninin olumlu davranışlarını, üçüncü madde ise olumsuz davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Son madde ise uygulama öğretmeninin davranışlarına yönelik oluşturdıkları benzetimleri ve bu benzetimlerde neden bulunduklarını belirlemeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler kodlama yolu ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulguların frekans yoğunlukları ve yüzdeleri verilmiştir. Benzetmelere yönelik verilerin analizinde ise, öncelikle benzetimler olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmıştır ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak ve geçerliğini artırmak için uzman bir kişinin yapılan işlemleri gözden geçirmesi sağlanmış ve örnekleme alınan kişilerle, elde edilen veriler paylaşılarak doğruluğu teyit ettirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada bulgular, uygulama öğretmeninin olumlu davranışları, olumsuz davranışları ve davranışlarına yönelik benzetimleri olmak üzere üç tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Uygulama öğretmenlerinin olumlu davranışları

Olumlu Davranışlar	f	%
Alanıyla ilgili yenilikleri takip ediyor, paylaşıyor.	10	50
Güler yüzlü, sevecen	10	50

Öğrencilerle iletişimi çok iyi	9	45
Çocukları seviyor	4	20
Öğrenciler arasında ayırım yapmıyor.	4	20
Öğrencilerin sorunlarını çok çabuk tahlil ediyor.	3	15

Öğretmen adaylarına uygulama öğretmenlerinin olumlu davranışları sorulduğunda, %50'si alanıyla ilgili yenilikleri takip edip, paylaştığını; %50'si öğrencilerine karşı güler yüzlü ve sevecen olduğunu; %45'i öğrencilerle iletişiminin çok iyi olduğunu; %20'si çocukları çok sevdiğini; %20'si öğrenciler arasında ayırım yapmadığını; %15'i öğrencilerin sorunlarını çok çabuk tahlil ettiğini söylüyor.

Tablo 2: Uygulama öğretmenlerinin olumsuz davranışları:

Olumsuz Davranışlar	f	%
Öğrencilerle ilgilenmiyor.	11	55
Çok asabi, sürekli bağılıyor.	8	40
Öğrencilere karşı davranışları tutarsız.	7	35
Çok katı kuralları var.	5	25
Olumsuz bir davranışı yok.	5	25
Çok isteksiz davranıyor.	5	25

Öğretmen adaylarına uygulama öğretmenlerinin olumsuz davranışları sorulduğunda, %55'i öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmediğini; %40'ı çok asabi olduğunu ve sürekli bağırdığını; %35'i öğrencilere karşı tutarsız davranışları olduğunu; %25'i çok katı kuralları olduğunu, %25'i olumsuz bir davranışı olmadığını; %25'i çok isteksiz davrandığını; %15'i otoritesiz olduğunu söylüyor.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin davranışlarına yönelik benzetimleri:

Davranışlara Yönelik Benzetimler	Nedenleri
Nötr elektron	Öğrencilerle ilgilenmiyor.
Üvey babalara	Öğrencilerle ilgilenmiyor
Karınca	Çalışkan, katı kuralları var.
Boş bir kutu	Alanıyla ilgili bilgisi az.
Megafon	Bağırarak konuşuyor.
Komutan	Sert, kesin, katı çizgileri var
Raydan çıkmış tren	Davranışları tutarsız.
Öfkeli şirin	Aniden hırçınlaşıyor.
Anneye	Çocuklara şefkatle yaklaşıyor.
Acil Servis	Çocuklar sadece yardıma ihtiyacı olduğunda yanlarına gidiyor.
Navigasyon cihazı	Öğrencilerin tüm davranışlarını yönlendiriyor.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının gözünde uygulama öğretmenlerinin olumlu davranışları incelendiğinde alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmesi, güler yüzlü olması, öğrencilerle iletişiminin çok iyi olması davranışlarındaki frekans yoğunlukları dikkat çekmektedir. İyi bir öğretmen alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmesi, hizmet içi eğitimlerle kendini geliştirmesi, gelişen bilgi teknolojisinde çağın gerisinde kalmamalıdır. Öğretmenin rolü sadece sınıf içinde bilgi vermek değildir; aynı zamanda davranışlarıyla hem öğrencilere hem de öğretmen adaylarına model olmaktır. Bu yüzden bir öğretmenin güler yüzlü olması, öğrencilerle iletişiminin çok iyi olması öğretmen adaylarına olumlu model olduğunun göstergesidir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin çocukları çok sevmesi, öğrenciler

arasında ayırım yapmaması, öğrencilerin sorunlarını çabuk tahlil edebilmesi; mesleğini çok sevdiklerini, öğrencilerle ilgilendiklerini göstermektedir (Karagöz ve diğerleri, 1998).

Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik uygulaması aracılığıyla öğretmen adaylarına teori, uygulama ve gerçeklik arasında bir köprü oluşturacak şekilde planlanmalıdır. Kuşkusuz ki öğretmen adaylarının etkili ve olumlu bir öğretmenlik uygulaması deneyimlerine sahip olmaları işbirliği yapan, iyi bir model olabilen ve yüksek yeterliğe sahip uygulama öğretmenleriyle mümkün olabilir. Bu yüzden uygulama öğretmenleri, öğretmenlik mesleğini en iyi şekilde gerçekleştirebilen öğretmenler arasından seçilmelidir (Yılmaz,2007).

Uygulama öğretmenlerinin olumsuz davranışlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmemesi, çok asabi, sürekli bağırması, öğrencilere karşı davranışlarında tutarsız olması davranışlarındaki frekans yoğunlukları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmemesi ve öğrencilere davranışlarında tutarsızlık olması işlerini ciddiye almadıklarını, öğretmenlik mesleğini isteksiz yaptıklarını göstermektedir. Sürekli bağırması ve asabi tavır takınmaları da öğrencilere tahammül edemediklerini gösteriyor diyebiliriz. Öğretmen adayları tarafından gözlemlenen diğer davranışlar ise uygulama öğretmenlerinin çok katı kurallarının olması ve otoritesiz olmalarıdır. Öğretmenlik mesleğine karşı isteksiz, öğrencilere karşı ilgisiz olan, öğrencilere karşı asabi tavırlar takınan öğretmenler, sınıf içinde otorite kuramazlar. Bu durum da onları daha çok hırçınlaştırarak katı kurallar koyma, her şeyi boşlama davranışlarına yönlendirir. Bu davranışları gözlemleyen öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğine karşı soğuma gibi duygular gelişebilir. Bu nedenle bir öğretmen adayı 12 hafta boyunca aynı uygulama öğretmeniyle beraber olamamalı en az 2 kez uygulama öğretmenini değiştirmelidir. Böylece zihnindeki kalıplaşmış uygulama öğretmenlerinin olumsuz davranışlarını değerlendirebilir, kendini en iyi şekilde yönlendirebilir.

Öğretmen adaylarından uygulama öğretmenlerinin davranışlarını canlı veya cansız bir nesneye benzetmeleri istenilmiş ve benzetimler Tablo 3’te verilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde benzetimlerin çoğunun olumsuz davranışlar üzerine olduğunda görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğrencilerin gözünde uygulama öğretmeni, olumsuz davranışlarıyla ön plana çıkmaktadır diyebiliriz.

Öğretmen adaylarının gözlemledikleri tüm bu olumlu – olumsuz davranışlar ve davranışlara yönelik benzetimler dikkate alındığında şunları söyleyebiliriz:

- Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasında daha etkin rol oynaması için Hizmet içi Eğitim Programları düzenlenebilir (Yılmaz, 2007).
- Uygulama okullarındaki yöneticiler, öğretmen adaylarının değişik sınıfları gözlemlemelerine olanak sağlamalı, öğretmen adaylarına deneyim sahibi ve onlarla işbirliği içinde olabilecek uygulama öğretmeni ile çalışmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında görev alan uygulama öğretmenlerine eğitim fakülteleri tarafından seminer düzenlenmeli ve bu seminerde uygulama öğretmeninden beklentiler anlatılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinden daha yüksek düzeyde faydalanmalarını sağlayabilmek için uygulama öğretmeni seçiminde performans değerlendirme ölçütleri geliştirilebilir.
- Öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilmeleri ve uygulama faaliyetlerinin daha düzenli ve verimli hale getirilmesi için, eğitim fakültelerinin kampüslerinde “uygulama okulları” kurulabilir (Katrancı, 2008).

5. KAYNAKLAR

- Büyükkaragöz S., Muşta M., Yılmaz H., Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Konya: Mikro Basım Yayın Dağıtım
- Sönmez, V. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kaptan S. (1998). *İleri Araştırma Teknikler*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri
- Katranlı, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, I. (2007). Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin “özel öğretim yöntemleri” derslerinde kazandıkları yeterliklerin “öğretmenlik uygulaması”nda kullanım açısından değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kumral, O. (2009) *Öğretmen Adaylarının Öğretim Elamanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25. 92-102.
- Oral, B. , Dağlı, A. (1999) *Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimine İlişkin Algıları*. Çağdaş Eğitim Dergisi, 254. 18 – 24.
- Paker, T. (2008). *Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Öğretim Elamanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23. 132-139.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretim özyeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN KULLANIMININ YERİ, ÖNEMİ VE ÖRNEK UYGULAMALAR

SAMPLE APPLICATIONS, IMPORTANCE AND PLACE OF TUTORIAL PLAYS USAGE IN SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE

Nur UYANIK, Fitnat KAPTAN
Hacettepe Üniversitesi

Özet

İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinin amacı, çocukların yaşadıkları çevreyi daha iyi tanımalarına, anlamalarına, bu çevre ile uyumlu bir şekilde ve etkili yaşayabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmalarına yardım etmektir. Bu derste öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi hedeflenmektedir.

Öğrencilerin kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri doğru olarak öğrenmesi ve öğrendiklerinin daha kalıcı olması için öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun yöntem ve teknikler kullanması gerekmektedir. Fen ve Teknoloji dersinde kullanılacak yöntem ve tekniklerden biri de eğitsel oyunlardır. Eğitsel oyunların oluşturulması ve hazırlanmasında öğretmen yeterlikleri önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerin bu aşamada pedagojik alan ve özel alan bilgi ve becerilerini birleştirmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmada kaynak tarama tekniği kullanılarak, eğitsel oyunlara dayalı öğretimin, fen ve teknoloji dersi konularında kalıcı öğrenmelerin sağlanması için ne gibi etkinliklerle yapılabileceği, bu etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine nasıl etki ettiği, bu etkinliklerin planlanması ve uygulanması sırasında fen ve teknoloji dersi öğretmenine düşen görev ve sorumluluklar üzerinde durulmuştur.

Anahtar sözcükler: fen ve teknoloji öğretimi, öğretmen yeterliliği, eğitsel oyunlar

Abstract

The object of Sciences and Technology Course is help to better recognize and understand to place that lived of students and help to gain necessary information, habits and skills in order to live effectively and concordant with the environment. It is aimed that the students are realised to the permanent learnings in this course.

The science learning is a hard process for students and is quite difficult to change this situation. Correctly learning of concepts and among the relations of them and teachers should be used appropriate methods and techniques according to attendings of the students in order to remember easily to learned things of the students. One of the methods and techniques that will be used is tutorial plays in this course. Adequacies of the teachers are very important about composing and preparation of the tutorial plays. Because the teachers should be combined to their informations about pedagogic and private area in this stage.

In this study, teaching with tutorial plays, what kind of activities will be able to do in order to provide to the permanent learnings in science and technology courses, analysing of how these activities will be affected on academic success of students , during planning and application of these activities , it is worked on the teacher's responsibilities and duty.

Key words: science and technology teaching, adequacy of teacher, tutorial plays

1. GİRİŞ

Eğitim; en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir (Fidan, 1985).

Bilim ve teknolojiye yeni bilgilerin ortaya çıkışındaki hız, bilginin üretilmesinin, bilginin kullanılmasının ve bilgiyi üretenlerin yetiştirilmesinin ne derece önemli olduğunun bir göstergesidir. Buradan da bilim ve teknoloji kavramlarının eğitimle iç içe olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan bilim bir toplumda; yöntemiyle, kuramıyla, ürettikleriyle, bilim üretenleriyle ve aktaranlarıyla, buluşları ve bulgularıyla, teknolojiyle ulusal ve evrensel değerleriyle ve eğitim sistemiyle bütünleşerek büyüyebilir ve gelişebilir (Özoğlu, 1994).

Bu nedenle günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceğinde, Fen ve Teknoloji eğitimi anahtar bir rol oynamaktadır (Bayrak ve Erden, 2007). Çünkü Fen bilimleri, teknolojinin esas

kaynağı durumunda olup, ülkelerin gelişmesinde ve ekonomik kalkınmasında önemli bir yere sahiptir (Ayas ve Demirbaş, 1997). Ayrıca gelişen bir dünyada, toplum içinde doğup büyüyen insanlar için okulda verilen fen eğitimi, yaşam boyu süren fen eğitiminin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Akt: Yurt, 2007). Bu sebeplerden dolayı, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak Fen ve Teknoloji eğitiminin kalitesinin artırma çabası içindedir (Bayrak ve Erden, 2007).

Fen ve Teknoloji eğitiminin kalitesini arttırmak ve çağın gerektirdiği nitelikte insan gücünü oluşturmak için fen öğretimi niteliğinin sürekli geliştirilmesi gerekmektedir (Akt: Yurt, 2007). Bunun için bugünkü modern fen eğitiminin amacı; çocukların yaşadıkları çevreyi daha iyi tanımları, anlamaları, bu çevre ile uyuşur bir şekilde ve etkili yaşayabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmaya yardım etmek ayrıca öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili bilimsel bilgileri ezberlemeleri değil, öğrencilerin hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri problemleri çözebilmeleri için gerekli bilimsel tutumları ve zihinsel süreç becerilerini, yeteneklerinin elverdiği oranda kazanmalarına yardımcı olmaktır. Günümüzde etkili bir fen eğitiminin gerçekleşmesi anlamlı ve kalıcı öğrenmeyle sağlanır.

İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi, temel fen kavramlarını içeren, hayattaki olayları ele alıp inceleyen yaşamla iç içe bir derstir. Fen ve Teknoloji Derslerinde, öğrencilerin kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri doğru olarak öğrenmesi ve öğrendiklerini daha kolay hatırlaması için öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak katılmaları gerekmektedir. Bu katılım sürecinde de öğretmenlerimize büyük rol düşmektedir.

Türk milli eğitim sisteminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin; merak sahibi, yenilikçi ve ekip çalışması yapabilecek niteliklerde yetiştirilebilmesi için geliştirilen öğretim programlarının, etkin ve verimli şekilde uygulanabilmesinde en önemli görev öğretmenlerimize düşmektedir.

Bu bakımdan öğretmenlerimizden, bilgiye ulaşmada öğrencilerine yol göstermeleri, alanı ile ilgili gelişmeleri takip etmeleri, değişimi algılama, yönetime ve organize etme becerilerini geliştirmeleri, meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları ve aileler başta olmak üzere ilgili tüm paydaşlarla etkin görüş alışverişinde bulunmaları beklenmektedir.

Dolayısıyla bu süreçte büyük rol oynayan öğretmenlerimizin niteliklerinin sorgulanması ve geliştirilmesi kaçınılmazdır. İşte bu sorgulamada ve mesleki gelişimde esas alınacak belge “Öğretmen Yeterlikleri”dir.

Öğretmen yeterlikleri; etkili öğretim ve öğrenim için geliştirilen öğretim programlarını hayata geçirecek ve öğrencileri 21. yy.a hazırlayacak olan öğretmenlerde bulunması gereken bilgi beceri ve tutumları içermektedir (URL-1).

Öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesine yardımcı olacak öğretmenlerimizin yeterlikler kapsamında kendilerini geliştirmeleri durumu farklı şekillerde yorumlanmıştır. Öğretmenlerin Fen Bilgisi Derslerinin pratik hayatta giderek yaygınlaşan uygulamalarını, daha iyi anlaması ve yorumlaması gerekmektedir. Öğretmen müdahaleci olmamalı, yönlendirici olmalıdır. Öğrencilerin ilgisini çekerek öğrencileri aktif olarak öğrenme sürecine sokmalıdır (Çorlu, 1989, s:16). Tümüyle anlatma yöntemine ve ezbere dayanan eğitim ile çocukların düşünme sistemine yeterli katkıda bulunulamayacağı bir gerçektir. Özellikle Fen Bilgisi öğretiminde kavramların anlamlı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. (Gürdal ve Baysal, 1996, s:16). Eğitim bireysel farklılık gösteren öğrencilere de hitap ettiğine göre, sınıfta soyut düşünme özelliği kazanan öğrencilerin yanı sıra henüz bu özelliği edinemeyen öğrencilerin de bulunabileceği hatırd tutularak somut materyaller kullanılmalıdır (Bacanlı, 2001).

Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin bilmesi gereken en önemli hususlardan birisi çocuğun, fen konularını “nasıl öğreneceğidir”. Çilenti’ nin aktardığına göre Piaget’ in çocuğun zihinsel gelişim teorisi incelendiğinde; çocuğun doğuşundan ilköğretimin sonuna kadar geçen sürede yaşantılarının ve onların sağlanmasında kullanılan araç, gereç ve yöntemlerin ne kadar önemli olduğu görülür (Çilenti, 1988). Kullanılacak bu yöntem ve teknikleri seçerken en önemli görev öğretmene düşmektedir (Açıkgöz, 2002). Zamanlarının çoğunu çocuklarla birlikte geçiren eğitimciler, çocuklarda var olan merak, istek ve hevesleri ilgi çekici öğretim yöntemleri kullanılarak ellerinden geldiğince

desteklemelidirler (Yeşilyurt, 2004). Bu bağlamda, fen öğretimindeki sorunların giderilmesi ve bu dersin amacına ulaşması için ezber yerine keşif, problem çözme, araştırma, geziler, gözlem, deney, kavram haritaları, bulmacalar, benzetmeler, oyunlar ile konular desteklenmeli zenginleştirilmelidir (Fidan, 1985). Öğretmenler, çeşitli yöntem ve tekniklerle, uygun stratejiyi belirlemeli, hangi düzeyde ve hangi özelliklere sahip bireylerde hangi çeşit davranışları kazandırmak için hangi araç ve yöntemleri hangi şartlarda hangi ülkelere dayalı olarak nasıl kullanacağını bilmelidir (Çilenti, 1985).

Fen ve teknoloji eğitimi; çocuğun çevresindeki çekici ve şaşırtıcı zenginliğin eğitimidir. Fen konuları çocuğun doğasına en yakın konulardır. Fen kitabındaki mevcut ünitelerin adlarına bakıldığında bu ünitelerin içerdiği konuların çocuğun kendi yakın çevresi ile ilgili olduğu görülür. Örnekle bu konular, çocuğun soluduğu hava, yaşadığı çevre, yedikleri, içtikleri ve giydikleridir (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Ancak fen ve teknolojinin çocuklar tarafından anlaşılması, diğer derslere göre daha zordur. Çünkü, öğrenciler için fen öğrenme zor bir süreçtir ve fenin kompleks tabiatı nedeniyle, bu düşünceyi değiştirmek oldukça zordur. Fen ve Teknoloji dersinin öğrenciler tarafından diğer derslere oranla zor anlaşılıyor olması fen eğitiminin başarısız olmasına neden olmaktadır. Bu başarısızlığın nedenini Ünal ve Ergin (2006) şu şekilde ifade etmiştir. Fen eğitiminin başarısız olmasının ya da öğrencilerim feni sevmemelerinin altındaki etken de fenin öğrencilerin deneyimleriyle ilişkilendirmeden, geleneksel yöntemle hazır bilgi halinde öğrencilere sunulmasıdır (Ünal ve Ergin, 2006). Bu zorluğu aşmak ve dersi daha verimli bir hale getirmek için fen eğitimi programları alışlagelmiş öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri yerine ilgi çekici, öğrenci merkezli, deneye, araştırmaya, incelemeye dayalı öğretim yöntem ve teknikleri tercih edilmelidir. Bu öğretim tekniklerinden biri de eğitsel oyunlardır.

Dersin içeriğine uygun olarak hazırlanan oyun veya oyunlar, soyut kavramları somutlaştırılarak öğrenciler için zevkli ve kolay anlaşılır hale getirilebilir. Fen ve teknoloji dersinin içeriğinde yer alan bazı konular soyut olduğundan öğrenciler için sıkıcı ve zor olarak algılanır.

OYUN NEDİR?

Piaget'e göre oyun, dış dünyada alınan uyaranları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yoludur. Çocuğun zihinsel gelişimini destekler ve insan davranışlarında daima vardır. Genel tanımı ile oyun; belli bir amaca yönelik olan veya olmayan kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir (Akt: Doğanay, 2002, Ören, Avcı, 2004).

Çocukların oyun yoluyla öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Oyunlar aracılığıyla, çocuklar öğrenimle ilgili pratik yaparlar. Pratik yapma öğrenmeyi içselleştirir ve derinleştirir. Çocuklar sadece oyuncaklarla oynamazlar, fikirlerle de oynarlar ve böylece bildiklerini daha da geliştirirler. Ayrıca çocuklar, oyun oynarken, riskleri göze alırlar, anlaşma yaparlar, problem çözerler, fikir üretirler, yeniden düzenlerler, bilgilerini yansıtırlar, bilgilerini birleştirirler. Oyun, çocuğun öğrenme ufkunu açan, yaşamını zenginleştiren eylemlere olanak sunan, en etkin öğrenme fırsattır (Tuğrul, 2002).

Oyunlar çocukların vakit geçirmek için etkin olduğu birer araç olarak görülmemelidir. Oyunlar öğretim etkinliklerine uygun olarak uyarlandığında sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin ders öncesi hazırbulunuşluklarını, ders sırasında konunun pekişmesini, ders sonrasında konunun hatırlanmasını sağlamada etkili olarak kullanılabilir. Oyunların eğitimde kullanımıyla ilgili çeşitli görüşler belirtilmiştir. Öğretimde insanların doğal eğilimlerini dikkate almanın, öğretimi öğrencilerin doğal eğilimlerine uygun olarak düzenlemenin gerekliliğine de inanılmaktadır. Bundan dolayı eğitimde oyunlara yer vermenin dersleri ilginç duruma getireceği ve öğrencileri güdüleyeceği düşünülmektedir. Günlük yaşamda oynanan birçok oyun, öğretimsel amaçlara hizmet etmesi koşuluyla sınıfta da oynanabilir (Açıkgöz, 2003).

EĞİTSEL OYUN NEDİR?

Eğitsel oyun öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir (Demirel, 1999). Eğitsel oyun, çocukta haz ve neşe yaratan, sevgi, saygı, arkadaşlık ve birbirine karşı yardım duygularını geliştiren çeşitli faaliyetlerdir (Ya-pa Semineri, 1991). Özellikle öğrenmeye yönelik olması ve bir amaç için sınıf içinde uygulanması gerekir.

Eğitsel oyunlarla derste konular, ilgi çekici duruma getirilebilir, en pasif öğrencilerin bile bu etkinliğe katılmaları sağlanabilir. Öğrencinin anlamasını ve kavramasını kolaylaştırır. Çünkü eğitsel oyunlar öğrencilerin yaşantıları içerisinde yer alırlar. Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar için oyun yaşantılarının vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu nedenle öğretilecek konunun öğrencilerin yaşantısı içerisinde onları eğlendirirken aynı zamanda öğrenmelerinin kalıcılığını arttırmada ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamada etkili olacaktır. Oyunların bu şekilde dersle bütünleşmesini sağlamak ve öğrenciye bu şekilde sunmak, öğrencinin ilgisini çekecek ve onun öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Böylelikle hedef davranışın kazandırılması kolaylaşacaktır.

Eğitsel oyunların öğretim sürecinde kullanılması öğrencilerin gelişimlerini de olumlu yönde etkileyecektir. Haliloğlu (2002) bu konuyla ilgili; Oyunun eğitimdeki pedagojik değeri önemli bir yer tutar. Oyun arkadaşlık duygusunu, toplu halde iş yapma, dürüstlük ve saygılı olma, kurallara uyma ve liderlik özelliğini geliştirir. Oyun hür bir dimağın özgür bir davranışdır. Çocuk oyunu içinde bakılardan uzak ne ise odur. Böylece eğitimci çocuğun en doğal hali ile tanır, ona yaklaşır. Onu oyun içinde yoğurur. Ders yapısı bakımından oyun çocuğun ruhen ve fikren esas ders konusuna hazırlar. Dersin sonunda oynanan oyunlarla çocuk dilenir ve gelecek derse hazır bir psikoloji ile derse hazırlanır. Oyun yerine göre en iyi öğretim aracıdır. Oyun, çocukların taklit yeteneklerini ve zekâlarını geliştirir. Hayal dünyalarını zenginleştirir. Bütün bunlar da karakterin gelişip olgunlaşmasında en önemli etkidir. (Haliloğlu, 2001.s:5,6)

Eğitsel oyunların hazırlanması ve uygulanması sürecinde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Oyunlar bir hedefe yönelik olmalı, öğrenme ilişkisi kurulmalıdır bunun için oyunların önceden hazırlanması ve planlanması gerekir (Demirel, 2002). Planlamaların ve hazırlamaların önceden yapılması sürecin etkin bir şekilde kullanımını sağladığı gibi öğretmenlerin neyi, nasıl ve hangi sırada yapacağına dair bilgi verir. Öğretmenlerin oyunları önceden hazırlaması aynı zamanda oyunların öğrencilerin yakın çevresiyle ilişkilendirilerek oluşturulmasına katkıda bulunacaktır. Oyunların öğrencilerin yakın çevresinden, kendi yaşantılarından seçilmesi öğrenmelerin daha anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır.

Öğretmenin diğer önemli bir rolü, oyunu sürekli kontrol etmesi ve ilgi göstermesidir. Oyunun dersin amaçlarına uygun şekilde yürütülmesini sağlamak için öğrencilerin bu süreç içerisinde kontrol edilmesi gerekir. Öğrencilerin süreç içerisinde kontrol edilmesi durumunda öğretmen öğrencileriyle ilgilenebilir ve yanlış öğrenmelerin önüne geçilebilir. Diğer önemli husus ise, öğretmenin herkesin etkin olarak oyuna katılımını sağlamasıdır.

Eğitsel oyunlar macera, ticaret, pano, yarışma, mantık, devimsel, kelime oyunları gibi çeşitlendirilebilir (Kılıç,2004) Ayrıca bu oyunlar kart oyunları, bilmeceler, bulmacalar, nesi var, nesi yok, kutuplaşma, yap-bozlar vb. olabilir. (Kaptan ve Korkmaz, 2001)

Bu çalışmanın amacı eğitsel oyunlara dayalı öğretimin, fen ve teknoloji dersi konularında kalıcı öğrenmelerin sağlanması için ne gibi etkinlikler yapılabileceği, bu etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine nasıl etki ettiğini inceleme, etkinliklerin planlanması ve uygulanması sırasında fen ve teknoloji dersi öğretmenine düşen görev ve sorumluluklar üzerinde durulmuştur. Bu durumların belirlenmesi Fen ve Teknoloji programlarının hazırlanması sırasında öğrencilerin soyut olan kavramları öğrenmesinin hangi tür etkinliklerle somut kavramlar haline getirileceği ve konuların öğrenciler için nasıl kalıcı hale getirileceğiyle ilgili etkinlikler belirlemeye yardımcı olacaktır.

Bu çalışma kaynak tarama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Daha önceden yapılmış olan eğitsel oyun etkinliklerinden elde edilen sonuçlar birbiriyle karşılaştırılmış ve aralarında tutarlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Ören ve Avcı, 2004, 6. sınıf “Güneş Sistemi ve Gezegenler“ konusunda yap- boz, ben hangi gezegenim?, Gezegenler yarışıyor şeklinde eğitsel oyun etkinlikleri düzenlemiş ve uygulamıştır. Bu oyunların seçim nedenleri derse girişte öğrencileri konudan haberdar etmek, konunun temel özelliklerini öğretmek ve edinilen bilgilerin kalıcılığını sağlamaktır. “Ben hangi gezegenim?” oyununda amaç; güneş sistemini oluşturan güneş, gezegenler ve uydularının temel özelliklerinin öğrencilere öğretimini sağlamaktır. Oyunun oynanışından kısaca bahsedecek olursak; derse başlamadan önce bir öğrenci zaman tutucu, bir öğrenci puan yazıcı olarak görevlendirilmiştir. Diğer öğrenciler ise üç gruba ayrılmıştır. Her grup için konuyla ilgili 11 adet soru hazırlanarak öğrencilerin belirlenen konularla ilgili kavramsallaştırmaları gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bunun için güneş ve 8 gezegene ait özellikler hikayeleştirilerek “Ben hangi gezegenim?” oyunu oluşturulmuştur. Hikayeler; gezegenlerin güneşten uzaklık sırası, gündüz- gece sıcaklığı, yüzölçümü olarak dünyayla karşılaştırma, uydu sayısı, büyüklük ve coğrafik özellikleri, keşfedilme yolları ve keşfeden kişiler ve ya uzay araçları vb. özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Örnek hikaye incelendiğinde; Venüs: bir bilmece var çocuklar. Dünyayla aynı büyüklükteyim. Bana derler kardeş gezegen. Zaman zaman dünyadan çıplak gözle de görünürüm. Ekvatorum çok sıcak (480° C), kutuplarım çok soğuktur (- 45° C). Güneşe en yakın ikinci gezegen denince akla hemen benim adım gelir. Bilin bakalım ben hangi gezegenim? Hikayeler öğretmen tarafından teker teker ve karışık bir sırada okunur ve her hikayenin ardından hangi gezegenin anlatıldığının öğrenciler tarafından bulunması beklenir. Bu sayede tüm öğrencilerin derse katılımlarıyla eğitsel oyun tekniği ile eğlenceli bir şekilde konuyu öğrenmeleri sağlanmıştır.

Yurt (2007), 6,7 ve 8. sınıf kitaplarındaki eski ve yeni müfredatın başarı düzeylerini karşılaştırmak için 6, 7, ve 8. sınıf kitaplarının eğitsel oyunlar ile ilgili olan etkinliklerinden faydalanmıştır. Yurt, “Yılan Oyunu“ etkinliğiyle “Çevremizde hangi ekosistemler var ve buralarda neler oluyor?” konusunun kazanımlarını temele almıştır. Oyun zarla oynanır. Öğrenciler zarı atarlar ve zarda gelen sayıya göre düzenekteki karelerde ilerlerler. Hangi kareye denk gelirlerse o karedeki yönergeyi yerine getirirler. Karelerdeki sayılara göre sorular; bilgi soruları, gösteri soruları, bilmece, ödül soruları, ceza soruları olmak üzere gruplanır. Bilgi soruları belli bir kavramın tanımını (Ekosistem nedir?, atık madde oranı üreticiden tüketiciye doğru gidildikçe nasıl değişir?, göl bir ekosistem midir? Neden? Vb.), gösteri soruları verilen yönerge doğrultusunda seçilecek bir canlının ve ya bir besin zincirinin resminin çizilmesini (Deniz ekosisteminin canlı öğelerinden bir tane seçip, resmini çiziniz, deniz ekosisteminde yaşayan canlıları kullanarak bir besin zinciri oluşturunuz ve bu zincirlerin resmini çiziniz. Vb.) , bilmece soruları konuyla ilgili olarak oluşturulan bilmece (havlamadan ısırın bitki, kuyruğu var ot değil, kanadı var kuş değil vb.), ödül soruları sorulara cevap verildiğinde öğrencilere 1 kare ileri git, 1 el daha oyna gibi ödüller veren soruları, ceza soruları ise atılan zar karşılığında ilerlendiği takdirde o hanede yazılı olan cezaların (1 kare geri git, şarkı söyle vb.) uygulanmasını içerir. Öğrenciler bu şekilde gerçekleştirilen oyunlarla hem eğlenecek hem de konuların kalıcı öğrenilmesini gerçekleştireceklerdir.

Yurt (2007) “ Bilinçli Bir Çevre Dostu Olarak Nereyi, Neleri, Niçin, Nasıl Koruyalım.“ konusunda “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” kart oyunu etkinliğini gerçekleştirmiştir. Kartlarda çevreyle ilgili gözlemlenen çeşitli sorun durumları ortaya konmuştur ve öğrencilerin bu sorunsal durumlara “Siz olsaydınız ne yapardınız?” diye sorarak cevap vermeleri sağlanmaya çalışılır. Örneğin kartlardan birinde ele alınan sorunsal durum şu şekilde ifade edilmiştir. *Nüfus artışına paralel olarak çevrede de bir takım değişiklikler meydana gelmektedir. İnsan sayısının ve gereksinimlerinin artması tüketim malzemelerinin daha çeşitli olmasını ve daha fazla üretilmesini beraberinde getirir. Bu amaçla yeni teknolojilerin gelişmesi ve üretimi arttıran büyük sanayi işletmelerinin kurulması artan nüfusun gereksinimlerini karşılamaya yeter. Ancak insanların gereksinimlerini karşılayan bu işletmeler gerekli önlemler alınmazsa havanın, suyun ve toprağın kirlenmesine yol açar. İnsanlara düşen en büyük sorumluluk doğayı kirletmeyecek önlemleri almaktır.* Bu önlemlerin alınmasında yetkili kişi siz olsaydınız ne yapardınız? Bir diğer örnek ise; *gittikçe büyüyen insan nüfusunun gereksinimleri de hızla artıyor. Bunların başında beslenme problemi*

geliyor. Beslenme probleminin çözümünde yetkili kişi siz olsaydınız ne yapardınız? Şeklinde sorular hazırlanır. Soruların bulunduğu kartların arka yüzünde soruya ve konuya ait resimlerin olması da öğrencilerin ilgisini çekecektir. Bu şekilde gerçekleştirilen etkinlikle öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri gelişir aynı zamanda bir konuyu irdeleyerek konunun tüm yönlerini görmeye çalışırlar. Öğrenciler bu etkinliği sözel olarak gerçekleştirirlerse öğrencilerin dil becerileri aynı zamanda kendilerini ifade etme becerileri gelişir.

Obut (2005), 7. sınıf “Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge” konusunun bilgisayar ortamın oluşturulan eğitsel oyunlarla öğrenimiyle ilgili çalışma yapmıştır.

Eğitsel oyunlar amaca ve öğrenci niteliklerine uygun olarak hazırlandığında öğrencilerin sürece aktif olarak katıldığı öğrenim gerçekleşir. Oyun çocukların düşüncelerini dışa vurum sürecini etkili bir şekilde gerçekleştirdikleri etkinliklerdendir. Bu bağlamda eğitsel oyunlar da öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerinin, öğrenmelerinin dışavurumunu gerçekleştirecektir. Eğitsel oyunlar öğrencilerin merkezde olduğu bir uygulama alanıdır. Dolayısıyla sadece sözel bir anlatımın gerçekleştiği bir derste alabileceklerinden daha fazlasını eğitsel oyun gibi etkinliklerle alabilirler.

Eğitsel oyunlarla ilgili önceden yapılan çalışmalarda da buna benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Method kısmında değinilen çalışmalarda, (Ören ve Avcı, 2004), (Yurt, 2007), (Obut, 2005) aktif öğrenme tekniklerinden eğitsel oyunlara dayalı öğrenmenin, geleneksel öğretim yöntemine göre Fen Bilgisi dersinin öğretiminde akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Doğanay, (2002); Moğol ve Özçiftçi, (2003), derslerin oyun tekniği ile işlenmesinin öğrencilerin güdüsünü arttırarak dersi daha zevkli ve verimli hale getireceğini vurgulamıştır.

Aycan vd. (2002), “Periyodik Cetvelin ve Elementlerin Tombala Oyun Tekniği İle Öğretimi ve Bellekte Kalıcılığının Saptanması adlı çalışmaları, periyodik cetveli klasik yöntemden kurtarabilme düşüncesi ile başlamıştır. Tombala oyunundan esinlenerek periyodik cetveli tombala oyununa benzetmişlerdir ve oyunun etkililiğini ve hafızada kalıcılığı araştırmışlardır. Öğrencilere uygulanan testlerle kalıcılığın artmış olduğu gözlenmiştir.

Yeşilyurt (2004), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Terazi Dengesi ve Çözünmeyi Hatırlayarak Analiz ve Sentez Yapmada Deney ve Oyunun Etkisi” adlı çalışmalarında daha önce işlenen eşit kollu terazi dengesi ve katıların sıvı içinde çözünmesi ile ilgili kavramların farklı yöntemlere göre ne derecede hatırlanarak analiz ve sentez edilebildiğini araştırmıştır. Yapılan araştırma sonucunda oyunla gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerine etkisinin daha fazla olduğu gözlenmiştir.

2. TARTIŞMA VE YORUM

Eğitsel oyunlar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerindendir. Öğrenci merkezli çalışmalarda genel olarak ortaya çıkan sonuçlar eğitsel oyunların uygulaması sonucunda da gözlenmektedir.

Eğitsel oyunların öğretim sürecinin başında, süreç esnasında ve süreç sonunda etkin bir şekilde kullanımı öğrencilerin öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Eğitsel oyunlardan öğretim sürecinin başında yararlanmak öğrencilerin konularla ilgili hedeflerden haberdar olmasını sağlayacaktır. Böyle bir durumda hazırlanacak oyunların öğrencilerin konu ile ilgilerini çekecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Süreç esnasında kullanılacak eğitsel oyunlar öğrencilerin konu ile ilgili öğrenmelerini gerçekleştirdikten sonra pekiştirme yapmak amacıyla kullanılabilir. Süreç sonunda kullanılacak eğitsel oyunlar ise konuların genel bir değerlendirilmesinin yapılmasını sağlar. Eğitsel oyunların, öğrencilerin öğrenmelerinin zor olduğu soyut kavramların kazanım ifadeleri olarak gerçekleştirilmesi gereken konularda kullanımı oldukça etkili olacaktır. Böylece öğrenciler soyut olan konuyu somut örneklerle yaşantıları içerisine entegre edebileceklerdir. Öğrenciler eğitsel oyunlar sayesinde sadece konuları öğrenmez bunun dışında iletişim becerilerini de geliştirirler.

Yapılan araştırmada incelenen çalışmaların ortak olarak vardıkları sonuçlar, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden “eğitsel oyunlar” ın öğrencilerde kalıcı öğrenmeleri, öğrencinin pasif

durumda olduğu düz anlatım yöntemi gibi tekniklerden daha etkili şekilde gerçekleştirdiği ve öğrencilerin akademik başarısını ve derse karşı olan tutumlarını da olumlu olarak etkilediğidir.

Eğitsel oyunların öğretimde kullanımlarında öğrencilerin yaşları önemli bir değişkendir. Küçük yaş gruplarındaki öğrenciler öğrenmelerini daha çok oyunlarla gerçekleştirdikleri için eğitsel oyunlarla öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmeye çalışmak oldukça etkili olacaktır. Yaş seviyesi ilerledikçe öğrencilere hitap eden öğrenme yöntem ve teknikleri değişiklik gösterecektir. Eğitsel oyunlarla öğrenmeler okul öncesi dönem çocuklarında oldukça etkili bir şekilde gerçekleştirilirken ilköğretim 2. kademedeki tüm konuların eğitsel oyunlarla öğretimi oldukça zorlu olacaktır. Yaş seviyesinin ilerlemesi öğrencilerin beklentilerinin değişmesine neden olacaktır. Bu nedenle yaş grubu ilerledikçe öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak, onların seviyesine hitap edecek eğitsel oyunları hazırlaması ve uygulaması oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerimizin bu kriteri dikkate alarak derslerinde eğitsel oyunları kullanması gerekmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin hazırlamış oldukları oyunları dersinin içeriğindeki gelişmelere göre yeniden düzenlemesi gerekir. Bu düzenleme içinde öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili olan gelişmeleri sürekli takip etmeleri gerekir.

Öğretmenlerin eğitsel oyunları önceden hazırlamaları ve planlamaları gerekmektedir. Bu planlama oyunların oynanma sürecinin düzgün işlemesine yardımcı olur. Öğretmenlerin öğrencilerinin tümünü bu sürece katması da gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin tümünün ilgisini çekecek oyunlar tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.

İncelenen çalışmalarda eğitsel oyunların olumlu sonuçlar ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmış ancak bununla birlikte sürecin daha iyi bir şekilde işlemesi için çeşitli önerilerde de bulunulmuştur. Bu önerilere değinecek olursa Yurt 'a (2007) göre etkinliklerin uygulanması sırasında öğretmenlerden beklenen; konunun işlenmesi aşamasında o konuyla ilgili tüm etkinlikleri sınıfta uygulayabilmek ve öğrencilerin bu etkinliklere aktif katılımının gerçekleşmesini sağlamaktır. Ancak zaman yeterli olmadığı takdirde öğretmenler, bu etkinlikler içinden öğrencilerin hedeflenen kazanıma ulaşmasını sağlayacak bir veya birkaç etkinliği seçip uygulayabilmektedir. İşte bu aşamada öğretmenlerin seçtiği ve uygulamaya koyduğu etkinliklerin başarıyı arttırıcı, derse karşı tutumu pozitif yönde geliştirici nitelikte olması ulaşılmak istenen hedefi tamamlar. Bu bağlamda öğretmenler, çocuğun oynamaktan zevk aldığı, onun sayesinde eğlenceli dakikalar yaşadığı, çocuğun tüm ilgisinin yoğunlaştığı, uygulama sürecinde aktif olduğu kendisini rahat ifade edebildiği oyun etkinliğini tercih etmelidirler. Oyun etkinliği sayesinde öğrenciler hem eğlenerek ders işleyecek hem de başarılı olabileceklerdir.

Ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında oyun tekniğini baz alan etkinliklere yer verilmektedir ancak yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Kitaplarda daha fazla oyun etkinliğine yer verilmelidir. Yer verilecek eğitsel oyun etkinliklerinin tasarlanmasında öncelikli olarak öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve eğitsel oyunun konu ile ilgili bağlantısına dikkat etmek gerekmektedir. Uygulanacak eğitsel oyunların konuların hedef kazanımlarıyla ilgili olması gerekmektedir. Bu şekilde oluşturulmamış bir oyun sadece öğrencilerin hoş vakit geçirmesini sağlayacak bir etkinlik olacaktır.

Oyun etkinliğinin yetersiz olduğu konularda öğretmenler de ek etkinlik hazırlayabilir ya da bu kadar zevkli bir uğraşmayı öğrencileri gruplara ayırarak performans ödevi şeklinde verebilirler. Öğrencilerden farklı oyunlar yaratmaları istenerek, yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişmesine de katkıda bulunulabilir. Öğrencilerden buldukları oyunları, sınıftaki arkadaşlarına uygulamaları istenebilir. Öğrencinin kendi bulduğu oyunu sınıftaki arkadaşlarına uygulaması hem öğrenciyi çok mutlu edecek hem de kendine olan güven duygusunun gelişmesine olanak sağlayacaktır.

Çağımızda teknolojik gelişmeler hızla ilerlemekle beraber eğitim sisteminin bu gelişimlerden ayrı düşünülmesi oldukça zordur. Teknolojik gelişimler hayatımızı etkilediği gibi eğitim sistemimizi de etkilemektedir. Bu etkilenmeler sonucunda teknolojinin de gerektirdiği yeni yöntem ve tekniklerin eğitimden ayrı düşünülmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle eğitim sisteminde bilgisayar destekli gerçekleştirilebilecek eğitsel oyunlara yönelim artmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan taramada ülkemizde bu tarz (bilgisayar destekli eğitsel oyun) yazılımların yeterince bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu tür yazılımların hazırlanması için uygun kurumlarla işbirliği yapılmalı ve oyun yazılımları çeşitlendirilmelidir.

Obut 'a (2005) göre bilgisayarların öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanılmasını ve bu tür çalışmaların yürütücüsü olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ile doğrudan ilgili olan eğitim fakültelerinin öğretim programlarında bilgisayarların öğretim amaçlı olarak kullanımı ile ilgili dersler yüksek kredili ve uygulamalı olarak yer almalıdır.

Araştırmada özetlenen araştırma bulguları düşünüldüğünde öğretmenlerin kendilerini genel ve özel alan yeterlikleri bakımından geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenim sürecine aktif olarak katıldığı aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden eğitsel oyunlarda da olduğu gibi birçok teknikten faydalanabilecek düzeyde yetiştirilmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışmalarda çoğu eğitsel oyunun ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için hazırlandığı görülmektedir. Öğretimin ileriki düzeyleri için de, öğrencilerin gelişim ve ihtiyaçları da dikkate alınarak uygun eğitsel oyunlar tasarlanarak akademik başarı, cinsiyet, sosyo- kültürel düzey gibi değişkenler üzerinde etkisi araştırılabilir.

3. KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2002). Aktif Öğrenme: Dünya Öğreniminde Yeni Yöneliş. *Cumhuriyet Bilim Teknik* , (822), 172.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ayas, A., Demirbaş, A. (1997). Turkish Secondary Students' Conception Of Introductory Chemistry Concepts. *Journal Of Chemical Education*, 74(5), 518-521.
- Aycan, Ş., Türkoğuz, S., Arı, E., Kaynar, Ü. (2002). Periyodik Cetvelin ve Elementlerin Tombala Oyun Tekniği İle Öğretimi ve Bellekte Kalıcılığının Saptanması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16- 18 Eylül 2002, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Aykutlu, I., Şen, A.İ. (2004). Oyun Tabanlı Hazırlanmış Ders Kitapları İle Fizik Öğretimi. *Gazi Üniversitesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*. C. III., 1993-2003. Ankara.
- Bacanlı, H. (2001). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 68-70.
- Bayrak, B., Erden, A. M. (2007). Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 15, No:1.
- Çilenti, K. (1985). Fen Eğitim Teknolojisi. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Çilenti, K. (1988). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Çorlu, M.A. (1989). Bilgisayar Destekli Fen ve Fizik Öğretimi. S, 16. İstanbul: Derya Dağıtım Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2002). Eğitimde Program Geliştirme. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Doğanay, G. (2002). Tarih Öğretiminde Oyun. *G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Fidan, N. (1985). Anlamlı Öğrenme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı: 233, yıl: 22.
- Gürdal, A., Baysal, N. (1996). Fen Bilgisi ve Hayat Bilgisi Derslerinde Öğretim Metodu Olarak Bulmacaların Kullanılması. *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı: 49. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Haliloğlu, V. (2001). Futbolda Eğitsel Oyunlar (Birinci Baskı). Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2001). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi, T.C. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 1, 103-139.
- Kılıç, E. (2004). Eğitsel Oyunlar. <http://cc.ibu.edu.tr/aaltun/courses/207/emel.ppt>
- Moğol, S., Özçiftçi, S. (2003). Fizikte Bazı Denklemlerin Öğretimi İçin Kart Oyunu. *Milli Eğitim Dergisi* ,157.

- Obut, S. (2005). İlköğretim 7. Sınıf Maddenin İç Yapısına Yolculuk Ünitesindeki Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge Konusunun eğitsel Oyunlarla Bilgisayar Ortamında Öğretimi ve Buna Yönelik Bir Model Geliştirme. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Manisa.
- Ören, F., Avcı, D. (2004). Eğitsel Oyunla Öğretimin Fen Bilgisi Dersi “Güneş Sistemi ve Gezegenler” Konusunda Akademik Başarı Üzerinde Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.
- Özoğlu, S. Ç. (1994). Bilim ve Eğitim İlişkileri. *Türkiye Bilimler Akademisi*, Ankara.
- Tuğrul, B. (2002). Erken Çocukluk Döneminde Öğrenmeyi ve Öğretimi Kolaylaştıran Özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.22, 142- 147.
- URL-1, <http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>.
- Ünal, G., Ergin, Ö. (2006). Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Tutumlarına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl:3, Sayı:1.
- Yağız, E. (2007). Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkileri. *H.Ü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi*.
- Ya-pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırması Semineri. 1991. Ya- pa Yayınları, Eskişehir.
- Yeşilyurt, S. (2004). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Terazi Dengesi ve Çözünmeyi Hatırlayarak Analiz ve Sentez Yapmada Deney ve Oyunun Etkisi. *İlköğretim- Online* 3(1), sf. 11-19.
- Yurt, E. (2007). Eğitsel Oyun Tekniğiyle Fen Öğretimi ve Yeni İlköğretim Müfredatındaki Yeri ve Önemi. *Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*.

UŞAQ ƏDƏBİYYATININ TƏDRİSİ MƏSƏLƏLƏRİ

Prof. Dr. Xəlilov Zəhid Abdulla oğlu

Ailədə xoşbəxt günlər başlayıb. Uşaq doğulub. Allah ona hərtərəfli inkişaf etmək qabiliyyəti verib. Əgər ona kömək etsəniz həm ağıllı və əxlaqlı, həm də fiziki cəhətcə güclü bir insan kimi böyüyə bilər. Amma onun tərbiyəsini başlı – başına buraxsanız başqalarının təsiri altında formalaşar. Onda heç kəs zamanət verə bilməz ki, bu gün ailənin xoşbəxtliyi olan uşaq sabah sizin həyatınıza nələr gətirəcək. Körpənizin tərbiyəsini əlinizdə möhkəm saxlayın. Elə edin ki, bu günlərin səadəti həmişəlik olsun. O, sağlam, ağıllı və hamının bəyəndiyi insana çevrilsin. Uşaq tərbiyəsi ailə adlanan kiçik bir cəmiyyətin ən başlıca vəzifəsidir.

Körpə ana bətnindən dünyaya gələn kimi ciyərləri hava ilə dolur və o qərribə bir səs çıxarır: İnqaaa. Çoxu onu ağlamaq hesab edir. Bəlkə də bu belədir. Lakin o səs daha çox uşağın sevincinin ifadəsinə oxşayır. Körpə qaranlıq bir dünyadan işıqlı aləmə gəlir. O, daha anasının nəfəsi ilə tənəffüs etməyəcək, onun yeməyinə şərik çıxmıyacaq. O, artıq çox şeydən azaddır. Azadlıq və müstəqillik onu həyəcana gətirir. Onun çıxardığı sevinc səslərinin sait və samitləri qalın və incələri anlaşılır. O, sadəcə olaraq çığır. Bu, təxminən düşmənin mühasirəsini yarıb azadlığa çıxan əsgərlərin şən qışqırıqlarına bənzəyir: “Urraa”. Bu söz kimi “İnqa”nın da heç bir mənası yoxdur. Sadəcə olaraq sevinc qışqığıdır. Ana bətnindən salamat çıxan körpənin qələbə himnidir. Bu quş cikkiltisinə, quzu mələməsinə də bənzəyir. O, gələcək insanın ətrafındakılara demək istədiyi ilk sözdür.

Bəlkə də siz mənim sözlərimi bir şair fantaziyası hesab edib deyəcəksiniz: Uşaq bu dünyaya gəldiyini haradan başa düşür? Axı o, hələ heç nə anlamır!

Məni qınamağa tələsməyin. Tibb elmi çoxdan kəşf edib ki, uşaq bətnində 4 – 5 günlük olanda ananın keçirdiyi hisslərlə yaşayır, duyğularına şərik çıxır, sevincinə sevinir, kədərinə kədərlənir. Əgər gələcək uşağınızın sağlam doğulmasını istəyirsinizsə, onda balacanı bətnində gəzdirən anaya qayğı göstərin. Onu kədərlənməyə qoymayın, uşağınız onun bətnində sıxılar, hələ doğulmamış xəstəlik tapar. Yadda saxlayın ki, anadangəlmə xəstəliklər müalicə olunmur. Bunu da mən yox, tibb elmi kəşf edib.

Hamilə qadına ən ləziz yeməklər verin, təmiz havaya, gözəl məclislərə aparın. Onun nazını nə qədər çəksəniz, əvəzində uşağınız da sağlam və gözəl doğulacaqdır. Sizin uşağınız “İnqa” deyər sevinc səsləri çıxararaq bu dünyaya gəldi. İndi elə etməlisiniz ki, onun sevinci əbədi olsun. Siz onun xoşbəxtliyini təmin etməyə borclusunuz. Soruşursunuz ki, “Bunu necə edək? Neyləyək ki, uşağımız xoşbəxt olsun?” Bir halda ki, söhbət gəlir bu suala dirəndi, onda gəlir məsələni yavaş–yavaş aydınlaşdırmaq.

Demək uşağınızı tərbiyə etməyi qərara almısınız. Bu, çox mühüm addımdır. Qeyri millətlərdən türk xalqlarını fərqləndirən əsas cəhətlərdən biri budur ki, biz uşaqlarımızın xoşbəxtliyini özümüzünkü hesab edirik. Özümüzü dünya nemətlərindən məhrum etsək belə, uşağımıza hər şeyin yaxşısını vermək istəyirik.

Bəs uşağı necə tərbiyə edək? Uşaq tərbiyəsini üç əsas cəhəti var: fiziki, intellekt və mənəvi tərbiyə. Siz bu üç tərbiyəni paralel aparmalısınız. Uşağın fiziki tərbiyəsində nail olmaq üçün idmana, intellektə təsir etmək üçün ağıllı oyunlara, idraka təsir edən məşğələlərə diqqət edə bilərsiniz. Bizim söhbətimiz mənəvi tərbiyə haqqındadır.

Mənəvi tərbiyə! İnsanın iç dünyasının zənginləşməsi! İnsan daxilən gözəlləşəndə onun cəmiyyətdəki yeri də diqqətləyiq olur. Unutmayaq ki, tərbiyə kompleksini bərabər aparmaq lazımdır. Körpənizin uşaqlıq yuxusundan tez ayılmasına tələsməyin.

Görürsən bir məclisdə geyimi, bəzək–düzəyi ilə diqqəti cəlb edən bir cavan əyləşib. Bədənin üzvlərinin tənəsübu, yaraşığı da gözəldir. Birdən o, danışmağa başlayır. Ətrafındakılar onun mənəvi kasıblığını–nitqinin bəsitliyini, ifadələrinin səviyyəsizliyini, ətrafındakı insanlara qeyri – səmimi

münasibətini görəndə bu adamın geyimi də, xarici gözəlliyi də nəzərdən düşür. Ona qulaq asmaq istəmirsən, tezliklə ondan uzaqlaşmağa çalışırsan. Nadanlığı, əttökənliyi bizi ondan uzaqlaşdırır.

Bəzən əksinə də olur. Geyimi və xarici görünüşü çox da diqqəti cəlb etməyən bir gənc elə gözəl, ağıllı, insanların ruhunu oxşayan sözlər deyir ki, daxilindəki gözəllik üzə çıxır. Onu saatlarla dinləmək istəyirsən. Çünki, onun daxili dünyası, içi gözəldir. Hamı onun nə qədər məlumatlı, zəngin mütəlləli bir insan olduğunu görür. Əvvəlcə heç kəsin diqqətini cəlb etməyən bu adamın xarici görünüşü də bizə xoş gəlməyə başlayır. Onun üzündə çapıq varsa, ayağında və sifətində bir əyrilik mövcuddursa bu da bizə bir gözəllik əlaməti kimi görünür. Bu isə nəticədə onun cəmiyyətdəki mövqeyini müəyyənləşdirir. O danışanda başqaları susur. Hamı onun fikrini öyrənmək istəyir.

Necə edək ki, bu gün tərbiyəsinə başladığımız uşaq da sabah belə bir gənc olsun? Şəxsiyyətə çevrilsin, hamı onunla hesablaşsın? Uşaqılıqdan gəncliyə və qocalığa doğru gedən mənalı ömür bədii ədəbiyyata borcludur. Uşaq vaxtı oxuduğu ilk bədii nümunələr həmin tərbiyənin bünövrə daşlarıdır. Nümunə kimi misal gətirdiyim o gəncin mütəlləsi zəngin olub. İnsan çox şeyi kitablardan, xüsusilə bədii ədəbiyyatdan öyrənir.

Uşaqlar ətraf aləmi nə vaxtdan duymağa başlayır? Onlara ana dilinin gözəlliyini nə vaxtdan anlatmaq lazımdır? Bu suallar alimləri çoxdan düşündürür. K.D. Uşinskinin fikrincə uşaq doğulanda ana dilində ağlayır. Bu maraqlı fikir o zaman özünün elmi təsdiqini tapmadığına görə tərbiyəçilər və müəllimlər ona laqeydlik göstərmişlər. Onu adi bir fantaziyanın məhsulu hesab etmişlər. Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi müasir tibb elmi göstərir ki, uşaq ana bətinə düşən kimi ananın bütün hissələrini keçirir. Deməli uşaqlar analarının fikir və düşüncələrini, daxili monoloqlarını da duyur, ahəngini də elə həmin dövrlərdən mənimsəməyə başlayır. Belə olduqda uşaq ədəbiyyatının təbliğinin və tədrisinin qarşısında yeni vəzifələr dayanır.

Uşaq ananın bətnində olarkən ana gözəl, ritmik uşaq şeirlərini, maraqlı nağılları yadına salaraq xoş əhval-ruhiyyə keçirməlidir. Bunu gələcək uşağın ana dilinin ahəngini, gözəlliyini duymağında çox köməyi olar. Çünki anadangəlmə keyfiyyətlər insanda ömrünün sonuna qədər qalır. Biz gələcək uşağın sözbə, bədii ədəbiyyata marağını onun qanına hopdurmalıyıq ki, əbədi olsun.

Yadda saxlayaq: Uşaq məhəbbət meyvəsidir. Ailənin təməli qoyulmağa başlanan sevgi duyğularının ilk dəqiqələrindən uşağın dünyaya gəldiyi günə qədər hər şey təbii bir harmoniyaya əsaslanır, sevgi, nəvaziş duyğularının uyğunlaşması, təbii instiktlərin bir-birini tamamlaması bu harmoniyanı yaradan atributlardır. Uşaq həmin harmoniyanın nəticəsi kimi dünyaya gəlir. Poeziyanın yaratdığı duyğular həmin harmoniyanın bir hissəsidir. Şeir misralarının ölçüsü, ritmi, musiqililiyi, ürəkdə yaratdığı xoş əhval ailə harmoniyasının tərkib hissəsinə çevrilir. Buna görə də uşaq doğularkən şeir anlamağa xüsusi qabiliyyəti olur. Ona qayğı ilə yanaşanda həmin qabiliyyət inkişaf edir. Uşaq böyüyəndə də ömrünün sonuna kimi kitabdan ayrılmır.

Amma körpə vaxtı həmin qabiliyyət məhv olsa, sonralar onu yenidən bərpa etmək çətin olur. Təsəvvür edin ki, təzə ağac əkmisiniz. Sulamasanız o, quruyacaq. Axı, hələ körpədir. Kökü dərinə işləməyib. Ağac quruyandan sonra onu sulamağın mənası yoxdur. Bax, uşağın ədəbiyyatı da təzəcə əkilən o tingə verilən suyla müqayisə oluna bilər. Bəs uşaq üçün bədii əsərləri necə seçək? Necə edək ki, yeni əkdiyimiz ağaca verilən təmiz su kimi uşağa təqdim etdiyimiz əsərlər də yaşına, anlamaq səviyyəsinə uyğun gəlsin. Həm də bədii cəhətcə kamil olsun. Bunlar başlıca faktorlardır. Burada səhv etmək olmaz. Sən uşağa elə bir nağıl danışarsan ki, xəyalını küsdürər, ədəbiyyata marağını heç edər. Axı tingə təmiz su əvəzinə çamır versən, yaxud ona zərərli mayelər versən zəhmətin hədəf gedər.

Bu gün dünyanı düşündürən global problemdən biri uşaqların kitab oxumağa marağının azalmasıdır. Azərbaycanda bu problem daha qabarıq görünməkdədir. Bunun sirrini hərə bir şeydə axtarır: kompyüter uşaqların vaxtını alır! Kino körpələri daha çox cəlb edir! uşaqlar gülmək, atılıb-düşmək istəyir, buna görə də kitab oxumurlar! Bu nidaları uşaq kitablarına təbliğ edən müəllim və tərbiyəçilərin, ata və anaların dilindən hər gün eşitmək olar.

Əlbəttə bu nidalara qoşulub həyəcan keçirməkdənsə məsələnin mahiyyətini öyrənmək, çıxış yollarını axtarmaq daha vacibdir. Belə bir sual da bizi düşündürür. Nə üçün Avropa millətləri avtobusta, tramvayda, metroda kitab oxumaqla vaxtlarını səmərəli keçirə bilir, amma bizdə bu adət demək olar ki yoxdur. Bu vərdişi yaratmaq isə bu gün olduqca aktualdır. Biz gələcək insanda həmin

vərdisi körpəlikdən tərbiyə etməliyik. Bir şeyi nəzərə almalıyıq ki, insan su içir, yemək yeyir və bu vərdisini bir gün də unutmur. Axı yemək-içmək yaşamasına xidmət edirsə, oxumaq, mütaliə etmək onun insan olmasını şərtləndirir. Əgər uşaq başa düşsə ki mütaliə etmədən insan olmaq mümkün deyil, bu vərdisindən də əl çəkməz. Deməli bugünkü uşağa bu həqiqəti başa salmaq lazımdır.

Uşaq körpə olanda şeir əzbərləyir, nağıla qulaq asır və bundan ləzzət alır. Baxçalarda və ibtidai siniflərdə uşaqların çoxlu şeir bilməsini yəqin ki hamı görüb. Bir az böyüyəndə bu ilkin vərdislər unudulur. Nəhayət insan kitab oxumaq adətindən əl çəkir, nə üçün?

Mənə elə gəlir biz uşaqlarda bədii ədəbiyyata maraq oyatmaq işində kifayət qədər əsaslandırılmış proqrama malik deyilik.

Elə olmalıdır ki, dövlətin, məktəbin, baxçanın, nəşriyyatların, mətbuatın, radio, televiziyanın bu proqram ətrafında bütöv bir fəaliyyət mexanizmi yaransın. Onun strategiyası uşağın bütün mənəvi keyfiyyətlərinin əsasını təşkil etsin. Uşaq çox şeyi kitabdan öyrənməlidir. Elə bir proqram yaratmaq lazımdır ki, insanda ömrü boyu kitab oxumaq ehtiyacını yaratsın. Ona mənəvi impuls versin.

Sovet dönəmində belə bir proqram var idi. SSRİ-nin ən böyük elmi-tədqiqat institutları, ölkənin ən ali qurumları, uşaq ədəbiyyatının vəziyyətini daim nəzarətdə saxlayır, ona kifayət qədər yardımçı olurdu. Yazıçılar birlikləri, televiziya və radioları bu proqram ətrafında birləşmişdi. Proqramın bütün cəhətləri düşünülmüşdü, istiqaməti əsaslandırılmışdı. Həmin proqram sovet cəmiyyətinə xidmət edirdi. Bu gün biz haqlı olaraq onun mahiyyətindən imtina etmişik. Amma həmin modeldən istifadə edərək müasir məqsədlərimizə uyğun gələn bir proqram yaratmaq mümkündür. Axı dünya gör-götür dünyasıdır.

Uşaq doğulandan sonra onun eşitdiyi ilk bədii söz ana laylalarıdır. Təəssüf ki, bu gün bu gözəl nəğmələrin yerini texnologiyaların son nailiyyətləri tutur. Televizor, radio, kompyuter... Texniki qurğuların ifa etdiyi nəğmələr ana laylalarını əvəz edə bilərmə? Əsla! Çünki həmin nəğmələrdə ananın səsi və nəfəsi yoxdur. Ana səsinə uşağın əsəb tellərinə qoşulan, körpəyə xüsusi bir güc və sevinc gətirən keyfiyyətlər mövcuddur. Çoxsaylı tədqiqatlar belə qənaətə gəlib ki, ana səsinə olan xüsusi, yalnız öz körpəsinə əvəzsiz enerji daşıyan elə cəhət var ki, onu heç bir başqa nəğmələrlə əvəz etmək mümkün deyil.

Buna görə də ana laylalarına geniş meydan vermək, bu sahədə təbliğatı işlər aparmaq son dərəcə faydalıdır.

Balacalara söz sənətinin qüdrətini dərk etdirmək üçün uşaq ədəbiyyatının gözəlliyini onlara başa salmaq lazımdır. Çox zaman animasiya filmləri, televiziya tamaşaları bu ədəbiyyatın yaxşı yerini uşaqlara göstərir, amma uşağın düşüncəsinə, dünyagörüşünə təsir edəcək hissələrini ona çatdırma bilmirlər. Ədəbiyyat sənətinin əsas qayəsi uşağa insani keyfiyyətlərin mahiyyətini başa salmaqdır. Uşaq körpədir. Hələ çox şeyi başa düşmür. Amma onun anlamalı olduğu şeyləri uşağa yalnız kitab çatdırma bilər.

Azərbaycanda uşaq ədəbiyyatı varmı? Bu suala görə oxucular məni bağışlasın. Həmin sual mənim deyil, onu dəfələrlə eşitmişəm. Özü də sıradı adamlardan deyil, televiziya və radio aparıcılarından, müəllim və alimlərdən...

Azərbaycanda çox zəngin bir uşaq ədəbiyyatı var. Gözəl nağıllarımız, tapmacalarımız, laylalarımız yüz illərlə dərsləklərimizi bəzəyir. XIX əsrin sonundan bu günə qədər yaranan ədəbi nümunələrimizi bir yerə toplasaq bəlkə də yüz cildədən çox olar. Sadəcə olaraq onları qiymətləndirmək lazımdır.

Yazılı ədəbiyyatımız da dünyanı gəzməkdədir. Amma özümüz onları görməməzliyə vururuq, ya da ona bağışlanmaz bir laqeydlilik göstəririk.

Əsərlərimizi nəşr edib böyük məhəbbətlə uşaqlara çatdırmasaq, onun təbliğat məşinini işə salmasaq, bu sahədə mükəmməl bir proqram yaratmasaq “uşaqlar oxumur” kimi giley-güzarımız da ədəbi olacaqdır.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETKİN BİR ÖĞRENME - ÖĞRETME SÜRECİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATING PRE-SERVICE TEACHERS' VIEWS ABOUT THE EFFECTIVE TEACHING -LEARNING PROCESS

Doç. Dr Melek Yaman; Doç. Dr. Ahmet İlhan Şen
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü

Özet

Bu araştırmanın temel amacı; fen öğretmen adaylarının, etkin bir öğrenme - öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilere yönelik düşüncelerinin tespit edilmesidir. Bu amaçla, 2004 ve 2007 yıllarında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümünde son sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 81 biyoloji, fizik ve kimya öğretmen adayı ile nitel bir çalışma yapılmıştır. Veri toplama süreci birer haftalık aralıklarla iki aşamada gerçekleşmiştir: Birinci aşamada, katılımcılar etkin öğrenme ve öğretme ortamının nasıl olması gerektiği hakkındaki düşüncelerini kompozisyon halinde yazmışlardır. İkinci aşamada ise, katılımcılardan etkin bir öğrenme-öğretme ortamını ortaya koyan metafor oluşturmaları istenmiştir. Elde edilen yazılı metinleri desteklemek amacı ile katılımcıların yaklaşık %20'si ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır.

Veriler yapılandırıcı içerik analizi yöntemi ile MAXqda programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar; öğretmen adaylarının kompozisyon yazımlarında derslerde edindikleri teorik bilgilerle uyumlu şekilde, günümüz beklentilerine cevap verecek nitelikte modern bir öğretmen ve öğrenme - öğretme ortamı tanımlamalarına rağmen oluşturdıkları metaforlarda bu yaklaşımla çelişkili düşünce içerisinde olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, etkin öğrenme – öğretme süreci, metafor

Abstract

The purpose of this study is to determine pre-service science teachers' views about teachers and students in effective teaching-learning process. With this purpose, a qualitative study was conducted with 81 pre-service teachers enrolling to Department of Secondary School Science and Mathematics Education in Faculty of Education at Hacettepe University. Data of the study were collected in two steps: in the first step, participants were asked to write their views about how effective teaching and learning environment should be. In the second step, participants were asked to form metaphors displaying effective teaching-learning process.

Semi-structured interviews were conducted with 20% of the participants to support the written texts. Data of the study were analyzed by structured content analysis method using MAXqda program. Analyses of the written texts revealed that pre-service teachers' definitions for teaching-learning process were consistent with the theoretical knowledge they gained from courses. Results also showed that although in their written texts, pre-service teachers defined modern teacher and learning-teaching environment which meets today's expectations, they conflict with these definitions in their metaphors.

Keywords: pre-service teacher, effective teaching-learning process, metaphor

ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN VE TEKNOLOJİ OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE FEN VE TEKNOLOJİYE İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

EVALUATING THE RELATIONSHIP BETWEEN FIRST-YEAR PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS SCIENCE AND THEIR SCIENTIFIC LITERACY LEVEL

Yrd. Doç. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR, Prof Dr. Fitnat KAPTAN

Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. O.F.M.A Bölümü,
Hacettepe Üniv. Eğitim Fak. İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Özet

Fen ve teknoloji öğretimine ilişkin literatür, çocukların fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetişmelerinde öğretmenlerin önemli rolü olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin bilimi karakterize eden kuşuculuk, yeni fikirlere karşı açıklık ve meraklılık gibi becerileri model olarak sergilemeleri durumunda, öğrencilerine de bu davranışları aşılayacakları birçok çalışmada vurgulanmaktadır.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı öncelikle öğretmenlerin olumlu fen ve teknoloji tutumlarına sahip olmaları ve iyi düzeyde birer fen ve teknoloji okuryazarı olmaları önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının fen alanına yönelik tutumlarının fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Veri toplama amacıyla Test of Basic Scientific Literacy (TBSL) adlı ölçeğin Türkçe versiyonu ve Fene Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenliği A.B.D. (n=231) ve Fen ve Teknoloji Öğretmenliği A.B.D. 'inde (219) okuyan öğrencilerden veriler toplanmıştır. Verileri analiz etmek için Regression analizi yapılmıştır. Yapılan Regression analizi sonucunda öğretmen adaylarının fen alanına ilişkin tutumları; fen ve teknoloji okuryazarlık düzeylerini başarılı bir şekilde açıklamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı, Fen Alanına Yönelik Tutum, Bilimsel Okuryazarlık

Abstract

In abundant documents, reports and papers related to teaching science it is emphasized that teachers should act as a model of criticism, openness to new ideas and inquisitiveness - skills which are considered to be main characteristics of science. Most of researchers advocate that teachers have a crucial role in improving children's scientific and technological literacy level because of the stated reasons. Therefore, the purpose of this study is to investigate the relationship between attitudes of pre-service teachers towards science and their scientific literacy level.

The material used in this study is represented by Turkish translations of the Test of Basic Scientific Literacy (TBSL) and the Test of Attitudes Towards Science. Data was collected from elementary education majors (n=231) and science education majors (n= 219) from educational faculties. The regression analysis also revealed that attitude of participants towards science is a significant factor that accounts for the level of scientific literacy.

Keywords: Scientific Literacy, Science and Technology Literacy, Scientific Attitude

Giriş

Fen ve teknoloji öğretiminin önemli amaçlarından biri de fen ve teknoloji okuryazarı bir toplum oluşturmaktır (Lee, 2004). Çocuklar okula başladıklarında merakla dolular ve öğrenmeye karşı heyecan ve ilgi gösterirler. Bu durum eğitimciler için çok avantajlı bir başlangıç noktası sunmaktadır. Çünkü merak, heyecan ve ilgi fen alanına yönelik olumlu tutum ile fen ve teknoloji okuryazarlığının geliştirilmesi için hayati öneme sahip unsurlardır (Wolfinger, 2000). Ancak buna rağmen, yapılan birçok çalışma, öğrencilerin orta öğretimi bitirdiklerinde fene karşı olan tutumlarında bir farklılaşma ve azalma olduğunu ortaya koymaktadır (Wolfinger, 2000; George, 2000; Simpson ve Oliver, 1990).

Wolfinger'a (2000) göre ilgi ve heyecandan sıkılma ve ilgisizliğe doğru tutumda meydana gelen bu değişim iki önemli durumun sonucudur:

1. Fen ve teknoloji öğretim programları çocukların dünyasıyla ilgisi olmayan veya öğrencilerin ilgisini çekmeyen konuları ve olguları vurgulamaktadır. Bundan dolayı, öğrenciler fenin okulda çalışılan bir şey olduğunu; gerçek hayatta kullanılan bir şey olmadığını öğrenirler.
2. Öğretmenler fen ve teknoloji okuryazarlığının geliştirilmesi açısından uygun olmayan tutumlar sergilerler. Öğretmenler sadece bir bilgi kaynağı kullanırlar; sadece bir olası cevabı kabul ederler; içerik bilgisi açısından ders kitabını otorite kabul ederler. Bundan dolayı da çocuklar, fenin tekdüze ve rutin olduğunu öğrenirler. Fakat bu tarz öğretimin en önemli sonucu, çocukların tam olarak birer fen ve teknoloji okuryazarı olmalarını olanaklı kılacak fen alanına yönelik olumlu tutum ve bilimsel zihin alışkanlıkları geliştirememeleridir.

Wolfinger (2000) yukarıdaki nedenlerden dolayı çocukların fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetişmelerinde öğretmenlerin önemli rolü olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde Amerika Ulusal Fen Eğitimi Standartlarında da (National Research Council; 1996) bilimi karakterize eden kuşkuçuluk, yeni fikirlere karşı açıklık ve meraklılık gibi becerileri model olarak sergilemeleri yönünde öğretmenler teşvik edilmektedir. Amerika Ulusal Fen Eğitimi Standartlarında öğretmenlerin bu davranışları model olarak sergilemeleri durumunda, öğrencilerine de bu davranışları aşılayacakları vurgulanmaktadır. Böylece öğretmenin model olarak rol oynaması, öğrencilerin fen alanına yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde çok önemli bir oynayacaktır (Wolfinger, 2000).

2. YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Tarama tipindeki araştırmalar; olayların, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu açıklamaya yönelik araştırmalardır (Kaptan, 1998: 59). Ayrıca tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002: 77). Bu nedenle, bu tip araştırmalar ortamın doğasını hiçbir konu dışı değişkenden etkilenmeksizin anlamada temel bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Knupfer & Mclellan, 1996). Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001:104).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Gazi ve Hacettepe Üniversite'lerinin Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, birinci sınıflarında okuyan toplam 450 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun öğrenim gördükleri üniversiteler ve bölümlere ilişkin sayıları Tablo3.'de verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okudukları Bölümlere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Bölümler	N	Yüzde (%)
Hacettepe Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	113	54
	Fen Bilgisi	96	46
	Toplam	209	100
Gazi Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	118	49
	Fen Bilgisi	123	51
	Toplam	241	100

Araştırmaya, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 113 (%54), Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden 96(%46) kişi katılmıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 118 (%49), Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden 123(%51) kişi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

1. Öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Temel Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Ölçeği (TFTO).
2. Öğrencilerin fen alanına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Fen Alanına Yönelik Tutum Ölçeği

Temel Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Ölçeği (TFTO).

Araştırma kapsamında kullanılan temel fen ve teknoloji okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere, Laugksch ve Spargo (1996) tarafından geliştirilmiş olan ve Yetişir ve Kaptan (2006) tarafından Türkçeye çevrilip geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan Temel Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeği (TFTO) kullanılmıştır.

TFTO ölçeği kapsamında, fen ve teknoloji okuryazarlığı düzeyi üç alt boyutuyla ölçülmektedir. Bu alt testlerden her biri Miller'in (1983) belirlediği fen ve teknoloji okuryazarlığı boyutlarından birine karşılık gelmektedir. TFTO ölçeğinin alt testleri ve her birindeki madde sayısı Tablo1'de verilmiştir. Buna göre, 1. Alt Ölçek "Bilimsel içerik Bilgisi" 72 maddeden, 2. Alt Ölçek "Fen ve Teknolojisinin toplum ve çevre üzerindeki etkisi" 16 maddeden ve 3. Alt Ölçek " Bilimin Doğası" 22 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 1. TFTO Ölçeğinde Yer Alan Alt Ölçekler ve Madde Sayıları.

Alt Test	Madde Sayısı
1. Bilimsel içerik bilgisi	72 madde
2. Fen ve teknolojinin toplum ve çevre üzerindeki etkisi	16 madde
3. Bilimin doğası	22 madde

Tablo 2. TFTO ve Alt Testlerine Ait Güvenirlik Katsayıları.

Test/Alt Test	α_{20}
1 Bilimin Doğası Alt Testi	0,696
2 Bilimsel İçerik Bilgisi Alt Testi	0,815
3 Fen ve Teknolojinin Toplum Üzerindeki Etkileri Alt Testi	0,622
Temel Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı Testi	0,884

Yetişir ve Kaptan (2006) tarafından yapılan pilot çalışmada elde edilen ve Tablo 2.'de verilen KR20 değerlerine bakıldığında, TFTO ölçeğinin tamamının oldukça güvenilir olduğu, her bir alt ölçeğinin de tatmin edici düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Fen Alanına Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının fen alanına yönelik tutumlarını belirlemek üzere; Krynowsky (1985) tarafından geliştirilmiş olan ve Selvi (1996) tarafından Türkçeye adaptasyon çalışması yapılan "Fen Alanına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 11 durumdan oluşmaktadır. Her bir durum için ikili oluşturulmuş üç alt tutum kelimesi bulunmaktadır. Bunlar, "sıkıcı-ilginç", "zevksiz- zevkli", "kötü- iyi". Derecelendirmeyi belirtmek için "Son derece, Gerçekten, Biraz, Karasızım, Biraz, Gerçekten ve Son derece." seçenekleri kullanılmaktadır....

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Toplanan verileri analiz etmek amacıyla Stepwise Regression analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bilimsel içerik bilgisi fen ve teknoloji okuryazarlığının, dolayısıyla fen ve teknoloji eğitiminin önemli öğelerinden birini oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçekte de içerik bilgisi, *temel fen ve teknoloji okuryazarlığının* önemli bir parçası olarak (72 madde) yer almaktadır.

Stepwise Regression analizi kullanarak FTTÇ, BD ve Fen Alanına Yönelik Tutum faktörlerinin bilimsel içerik bilgisi ve TFTO varyansını anlamlı bir şekilde açıklayıp açıklamadığı incelenmiştir.

Tablo 4(a). bölümü incelendiğinde FTTÇ'nin bilimsel içerik bilgisi varyansını açıklayan en önemli faktör olduğu (%31,4) ortaya çıkmıştır. Fen alanına ilişkin tutum ve Bilim Doğası faktörleri de bilimsel içerik bilgisi varyansını anlamlı bir şekilde açıklamaktadır ($R^2_{TUTUM}=9,6\%$ ve $R^2_{BD}=3\%$). İncelenen üç faktör, bilimsel içerik bilgisi varyansının %44'ünü anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Fen ve Teknoloji Öğretmen adaylarında bilimsel içerik bilgisi varyansını açıklayan en etkili faktörün FTTÇ ($R^2_{FTTÇ}=39\%$) olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen diğer iki faktör de ($R^2_{TUTUM}=3,4\%$ ve $R^2_{BD}=1,8\%$) varyansı anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu grup için açıklanan toplam varyans %44,2 olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenliği adayları için bu üç faktörün anlamlı bir şekilde açıkladığı varyans, sırasıyla $R^2_{FTTÇ}=32,9\%$; $R^2_{BD}=5,7\%$ ve $R^2_{TUTUM}=2,7\%$ şeklindedir. Sınıf öğretmenliği adayları için bu üç faktörün toplam olarak açıkladığı varyans %41,3'tür.

Tablo 4(b). incelendiğinde FTTÇ'nin, bilimsel içerik bilgisinde olduğu gibi, TFTO varyansını açıklayan en güçlü faktör olduğu görülebilir ($R^2_{FTTÇ}=50,6\%$). TFTO varyansını açıklama güçlülük derecelerine göre diğer faktörler bilimin doğası ($R^2_{BD}=13,1\%$) ve fen alanına yönelik tutum ($R^2_{TUTUM}=4,9\%$) faktörleridir. Bu üç faktör TFTO varyansını toplam olarak %68,7 düzeyinde açıklamaktadır.

Fen ve Teknoloji Öğretmen adaylarında TFTO varyansını açıklayan en etkili faktörün FTTÇ ($R^2_{FTTÇ}=58\%$) olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen diğer iki faktör de ($R^2_{TUTUM}=1,5\%$ ve $R^2_{BD}=11,9\%$) varyansı anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu grup için açıklanan toplam varyans 71,4% olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenliği adaylarında benzer bir sıralama ortaya çıkmıştır. Buna göre TFTO

varyansını en etkili açıklayan faktör FTTÇ ($R^2_{FTTÇ}=51,6\%$) 'dir. Diğer faktörlerin TFTO'yu açıklama düzeyleri ise $R^2_{BD}=15,5\%$ ve $R^2_{TUTUM}=1,4\%$ şeklindedir. Sınıf öğretmenliği adayları için bu üç faktörün toplam olarak açıkladığı varyans %68,5'dir.

Tablo 4. Stepwise Regression

Toplam (N= 450)					Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Bölümü (N=219)					Sınıf Öğretmenliği Bölümü (N=231)				
Faktör	R	R ²	Accumulated R ²	p	Faktör	R	R ²	Accumulated R ²	p	Faktör	R	R ²	Accumulated R ²	p
(a)Bağımlı Değişken: İçerik Bilgisi														
FTTÇ	,561	,314	,314	,000	FTTÇ	,625	,390	,390	,000	FTTÇ	,574	,329	,329	,000
Tutum	,641	,096	,410	,000	Tutum	,652	,034	,424	,000	BD	,621	,057	,386	,000
BD	,663	,030	,440	,000	BD	,665	,018	,442	,000	Tutum	,642	,027	,413	,001
(b) Bağımlı Değişken: TFTO														
FTTÇ	,712	,506	,506	,000	FTTÇ	,762	,580	,580	,000	FTTÇ	,718	,516	,514	,000
BD	,798	,131	,637	,000	BD	,836	,119	,699	,000	BD	,819	,155	,671	,000
Tutum	,829	,049	,687	,000	Tutum	,845	,015	,714	,001	Tutum	,828	,014	,685	,001

FTTÇ: Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre-Etkileşimi; BD: Bilimin Doğası; Tutum: Fen alanına ilişkin tutum

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada fen alanına yönelik tutum; bilimin doğası, fen-teknoloji-toplum-çevre değişkenlerinin temel fen ve teknoloji okuryazarlığı varyansını ne düzeyde açıkladığı irdelenmiştir. Yapılan Stepwise Regression analizi hem TFTO hem de bilimsel içerik bilgisi varyanslarının açıklanmasında FTTÇ'nin en güçlü yordayıcı faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hem sınıf öğretmeni adayları hem de fen ve teknoloji öğretmen adaylarında FTTÇ en güçlü yordayıcı olurken ikinci ve üçüncü yordayıcılar bağımlı değişkene göre ve gruba göre değişiklik göstermiştir. Buna göre fen ve teknoloji öğretmen adayları grubu için TFTO varyansının açıklanmasında ikinci güçlü yordayıcı *bilimin doğası* faktörü olurken; Bilimsel İçerik Bilgisi varyansının açıklanmasında ikinci en güçlü yordayıcı *fen alanına yönelik tutum* faktörü olmuştur. Ancak sınıf öğretmeni adaylarında hem TFTO hem de Bilimsel İçerik Bilgisi varyansı için ikinci güçlü yordayıcı *bilimin doğası* ve üçüncü yordayıcı *fen alanına yönelik tutum* olmuştur.

Bilimsel içerik bilgisini öğretmen adaylarına kazandırmak; dolayısıyla onları daha iyi düzeyde birer fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirmek için FTTÇ yaklaşımından yararlanılmalıdır. Çünkü FTTÇ faktörü, fen ve teknoloji okuryazarlığı ve bilimsel içerik bilgisi varyanslarını her iki grup için %31,4 - %58 aralığında değişen düzeylerde açıklayan en güçlü faktör olarak ortaya çıkmıştır.

5. KAYNAKLAR

- Arseven, D. A. (2001). **Alan Araştırma Yöntemi**. Ankara: Gündüz Yayın ve Dağıtım.
- George, R. (2000). Measuring Change in Students's Attitude Toward Science Over Time. **Journal of Science Education and Technology**, 9 (3), 213 – 225.
- Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma Teknikleri**. Ankara: Tekışık Ofset.
- Karasar, N. (2002). **Araştırma Raporu Hazırlama ve İnceleme**. Ankara Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Knupfer, N. & Mclellan, H. (1996). Descriptive Research Methodologies Chapter 41 In Jonassen D. (Ed.). **Handbook of Research for Educational Communications and Technology**. New York: MacNmillan.
- Krynowsky, Beine. The Development of the Attitude Toward the Subject Science Scale. Educational Research Inst of British Columbia, Rapor No:85/7. Vancouver, 1985.
- Laugsch, R. C., & Spargo, P. E. (1996). Construction of a Paper-and-Pencil Test of Basic Scientific Literacy Based on Selected Literacy Goals Recommended by the American Association for the Advancement of Science. **Public Understanding of Science**, 5, 331–359.
- Lee, Jing-Jin (2004). Taiwanese Students' Scientific Attitudes, Environmental Perceptions, Self-Efficacy, and Achievement in Microbiology Courses. Doctoral Dissertation. The University of South Dakota, 2004.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and empirical review. **Daedalus**, 112(2), 29–48.
- National Research Council (1996). **National Science Education Standards**. Washington, D. C.: National Academy Pres.
- Selvi, K. " Tutumların Ölçülmesi ve Program Değerlendirme ", Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (2) Güz 1996, ss:39-53.
- Simpson, R. D. ve Oliver J. S. (1990). A Summary of Major Influences on Attitude Toward and Achievement in Science Among Adolescent Students. **Science Education**, 74 (1), 1 – 18.
- Wolfinger, Dona M. (2000). **Science in the Elementary and Middle School**. Longman. U.S.
- Yetişir, M. İ., **KAPTAN F., (2006)**. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.07-09 Eylül 2006 Ankara

MÜTALİƏ MƏDƏNİYYƏTİNİN TƏNZİMLƏNMƏSİ MÜƏLLİM HAZIRLIĞINDA MÜHÜM AMİLLƏRDƏN BİRİ KİMİ

Fəxrəddin Yusifov,

ADPU-nun ədəbiyyat və onun tədrisi metodikası kafedrasının dosenti

Xülasə.

Hazırkı məqalədə ali məktəblərdə ilkin müəllim hazırlığında ən önəmli yer tutan məsələlərdən birinə - tələbələrin mütaliəsi işinin tənzimlənməsinə diqqət yetirilir. Mövcud vəziyyətin təhlili onu göstərir ki, müəllimlərimiz tələbələrin asudə vaxtına yerləşə bilməyən olduqca çox miqdarda ədəbiyyatın oxunub-öyrənilməsini tələb edir, nəticədə isə tələbələr oxu materialının çoxluğundan əziyyət çəkirlər. Məqalədə bu işin necə təşkil olunması yollarına münaibət bildirilir və onun necə aradan qaldırılması barədə təkliflər irəli sürülür.

Abstract

Attention is paid to one problems taking the most important place in the preparation of primary teacher, regulation of the work of reading of the students. Analysis of the existing situation shows him that our teachers demands reading in many quantity, learning in many quantity of the literature when somebody can settle to free time of the students, but students suffer as a result from majority of the reading material. Attitude is informed to way of organizing in the article how of this work and offers are put forward about his liquidate how.

Məsələnin aktuallığı. Müəllim hazırlığının ilkin pilləsində diqqəti çəkən məsələlərdən biri də tələbələrin mütaliə işinin qaydaya salınması olmuşdur. Sovet dönəmində bu məsələnin həlli yolunda müəyyən işlər görülsə də, çox zaman kəmiyyət dalınca qaçılması keyfiyyətin unudulmasına aparıb çıxarmışdı. Eyni vəziyyəti Azərbaycanımızın müstəqillik qazındığı dövrdən bəriyə də aid etmək olar. Artıq bir məsələ bu gün bütün müəllimlərimizi düşündürməkdə, narahat etməkdədir: bugünkü tələbələr onların zamanı ilə müqayisədə çox az mütaliə edirlər. Bu doğrudan da belədirmi?

Məlum məsələdir ki, tələbələrimiz biliyin bir qismini müəllimin mühazirəsindən, digər qismini isə müxtəlif mənbələrdən (elmi-metodik ədəbiyyat, audio-video filmlər, internet resursları və s.) əldə edirlər. Tələbələrin peşə hazırlığında, onların elmi-nəzəri səviyyələrinin yüksəldilməsində hər iki məqamın nə kimi əhəmiyyət daşıdığını xatırlatmaq, yəqin ki, bir qədər artıq görünərdi. Bu gün informasiyanın nə qədər çoxaldığı, elm sahələrinin nə dərəcədə sürətlə zənginləşdiyi də hamımıza yaxşı bəllidir. Elə bir elm sahəsi tapılmaz ki, onun məzmununda gündəlik yeniləşmələr baş verməsin. Etiraf olunmalıdır ki, elm sahəsi üzrə bu gün əldə olunan biliklər sabah üçün qətiyyən yetərli sayıla bilməz. Daim inkişafda olan elm ixtisas sahəsində çalışan mütəxəssisi məcbur edir ki, o, özünü zamanın tələbinə uyğunlaşdırsın, elmi informasiyaları sürətlə və keyfiyyətlə izləyə bilsin.

İlkin müəllim hazırlığında hər bir müəllim gənc kadrların hazırlanması işində müxtəlif vasitələrdən istifadə etməklə həyatın bu tələbini gündəmdə saxlamaq istəyir. Sənətini sevən, öz məsuliyyətini dərk edən ali məktəb müəllimi təkcə elmi yeniliklərin auditoriyaya çatdırılması ilə işlərini tamamlamır. Məlum məsələdir ki, dövlətin təhsil sahəsində yürütdüyü siyasət müəllimə bəlli olmazsa, o, bu iş sahəsində heç bir nailiyyət əldə edə bilməz. Bunun üçün müəllimin özünün mütaliə səviyyəsi də lazımı tələblərə cavab verməlidir. Sənətinə diqqət və hörmətlə yanaşan hər bir müəllim dövrün tələblərini nəzərə almaqla tələbələr üçün mühazirə mətnləri hazırlayır, elektron vasitələr, dərsliklər, metodik vəsaitlər və tələbələrin çalışması üçün rəhbərliklər – metodik göstərişlər çap etdirir. Təbii ki yaradıcı müəllimlər bu işlər vasitəsilə tələbələrin ümumi hazırlığı işini zamanın tələbi ruhunda qurmağa özləri üçün bir nömrəli vəzifə hesab edirlər.

Ali məktəblərdə öz ixtisasını sevən böyük bir müəllimlər ordusu fəaliyyət göstərirlər. Onlar çalışırlar ki, yetirmələri məhz elmi-nəzəri və elmi-metod fikrin ən son nailiyyətləri ilə daha çox tanış olsunlar. Ona görə də mühazirələrdə kifayət qədər əhatə oluna bilməyən mənbələri əlavə oxu

materialı kimi tələbələrində tövsiyə edirlər. Təbii ki praktik məşğələlərdə həmin mənbələrin nə dərəcədə öyrənilməsinə nəzarət edilir və onların geniş müzakirələrinin həyata keçirilməsi təmin olunur.

Yəqin belə bir mənzərə hamımıza yaxşı bəllidir ki, tələbələrimiz bir dərstdə başqa bir dərsin kitablarını əllərində tutub, onu mütaliə edirlər. Çox vaxt da dərslər aparən müəllimlər bu faktı görə-görə tələbələrinin başqa mənbələri oxumasına mane olmayaraq, ona göz yumaraq öz dərslərini keçməkdə davam edirlər. Özü də bu vəziyyət artıq elə bir ciddi həddə çatmışdır ki, onun qarşısını almaq, demək olar ki, mümkün deyildir. Dərslər aparən müəllim bu vəziyyəti aradan qaldırmağa səy etsə belə tələbələrin dərslər marağını toplaya bilmir, növbəti dərslərin sıxıntısına daha çox hiss edən tələbələr necə olursa-olsun yenə də kitabı(mühazirə materialını və ya başqa mənbəni) əllərindən yerə qoymaq istəməzlər. Auditoriyalarda hər dəfə rastlaşdığımız belə bir mənzərə bizə nəyinsə düzgün ölçülb-qiçilmədiyindən xəbər verir.

Qeyd edək ki, bu hal uzun müddətdir ki, bir çox ali məktəblərdə bu cür də davam etməkdədir. Görəsən nə baş verir? Nə üçün tələbəni biz öz dərslərimizə səfərbər edə bilmirik? Onlar indi keçilən dərslə bu qədərmi maraqsızdırlar? Axı sabah bu fəndən də onlar semestr imtahanı verəcəklər?

Son dövrlərdə tələbələrin kitab oxumaq səviyyəsinin aşağı olması barəsində tez-tez söhbətlər açılır. Müəllimlər etiraf edirlər ki, onların dövrü ilə müqayisədə bu temp xeyli aşağıdır. Əslində isə belə deyildir. Bizim tələbəlik dövrümüzdə də bugünkü kimi oxu çətinliyi bir problem olaraq gündəmdə dururdu. Əlimizdə kitab-dəftər gecə-gündüz oxuyurduq, amma yenə də çatdırı bilmirdik. Tələbələrimizin oxuya marağı doğrudanmı azalmışdır?

Mövcud durumun təhlili. Gəlin birlikdə bu məsələni araşdırmağa çalışaq. Əvvəlcə, tələbənin gündəlik rejimini tərtib edək. Məlum məsələdir ki, tələbə 24 saatın, yəqin ki, 8 saatını yatmağa, 8 saatını dərslər prosesinə(iki saatını yola, 6 saatını isə dərslərə), qalan 8 saatın 2-sini yemək və istirahətə 6 saatını isə sırf mütaliəyə həsr edə bilər.

İndi gəlin 6 saatlıq asudə vaxt müddətində tələbənin nə qədər material oxuya bilməsi ilə tanış olaq. Tələbənin yerinə bir anlığa özümüzü təsəvvür edək. Bizim üzündən oxu sürətimiz belədir: 3 dəqiqəyə bir səhifə. İndi gəlin hesablayaq: 1 saata 20 səhifə, 6 saata isə 120 səhifə. Fikir verin ki, söhbət ancaq üzündən oxumaqdan gedir.

Yalnız üzündən oxuya gün ərzində sərf olunan vaxtı və səhifənin miqdarını(6 saata 120 səhifə) semestrdəki asudə vaxt büdcəsinə vuraq: sentyabrın 15-dən dekabrın 30-a dək 107 gün edir. Hər gündə oxunulan səhifəni vuraq həmin günlərin sayına və üzündən oxunulacaq səhifələrin ümumi sayını müəyyən edək. Cəmi 12840 səhifə. Əgər tələbələr bir qədər də üzündən oxumaq məcburiyyəti qarşısında qoysaq, yəni şənbə və bazar günlərini 14 saat etsək, onda üç ay yarım 224 saat əlavə vaxt da əldə edə bilərik. Onu da səhifəyə çevirsək, 4480 səhifə edir və bir semestr ərzində tələbələr 17320 səhifəlik materialı üzündən oxuya bilərlər. Onu da kitab kimi təsəvvür etsək, 300 səhifədən ibarət olan 58 kitaba bərabər olar.

İndi isə 17320 səhifəni semestr imtahanlarının orta sayına – 6-ya bölək. Hər imtahan fənninə 2886 səhifə düşür(300 səhifəlik 9,6 kitab). Unutmayaq ki, bu oxunan səhifələrin içərisinə mühazirə mətnləri də daxildir. Deməli, tələbə semestr ərzində hər bir imtahan fənni üçün ancaq 2886 səhifəni üzündən oxuya bilər(öyrənmək vaxtını hələ hesaba almırıq).

İndi gəlin real vəziyyəti ortaya qoyaq. Semestr ərzində mühazirə mətnlərindən əlavə müəllimlərimiz tələbələrə hər bir fənn üçün orta hesabla məcburi qaydada ən azı 40 ədəbiyyat oxumağı tövsiyə edir. Bu da 6 imtahan fənni üzrə 240 ədəbiyyat edir. Onları indi müəyyən etdiyimiz orta rəqəmlə – 58-lə müqayisə edək. Göründüyü kimi, biz təxminən 5 dəfə artıq ədəbiyyat oxumağı tələbəyə məcbur etmək istəyirik. Sizcə, 3 dəqiqəyə bir səhifəni ancaq üzündən oxumaq surətinə malik olan tələbəyə biz hansı cihazla əlavə sürət verə bilərik ki, o, ən azı 200 ədəbiyyatı yalnız üzündən oxuya bilsin? Yaxşı, bəs oxunulan materialları öyrənmək üçün vaxtı haradan tapaq? Axı bizim 24 saatımız artıq tükənmişdir? Bu, məsələnin birinci tərəfi.

İkincisi, əlimizə hər hansı bir kitabı götürəndə onun səhifəsinə biz dönə-dönə qayıdırıq. Elə anlar olur ki, bir səhifəyə 15-20 dəqiqə vaxt sərf edirik, oradakı mətləbləri anlamağa, dərk etməyə, təhlil etməyə, qeydlər götürməyə çalışırıq. Bəzən də 10-15 səhifə oxuduqdan sonra yenidən əvvələ qayıdır, hansı faktlara bir daha nəzər salmalı oluruq. Deməli, təkə oxumaqla yara sağala bilməz, öyrənmə üçün də vaxta ciddi ehtiyac vardır. Biz buna vaxt tapa bilirikmi? Əlbəttə, yox.

Üçüncüsü, mövcud vəziyyətin təhlili onu göstərir ki, biz tələbələrimizin nəinki öyrənməsinə, heç üzündən oxumasına belə macal vermirik. Özü də müəllimlərimiz bunu bilərəkdən etməzlər. Hər

bir müəllim çalışır ki, tələbələrini hazırlıqlı olsun, onlar ətraflı biliklər əldə etsin, ədəbiyyatımızın, dilimizin, mədəniyyətimizin layiqli keşikçilərinə çevrilsinlər. Bu olduqca təbii bir istəkdir. Amma biz ona fikir veririkmi ki, özümüz də istəmədən tələbələrimizi oxumaqdan uzaqlaşdırırıq. Soruşula bilər ki, niyə? Ona görə ki, bu, həmin 24 saat, bu, tələbənin məktəbə gəlməsi və dərslərdə oturması vaxtı, bu da onun asudə vaxtı. Gəlin bu qədər ədəbiyyat siyahısı ilə onun oxumasını və öyrənməsini təşkil edək, görək necə olur?.. Əlbəttə, alınmayacaq.

Dördüncüsü, oxuma sürətini hər səhifə üçün 3 dəqiqə qəbul edirik. Öyrənmə üçün bu vaxt orta hesabla 3 qat ola bilər, yəni ən azı 10 dəqiqə. Buradan da tələbəmizin öyrənmək imkanını nəzərə alsaq, həmin vaxta nəzərən bu oxu səhifələrinin miqdarı ən azı 3 qat azaldılmalıdır. Yəni 17320 səhifəni üçə bölsək 5773 səhifə edər. Tələbə ancaq bu miqdarda səhifəni oxuyub öyrənə bilər. Bu da orta hesabla 300 səhifəlik 19 kitab(mühazirə mətni də buraya daxil olmaq şərti ilə!) və ya hər imtahan fənni üçün 300 səhifəlik 3, uzağı 4 kitab edir. Deməli, tələbələrə ədəbiyyat siyahısı verildə onların oxuma və öyrənmə imkanları arasında qeyd etdiyimiz tarazlıq nəzərə alınmalıdır.

Beşincisi, biz tələbələrimizin savadlı bir mütəxəssis kimi yetişməsində magistratura pilləsini, demək olar ki, unuduruq. Axı elə məsələlər vardır ki, onu magistr proqramlarında davam və inkişaf etdirə bilərik. Məcburdurmu ki, bütün ədəbiyyatları yalnız bakalavr pilləsində tələbələrə öyrədək? Və ya bir sənətkarın 10-15 əsərini oxutmaq beləmi vacibdir? Olmazmı ki, həmin 15 ədəbiyyatın 14 barəsində yığcam icmal verilə və biri daha geniş şəkildə tədrisə gətirilə? Bəyəm çox ədəbiyyat oxutdurmaq ədəbiyyatı yaxşı öyrətmək deməkdir?

Bu gün bakalavr proqramları həddən ziyada yüklənmiş, magistratura proqramları üçünə, əslinə qalanda, heç nə tapılır. Olmazmı ki, burada müəyyən bir qayda yaradılsın? Bakalavrda tələbəyə yükləmək istədiyimiz materialların bir qismi magistraturanın üzərinə qoyulsun? Tələbələrin oxuması və öyrənməsi onun vaxt büdcəsinə ünvanlansın? Deməli, bu məsələyə də bir aydınlıq gətirilməlidir.

Təklif. Buradan belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, tələbələrin oxu büdcəsini tənzimləmək üçün koordinasiya zəruri ehtiyac vardır. Bunu isə ancaq müvafiq qurumlar edə bilər. Təklifimiz budur ki, universitet rəhbərliyi tələbələrin mütaliə işini qaydaya salsın, bir semestr ərzində tələbələrin oxuyacağı elmi və bədii ədəbiyyat siyahısını(mühazirə materiallarının həcmi də nəzərə alınmalıdır), onların vaxt büdcəsinə hesablanmaqla fakültənin elmi şurasında təsdiq olunsun və kafedralarda, dekanlıqda saxlanılsın. Əgər bu məsələ dediyimiz qaydada nəzarətdə saxlanılsa, onda oxumaq və öyrənmək işi tələbələrə təkcə bilik yox, həm də zövq asılaya bilər.

Nəticə. Tələbələrə hazırlıqlı bir mütəxəssis kimi yetişdirilməsi işində çox mühüm işlər görülməlidir. Onları tədris prosesində həddən artıq yükləmək düzgün deyildir. Müşahidələr göstərir ki, bu vəziyyət bir neçə səbəbdən ortaya çıxır:

1. Bakalavr təhsil pilləsinin tədris proqramları həddən ziyadə yüklənmişdir.
2. Bakalavr və magistratura pilləsi arasında varisliyin gözlənilməməyi. Müşahidələr göstərir ki, bir çox hallarda bakalavr və magistr proqramları bir-birini tamamlamaq əvəzinə, bir-birini təkrarlayır.
3. Tələbələrə həddən ziyadə elmi-bədii ədəbiyyatın oxunması tövsiyə olunur. Bəzən bu say o qədər çox olur ki, tələbənin həmin ədəbiyyatların üzünə baxmasına belə vaxtı çatmır. Məhz bu vaxt çatışmazlığı hesabına tələbələr mədəni-kütləvi tədbirlərə belə cəlb etmək olduqca çətin olur. Onlar düşüncəli oxucu olmaq əvəzinə mexaniki olaraq kitab mütaliəçilərinə çevrilir və bu böyük deryada üzüb axıra qədər çıxıb bilmirlər.
4. Tələbələrin mütaliə işləri onların asudə vaxtlarına uyğun hesablanmadığından bu proses daha da dərinləşir. Ədəbiyyat çoxaldıqca, yeniliklər artdıqca müəllimlər, özləri də istəmədən, onları da mövcud olan ədəbiyyat siyahısına daxil edir və tələbənin mütaliə işini daha da çətinləşdirirlər. Nəticədə bu qədər ədəbiyyatı onsuz da oxuyub başa çatdırıb bilməyəcəyini anlayan tələbə tədricən mütaliəsini azaldır, elmə marağı zəifləməyə başlayır.
5. Tələbələrin mütaliə edəcəyi ədəbiyyat siyahısının dəqiq müəyyənləşdirilməməyi, onların tələbənin vaxt büdcəsinə uyğun olaraq hesablanıb təsdiq olunmamağı son anda peşə hazırlığı işinə ciddi əngəllər yaratmış olur.
6. Ali məktəblərin aidiyyəti qurumları, təhsil nazirliyinin müvafiq şöbələri tələbələrin mütaliəsinin tənzimlənməsi işində bir koordinator rolunu oynamalı, ilkin peşə hazırlığı işinin səmərəliliyinin artırılmasına öz töhfələrini verməlidir.

Ulu öndərimiz H.Əliyev cənabı haqlı olaraq buyurmuşdur: “Təhsil millətin gələcəyidir.” Təbiidir ki, biz layiqli gələcəyimizin formalaşdırılmasını bir belə unuda bilmərik. Doğma Azərbaycanımızın hər bir mütəxəssisi ulu öndərin göstərişlərini əldə rəhbər tutmaqla son dövrlərdə xeyli işlər görmüşlər. H.Əliyev cənablarının biz müəllimlər üzərinə qoyduğu daha bir məsuliyyəti xatırlatmaq yerinə düşərdi: “Müəllim elə bir şəxsiyyətdir ki, o hansı şəraitdə olur-olsun, birinci növbədə, şərəfli müəllim adını yüksək saxlamalıdır... Bizim həyatımızda müəllimlik ən hörmətli peşədir. Müəllim cəmiyyətimizdə görkəmli yer tutur. Müəllimə hamı hörmət edir və hörmət etməlidir. Çünki sizi də və keçmişdə bizi də həyata hazırlayan, böyüdən və bu günlərə çıxaran müəllimlər olubdur. Mən öz müəllimlərimə daim minnətdar olmuşam, bu gün də minnətdaram... Azərbaycan müəlliminin bir məqsədi, bir amalı olmalıdır: Azərbaycanımızı çiçəklənən, inkişaf edən, firavan, qüdrətli dövlətə çevirməyə qadir, müstəqillik ideyalarına sadıq, özünü vətənin azadlığı naminə fəda etməyə hər an hazır olan, yeni təfəkkür tərzini qavrayaraq müasir tələblərə cavab verən sağlam əqidəli, milli ruhlu nəsil yetişdirmək... Orta məktəbdə, ali məktəbdə hər bir müəllim bilməlidir ki, onun üzərinə düşən vəzifə, onun dövlət üçün, millət üçün, Azərbaycan xalqı üçün gördüyü iş bütün başqa sahələrdə fəaliyyət göstərən insanların hamısının işindən ən gərəklisidir, ən lazımlısıdır”.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLK ADIM: EĞİTİM BİLİMLERİNE GİRİŞ DERSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

FIRST STEPS IN TEACHING PROFESSION: DETERMINING STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THE INTRODUCTION TO EDUCATION COURSE

Yrd. Doç Dr. Ayşem Seda Yücel, Araş. Gör. Canan Koçak
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenler kilit rolü üstlenmişlerdir. Bir ülkede insan eğitimi açısından büyük öneme sahip olan öğretmen yeterliliği, eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktördür. Etkili ve kaliteli bir eğitimin vazgeçilmez unsuru olan öğretmen niteliğinin yükseltilmesi için hizmet öncesi öğretim sürecinde öğretmenlik mesleği ile ilgili oluşturulacak fikirler ve davranışlar büyük önem taşımaktadır. Günümüzde, öğretmenlerde içeriği aktarma ve öğrencilere beceri kazandırma yeteneklerinden daha fazlası aranmaktadır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının önceki adı “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” olan “Eğitim Bilimine Giriş” dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, likert tipi bir ölçeğe aracı geliştirilmiştir. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören yaklaşık 300 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Yapılan çalışmanın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili ön tutumlarının saptanmasında faydalı olacağı ve diğer formasyon derslerinin düzenlenmesine de ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi, tutum, ölçek, faktör analizi

Abstract

Teachers are the leading actors within the education system as they play the crucial role in developing of a country, training qualified manpower, providing welfare and social peace in the society, socializing individuals as parts of the community and transferring the social culture and values to younger generations. Teacher competence, as well as being extremely essential in education in a country, is the most prominent factor affecting the quality of education. In order to improve the level of teacher competence, which is an inevitable element of effective and qualified education, the construction of views and behaviors regarding teaching profession within the pre-service education is of great importance. Today, teachers are required to have better skills than transferring the content or attaining skills to students. This study aimed to assess the attitudes of student teachers towards the “Introduction to Education” course, which was previously called “Introduction to Teaching Profession”. A Likert-type assessment tool was developed to serve this aim. The participants of the study were about 300 student teachers studying at Hacettepe University, Faculty of Education. It is believed that this study would facilitate the determination of student teachers’ attitudes towards teaching profession and shed light to the planning of other formation courses.

Keywords: Teacher education, attitudes, scale, factor analysis

7. ORTAÖĞRETİM ALANLARINA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

ORTA TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİ ÜÇÜN RİYAZİYYAT MÜƏLLİMİ HAZIRLAMA

ORTA ÖĞRETİM OKULLARI VE LİSELER İÇİN MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN HAZIRLANMASI

TRAINING MATHEMATICS TEACHERS FOR SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Melahat Abdullayeva
ADPU- nun dissertantı

Özet

Bildiride orta öğretim okulları ve liseler için öğretmenlerin hazırlanması ve de matematik öğretmeni hazırlama soruları ele alınıyor. 21. yüzyılın öğretmeni, modern öğretmen nasıl olmalı? – sorusuna cevap aranıyor ve şöyle bir sonuca geliniyor ki, demokratik toplumların gelişimi, genellikle dünyanın geleceği modern eğitim standartlarını yakalayan öğretmenlere bağlıdır. Günümüzün okulu bilgi kaynağı olmakla birlikte, toplum için vatandaş da yetiştirmelidir.

Bildiride aynı zamanda matematik öğretmenleri için ilgiçekici olan modern öğretim metodları bazında yapılmış olan birer ders modelinin planı da yer almaktadır.

Abstract

Article deals with training of teachers for secondary schools, as well as with problems of math teacher preparation. Answer to the question “Teacher of XXI century – what must a modern teacher be?” – is sought and the conclusion is reached that development of democratic society, in general, the future of the world depends on teachers meeting recent educational standards. Alongside with giving knowledge, today’s school must also breed a citizen for society.

Model lesson built on modern training methods, which is interesting for math teachers, is reflected in article as well

Müasir həyat və dünyanın gələcəyi insanlardan daha çox bilik tələb edir.

Gələcək bilikli, elmlı insanların çiyinləri üstündə qurulacaqdır.

H. Əliyev, ümummilli lider

Müasir dünya biliyə, integrasiyaya doğru irəliləyir. Tarixin hər dönəmində insanlar intellektual səviyyələrini artırmaq üçün daha çox informasiya əldə etməyə çalışıblar. Texnikanın çox sürətlə inkişaf etdiyi bu dövrdə isə informasiya əldə olunması xeyli asanlaşıb. Məlumdur ki, XXI əsr YUNESKO tərəfindən “Təhsil əsr” elan olunmuşdur. Deməli, bu günün məktəbi məhz ağıl, intellekt məktəbi olmalıdır. Bu məktəbin sakinləri isə yüksək biliyə, intellektə malik müəllimlər və onların böyük ustalıqla yetişdirdikləri, cəmiyyətin “ən qiymətli sərvəti” olan uşaqlardır. Hər bir uşaq onu dünyaya gətirib böyüdən ailəsi və onu yetişdirən, kamilləşdirən cəmiyyətin təsiri ilə formalaşır. Dilini, dinini, ilk tərbiyəsini ailəsində alır, sonra içində yaşadığı cəmiyyətdə şəxsiyyət kimi yetişməyə başlayır. Hər bir uşağın hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət kimi formalaşması isə “məktəb” adlandırdığımız təhsil müəssisələrinin üzərinə düşür.

Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında hər bir fənnin, o cümlədən riyaziyyat fənninin rolu böyükdür. Hər birimiz gündəlik həyatda, əməli fəaliyyətdə riyaziyyatla qarşılaşırıq. Riyaziyyat müasir cəmiyyətdə normal yaşamağı təmin edir. Riyaziyyat zehnin inkişafına kömək edir. O, məntiqi təfəkkürün formalaşmasında, mühakimə və dərk etmə qabiliyyətlərinin yüksəlməsində müstəsna rol oynayır. Məntiqi təfəkkürün inkişafını sürətləndirməklə yanaşı, diqqətin, hafizənin və nitqin

inkişafına kömək edir. Riyaziyyatda istifadə olunan riyazi dil orta məktəbdən şagirdlərdə nitqdə daha münasib olan vasitələr seçməklə fikri dolğun ifadə etmək bacarıqlarını inkişaf etdirir, intellektual səviyyəni artırır, estetik dünyagörüşü formalaşdırır. Deməli, riyaziyyat şəxsi keyfiyyətlərin formalaşmasında da mühüm vasitədir.

Son illərin təcrübəsi göstərir ki, riyaziyyat fənninin dərinədən öyrənilməsinə maraq azalmışdır. 2009 – cu il bütün dünyanı bürüyən ekonomik kriz bunu bir daha sübut etdi. Nobel mükafatı laureatı, akademik Kopitsa haqlı olaraq demişdir ki, hər bir millətin faciəsi təbiət elmlərinə maraq azaldığı gündən başlayır. Deməli, bu gün “Riyaziyyat”ın tədrisində innovasiyalara ehtiyac var.

Riyaziyyat öz tətbiqini elmin, texnikanın, ümumiyyətlə həyatın bütün sahələrində tapdığından onun tədrisi də müəllimlərdən pedaqoji ustalığ, metodiki hazırlıq tələb edir. Müəllimin yüksək səviyyədə biliyi olmalı və onu şagirdlərlə paylaşmağı bacarmalı, yaradıcı təfəkkürə, rəşadət düşüncəyə malik olmalı, öyrənməyi öyrətməyi bacarmalıdır. Bəs bu fənni tədris edən müəllimlərin hazırlıq səviyyəsi necədir?

Məlumdur ki, hər bir ölkənin müəllim hazırlığı ilə bağlı özünəməxsus proqramı və problemlərin həlli yolları vardır. Xarici ölkələrin bir çoxunda müəllim olmağa hazırlaşan tələbələrin tədris proqramının təxminən 50 faizi orta məktəblə bağlı olur. Bizim ölkəmizdə isə bu göstərici 10 – 15 faizdən artıq deyil. Bu da müəllim olmağa hazırlaşan tələbəyə lazım olmayan biliyin verilməsi deməkdir. Orta təhsil müəssisələri üçün müəllim hazırlayan ali məktəblərin vahid tədris planının olmaması əsas problemlərdən biridir.

Deməli, ali pedaqoji məktəblərdə müəllim hazırlanmasında XXI əsr orta məktəbinin məqsəd və vəzifələrini nəzərə almaq lazımdır. İlk növbədə müəllim hazırlığının keyfiyyətini yüksəltmək üçün onun inkişafına kömək edən mühitin yaradılmasıdır. Ali pedaqoji təhsil müəssisələri üçün xüsusi təşkil olunmuş elmi – metodiki mərkəzdə ölkənin görkəmli, qabaqcıl və təcrübəli mütəxəssislərinin köməyi ilə tədris proqramları hazırlanmalı, pedaqoji kollektivlərin müzakirəsindən sonra tətbiq olunmalıdır.

Bu günün müəllimi tədrisə münasibətini dəyişməli, tədris prosesinə yeni təfəkkürlə yanaşmalıdır. Xüsusilə, riyaziyyat müəlliminin riyazi biliyi, riyaziyyatdan metodiki hazırlığı, informasiya proseslərindən baş çıxarması, kompüterdən istifadə edə bilmək bacarığı yüksək səviyyədə olmalıdır.

Belə ki, riyaziyyat müəllimlərinin hazırlanmasında başlıca istiqamət müasir dünyada qloballaşma şəraitində təhsilin, o cümlədən orta riyazi təhsilin həm məzmununda, həm də tədrisi metodikasında aparıcı yeni ideyaların həyata keçirilməsidir. Bu günün riyaziyyat müəlliminin funksiyası yalnız mövzu anlatmaq olmamalı, həm də məntiqi təfəkkürün, idrakı fəallığının inkişafını təmin etməli, təhsildə keyfiyyət faktoruna xüsusi diqqət yetirməlidir. Təhsilin keyfiyyətini yüksəltmək üçün fəal (interaktiv) təlim metodlarından istifadə etməyi bacarmalıdır.

Mən də riyaziyyat müəllimi olaraq dərslərimi bu günün tələblərinə uyğun olaraq interaktiv təlim metodları əsasında qururam. Öyrətməkdən, şagirdlərimlə qarşılıqlı ünsiyyətdən, xüsusilə onların riyaziyyata olan marağından zövq alıram. 7 – ci sinifdə fəal təlimlə apardığım dərslərdən birini sizlərə təqdim edirəm.

Fənn: Cəbr

Dərsin mövzusu: “Çoxhədlilər və onlar üzərində əməllər” mövzusunun ümumiləşmiş təkrarı.

Dərsin məqsədi:

a) öyrədici: bilik və vərdislərə yiyələnmək. Şagirdlərə qrup şəklində işləməyi öyrətmək. Göstərilən mövzu üzrə ümumiləşmiş təkrar aparmaq, şagirdləri yoxlama yazı işinə hazırlamaq, test formasında yazılmış tapşırıqları müzakirə və həll etməyi öyrətmək

b) inkişafetdirici: çoxhədli haqqında bilikləri möhkəmləndirmək, – yəni çoxhədlinin tərifini bilmək, çoxhədlinin dərəcəsinə təyin etmək, çoxhədlinin hər bir həddini oxumaq və ayrılıqda

yazmaq, çoxhədli təşkil edən birhədlilərin əmsallarını təyin etmək, çoxhədli standart şəkə gətirməyi, birhədli çoxhədliyə və çoxhədli çoxhədliyə vurmağı bacarmaq, birhədlinin çoxhədliyə vurulmasının hansı qanuna əsaslandığını və çoxhədli vuruqlara ayırmaq üçün hansı üsulların tətbiq olunduğunu bilmək və tənlik həll etmək bacarığını möhkəmlətmə, sərbəst işləmə və fəal mənimsəməni inkişaf etdirmək, şagirdlərdə təfəkkür formalarının, o cümlədən riyazi təfəkkürün inkişafına şərait yaratmaq, riyazi nitq və yazı mədəniyyətinin möhkəmlənməsinə çalışmaq

c) tərbiyəedici: fəal həyat mövqeyinin tövsiyə edilməsi, elmi mübahisə aparmaq mədəniyyətini formalaşdırmaq, güclülərlə bərabər zəif şagirdlərin də öz fikirlərini ifadə etmək imkanının əldə edilməsi, vətənpərvərlik hisslərinin aşılması, bir sözlə, fəal dərslərin imkanlarından istifadə edərək şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına çalışmaq

Dərsin tipi:

- biliklərin ümumiləşdirilməsi və sistemləşdirilməsi
- bilik, bacarıq və vərdislərin yoxlanması və qiymətləndirilməsi
- kombinə edilmiş dərs

Dərsin iş forması: qrup şəklində

Dərsin təlim forması: klaster, diskussiya, testlərlə iş, beyin həmləsi

Vəsait: rəngli kağızlar, testlər yazılmış işçi vərəqələr, qiymət kartları, kriptogram hazırlanmış vatman kağız, rəngli flasterlər, qiymətləndirmə qutuları, kompüter, proyektor, “Xocalı faciəsi”nə aid disk

Dərsin mərhələləri:

Təşkilatı işlər, qrupların təşkil olunması – 4 dəq

Motivasiya, problemin qoyulması, ümumi diskussiya – 12 dəq

Tapşırıqların qruplara verilməsi, müzakirə və yerinə yetirilməsi – 18dəq

Nəticələri ümumiləşdirib qiymətləndirmə və ev tapşırıqlarının

verilməsi – 4 dəq

“Xocalı faciəsi”nə aid sənədli filmin nümayişi və yekun – 7 dəq

Dərsin gedişi: Siniflə salamlaşmaq, sinif nümayəndəsindən davamiyyəti öyrənmək. Evə verilən tapşırıqların nədən ibarət olduğunu soruşmaq. Dərsin mövzusunu və məqsədini açıqlamaq. Şagirdləri qruplara (üç qrupa) ayırmaq.

Qruplara ayırmaq üçün Azərbaycan Respublikasının dövlət bayrağının rənglərindən istifadə edirəm. Şagirdlər seçdikləri rəngə uyğun olan stolların arxasında əyləşirlər. Sonra qruplara lider və köməkçiləri seçilir. Qruplara adlar verilir. Qruplardan bayrağın rənglərinin mənasını soruşuram.

Motivasiya: lövhədə “çoxhədli” sözünü yazıb şagirdlərə müraciət edirəm.

– Çoxhədli nəyə deyilir?

Şagirdlər çoxhədli haqqında məlumat verirlər və qrup üzvləri tərəfindən lövhədə çoxhədliyə aid qeydlər edilir. Belə ki, hər bir qrupun nümayəndəsi çoxhədli klaster vasitəsilə birhədli, ikihədli və üçhədliyə ayırır və hər biri üçün uyğun olaraq qüvvət, dərəcə, əmsal yazılır.

Sonra hər üç qrupa müraciət edirəm. Gəlin, indi də ümumi diskussiya yolu ilə təkrarlama aparaq. Qiymətləndirmə fərdi şəkildə olacaq və ümumi qrupun hesabına yazılacaq. Sonra diskussiya başlayır. Bu mərhələdə nəzəri biliklər şifahi olaraq soruşulur və hər bir qrup üzvü qiymətləndirilir.

Üçüncü mərhələdə qrup liderlərinə test formasında yazılmış tapşırıqlar verilir. Liderlər tapşırıqları bilik və bacarıqlarına görə qrup üzvləri arasında paylayır. İlk müzakirə olunur. Sonra həll edilib, düzgün cavablar qeyd olunur. Şagirdlər tapşırıqları işçi vərəqələrdə və ya lövhədə yerinə yetirə bilirlər.

Hər bir tapşırıq yerinə yetirildikdən sonra doğru cavaba uyğun distraktr kriptogramda qeyd edilir. Ayrılmış vaxt ərzində tapşırıqların hamısı həll olunmalıdır. Əks halda kriptogram oxunmaz. Buna görə də qrupların işinə ciddi nəzarət etmək lazımdır. Bu mərhələyə görə də cavablar liderlərin köməyi ilə qiymətləndirilir.

Qruplarda işin nəticələri ümumiləşdirilib müzakirə olunur. Sonra hər bir qrup üzvünə verilən qiymət həmin qrupa ümumi bal olaraq hesablanır və ballar müqayisə olunur. Qalib qrup mükafatlandırılır.

Evə izahlı tapşırıqlar verilir, qiymətlər və ev tapşırığı şagird gündəliklərində qeyd edilir. Kriptogram hazırlanmış işçi kağız lövhədən asılır və şagirdlər tərəfindən oxunur:

X	X		Ə	S	R	İ	N		F	A	C	İ	Ə	S	İ

X	O	C	A	L	I

S	O	Y	Q	I	R	I	M	I

Bu sözlər bizə nəyi xatırlatdı? – deyər şagirdlərə müraciət edirəm.

Cavab: – Xocalı hadisəsi XX əsrin ən dəhşətli faciəsidir – olur. Sonra hər bir qrup nümayəndəsinin faciə haqqında çıxışı dinlənilir:

– 1992-ci il fevralın 25-dən 26-na keçən gecə erməni separatistləri Rusiya ordusunun 366-cı motoatıcı alayının hərbi texnikasının iştirakilə Qarabağın Azərbaycanlılar yaşayan Xocalı yaşayış məntəqəsini zəbt etdilər. Xocalının zəbti misli görünməmiş qəddarlıqla müşayiət olundu. Xocalı soyqırımı Azərbaycan tarixinə ən dəhşətli və faciəli səhifələrdən biri kimi daxil oldu.

– Xocalı soyqırımı zamanı 613 nəfər öldürüldü, 1000 nəfər müxtəlif yaşlı dinc sakin aldığı güllə yarısından əlil oldu. 106 nəfər qadın, 63 azyaşlı uşaq, 70 qoca öldürüldü, 8 ailə tamamilə məhv edildi, 25 uşaq hər iki valideynini, 130 nəfər valideynlərindən birini itirdi. Faciə baş verən gecə 1275 nəfər dinc sakin girov götürüldü, onların 150-sinin taleyi indiyə kimi məlum deyil.

– Cinayət cəzasız qalmamalıdır. Beynəlxalq təşkilatlar, dünya dövlətlərinin parlamentləri Ermənistan Respublikasının Azərbaycan torpaqlarında törətdiyi hərbi cinayətə – Xocalı soyqırımına, əsl soyqırım hadisəsi kimi beynəlxalq siyasi-hüquqi qiymət verməlidirlər.

Cıxışları dinlədikdən sonra “Xocalı soyqırımı”na aid sənədli film nümayiş olunur. Dərs şagirdlərin ifasında “Şagird marşı” ilə sona çatır.

Müəllimin təlim prosesində əldə etdiyi müvəffəqiyyət şagirdlərin tərbiyəsinə də birbaşa təsir edir. Belə ki, şagirdlərin fənnə olan marağı onu tədris edən müəllimə münasibəti üstündə formalaşır. Uşaqlarda əvvəl müəllimə, sonra isə onun öyrətdiyi fənnə məhəbbət yaranır. Əgər şagird müəllimi sevirsə, onun tədris etdiyi fənni də sevir. Deməli, hər bir şagird tədris prosesində müəllim qayğıkeşliyini duymalı, ona inanmalıdır.

Orta məktəb şagirdlərin mənəvi tərəfinin inkişafında böyük rol oynayır. Belə ki, müəllimlərin böyük maraq və sevgi hissi ilə söhbət açdıqları elm adamları, tarixi şəxsiyyətlər şagirdlərdə mənəvi idealların formalaşmasına gətirib çıxarır. Valideynlər, müəllimlər, dostlarla əhatə olunan yeniyetmələr öz ideallarının ifadəsini nadir hallarda bu insanlarda tapırlar. Onları daha çox bədii əsərlərin obrazları, elmi korifeylər cəlb edir. Orta məktəb yaşında olan emosional xarakterli hər bir gəncin mənəvi-psixoloji ideali onlar tərəfindən qəbul olunmuş və ya düşünülmüş elə insan ideali

olur ki, bu yeniyetmələr onu təqlid etmək, ona oxşamaq, onun xüsusiyyətlərini özlərində görmək istəyirlər. Bu iş hər bir uşağa daimi təsir göstərən əxlaqi motivi ifadə edir.

Orta təhsil müəssisələrində öyrənilən riyaziyyat, əsasən məktəb riyaziyyat proqramlarındakı dərslər saatlarını əhatə edir. Lakin proqramda nəzərdə tutulan dərslər saatlarında şagirdlərə riyaziyyatı dərinlən öyrətmək mümkün deyil. Bu yalnız baza biliklərinin öyrənilməsinə zəmin yaradır. Çünki 45 - dəqiqəlik bir dərslə şagirdə yüksək səviyyədə bilik vermək, onlarda riyaziyyata maraq oyatmaq, elm korifeyləri haqqında məlumat vermək, qloballaşan dünyanın riyazi informasiyaları ilə tanış etmək mümkün deyil. Odur ki, dərsləndənə tədbirlərin təşkilinə böyük ehtiyac yaranır. Təlimin dərsləndən əlavə, fakültativ və ya maraq kursları, dərnlək məşğələləri, ekskursiyalar və sair kimi təşkilat formaları da var ki, bunlar da riyaziyyatın dərinlən öyrənilməsi və riyazi problemlərin aradan qaldırılmasında müstəsna rol oynayır. Dərsin təşkilat formalarından biri olan maraq kursları hər bir təhsil pilləsi üçün təşkil oluna bilər. Belə ki, maraq kurslarının işi elə təşkil olunmalıdır ki, hər hansı mövzunun tədrisi zamanı şagirdlərin şəxsiyyət kimi formalaşması xüsusiyyətləri özünü göstərsin. Riyaziyyatdan maraq kurslarının mövzuları planlaşdırılarkən şagirdlərin yaş xüsusiyyətləri, maraq dairələri nəzərə alınmaqla daha çox məntiqi məzmunlu məsələlər, riyaziyyatın tarixi haqqında tədqiqat işləri, olimpiada tipli çalışmalar, istehsalat və məişət məzmunlu məsələlər üstünlük təşkil etməlidir. Maraq kursları şagirdlərə yeni biliklər verməklə onların dünyagörüşünün artmasında, hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət kimi formalaşmasında mühüm rol oynayır. İş təcrübəmizdən bir nümunəni göstərək.

Riyaziyyatdan sinifdən xaric tədbirlərin birini dünya elm aləminə yeniliklər gətirən azərbaycanlı alim Lütfl Zadənin şəxsi həyatı və elmi fəaliyyətinə həsr etdik. Belə ki, bu gün hər bir azərbaycanlının onun haqqında müəyyən qədər məlumatı olmalıdır. Odur ki, əvvəlcədən şagirdlərə mövzuya aid məlumat toplamağı tapşırıdım. Artıq növbəti məşğələ üçün tədqiqatçı şagirdlər Lütfl Zadənin həyat və yaradıcılığı haqqında bacardıqları qədər məlumat toplamışdılar. Lakin qrup iştirakçıları arasında məlumat olmayan şagirdlər də var idi. Odur ki, əvvəlcədən şagirdlərə növbəti dərslərimizin də bu mövzu haqqında olacağını bildirdim. Sonra şagirdlərə mövzu ilə bağlı fikirlərini demək üçün söz verildi. Onlar Lütfl Zadə haqqında öyrəndiklərini, eşitdiklərini danışdılar. Maraqlı bir dərslə alınmasına baxmayaraq, şagirdlər daha çox məlumat almaq üçün suallar verirdilər. Mən onlara dünyanın elm mənzərəsini dəyişən, görkəmli elm korifeyi Lütfl Zadə haqqında maraqlı məqamları danışdım.

Dünyada Lütfl Zadə adı ilə tanınan Lütfl Ələsgərzadə 1921-ci il fevralın 4-də Bakıda dünyaya göz açıb. Onun atası Rəhim Ələsgərzadə Cənubi Azərbaycanın Ərdəbil şəhərində ziyalı ailəsində doğulmuşdu. Rəhim gələcək həyat yolunu öz istədiyi kimi qurmağa çalışırdı. Kommersiya ilə məşğul olmaq qərarına gələndə o, neft və milyonlar şəhəri Bakıya üz tutdu və burada biznes fəaliyyəti ilə yanaşı, Azərbaycan Universitetinin «Şərqsünaslıq» fakültəsində təhsil almağa başladı. Rəhim Bakı şəhərində Tibb İnstitutunun tələbəsi Fənni xanım ilə tanış olub ailə həyatı qurur. Onların ailəsində bir oğlan uşağı dünyaya gəlir. Adını Lütfl qoyurlar. Fənni xanım oğlu Lütfl ilə bağlı verdiyi müsahibələrdə deyirdi : “ Lütfl hələ uşaq ikən öz yaşıdlarından çox fərqlənirdi. Artıq 5 yaşında ikən kitab oxuyurdu. Bu onun ən sevimli məşğuliyyəti idi. Gününün çox hissəsini kitablar arasında keçirən Lütflni ətrafındakı insanlar maraqlandırmırdı. Hətta ad günlərində onu təbrik etməyə gələn qonaqları belə sanki görmür, təkcə öz otağında oturub kitab oxuyardı. Onun otağında iki mindən çox kitab var idi. Artıq 10 yaşından sonra kitab oxuduğu zaman onu narahat etməmək üçün otağının üzərinə «tək» sözü yazardı.

Lütfl Zadə Bakıda doğulsa da ömrünün çox az hissəsini Bakıda yaşayıb. 1931-ci ildə Ələsgərzadələr ailəsi siyasi vəziyyətlə əlaqədar Bakıdan köçərək İranın paytaxtı Tehrandə məskunlaşırlar. O zaman balaca Lütfl 16 saylı rusdilli məktəbin 3-cü sinfini bitirmişdi. Psixoloji olaraq nə qədər çətin olsa da Lütfl tezliklə Tehran mühitinə uyğunlaşır və «Albroz» adlı Amerika missioner kollecində təhsilini davam etdirir. Evdə valideynləri ilə rus dilində danışan Lütfl burada fars və ingilis dilini öyrənir. Kollec bitirdikdən sonra o, Tehran Universitetinin elektrik mühəndisi fakültəsinə daxil olur və təhsilini uğurla başa vurur. Maddi cəhətdən çox varlı olduqları üçün İranda ağır təzyiqlərlə üzləşdiklərindən 1944-cü ildə Ələsgərzadələr ailəsi ABŞ-a köçmək məcburiyyətində qalırlar. Sonralar Lütfl Zadə bu yerdəyişmənin onun yaradıcılığı üçün çox önəmli olduğunu deyirdi. O

zaman onun elm sahəsində maraqlarını təmin edə biləcək əlverişli ölkə yalnız Amerika idi. Lütfi Zadə həmin anları belə xatırlayır :

“ Mən məcbur olub mühacir kimi İrandan Amerikaya getdim. Burada Massaçusets Texnologiya İnstitutuna qəbul edildim. Beləliklə, mən bir neçə ay Nyu-Yorkda oldum. Elektron Birliyində iş aldım. 1944-cü ilin sentyabrında Bostona getdim. 1947-ci ildə mən Kolumbiya Universitetində mühəndis işləməyə başladım. 1948-ci ildə Kolumbiya Universitetində elektron mühəndisliyi sahəsində bakalavr dərəcəsi aldım. Bir az sonra, yəni 1957- ci ildə mənə tam professor dərəcəsi verdilər. O vaxt kibernetikanın patriarxı Norbert Viner Kaliforniya Universitetində electron kafedrasına rəhbərlik edirdi. O, mənə məktub yazıb Berkli Universitetində işləməyi təklif etdi. Mən bir müddət bu təklifə tərdəddüdlə yanaşsam da axırda razılıq verdim.”

O, 1959-cu ildən bu günədək ABŞ-ın Kaliforniya ştatının Berkli Universitetinin fəxri professoru, kafedra müdiri və Soft Computing İnstitutunun direktoru, həmçinin ABŞ Elektronika Cəmiyyətinin sədridir. Lütfi Zadə kibernetika, riyaziyyat, informatika və hesablama texnologiyalarının inkişafı sahəsinə misli görünməmiş yeniliklər gətirmişdir. Bu gün dünya elm aləminə Lütfi Zadənin 6 mühüm elmi nəzəriyyəsi məlumdur. Hazırda onlar elm və istehsalatda geniş tətbiq olunur. Lütfi Zadəyə dünya şöhrəti qazandıran, onun dünya elmində inqilab hesab olunan qeyri-səlis məntiq nəzəriyyəsidir. Bu nəzəriyyə 1965-ci ildə işlənilib hazırlanmasına baxmayaraq uzun müddət Amerika elmi ictimaiyyəti tərəfindən qəbul edilməmişdir. Ötən əsrin 80-ci illərində yapon alimləri tərəfindən böyük maraqla qarşılanan bu nəzəriyyə hazırda Yaponiyaya böyük iqtisadi gəlir gətirir. Belə ki, bu ölkənin “Umtaçi”, “Mitsubisi”, “Toşiba”, “Soni”, “Orison”, “Konon”, “Riqo” kimi tanınmış şirkətləri Lütfi Zadənin qeyri-səlis məntiq nəzəriyyəsindən istifadə edirlər. Onun qeyri-səlis məntiqə əsaslanan nəzəriyyəsi əsasında Yaponiyada ovucun içinə yerləşəcək qədər kiçik bir cihaz yaradılıb. Elə bir cihaz ki, onu komputerdə hər hansı dildə olan mətnə astaca toxundurmaq kifayətdir. Həmin anda qarşıdakı kiçik ekranda mətnin istədiyini dildə tərcüməsi görünəcək. Bu, dünyanın ən qüdrətli elmi korifeylərini heyətdə qoyan müdrik və ilahi bir kəşfdir. Lütfi Zadə 1989-cu ildə qeyri-səlis məntiq nəzəriyyəsinin sənayedəki uğurlarına görə Yaponiyanın elm adamlarına verdiyi ən yüksək mükafat – “Honda” mükafatı ilə təltif olunub. Düz 20 il Amerikanın elmi ictimaiyyəti tərəfindən qəbul edilməyən qeyri-səlis məntiq nəzəriyyəsi yapon alimləri tərəfindən maraqla qarşılandıqdan sonra amerikalıların da diqqətini cəlb etdi. İndi onlar bu nəzəriyyənin qiymətini anlamağa, ondan yararlanmağa başlayıblar. Görkəmli alimin qeyri-səlis məntiq nəzəriyyəsi Amerikanın bir çox güclü şirkətləri tərəfindən istehsalatda geniş tətbiq olunmaqla bərabər, həm də kosmik proqramların həyata keçirilməsində mühüm rol oynayır.

Hazırda bu nəzəriyyədən iqtisadiyyatda, psixologiyada, linqvistikada, siyasətdə, fəlsəfədə, sosiologiyada, dini məsələlərdə, münaqişə problemlərində istifadə olunur.

Bu gün Lütfi Zadə dünyanın bir çox ölkələrində ABŞ, Türkiyə, Fransa, Ərəbistan, Yaponiya, Avstriya, Çin, Kanada, Rusiya və s. ölkələrin universitetlərində və akademiyaalarında mühazirələr oxuyur. Onun hər bir mühazirəsi elm aləmində böyük maraqla qarşılanır. Yer kürəsini öz ilahi kəşfləri ilə heyətləndirən bu qüdrətli elm fədaisi ilə biz azərbaycanlılar da fəxr edirik. Elə onun özü kimi. Qürbətdə yaşamasına baxmayaraq, Azərbaycan sevgisi hər zaman onun qəlbindədir və azərbaycanlı olmağı ilə fəxr edir. Özünün dediyi kimi, bu ona verilən fəxri adların, mükafatların ən şərəflisidir. Çox təəssüf ki, həyatı və əməli əfsanəyə çevrilmiş Lütfi Zadə barədə biz çox az bilirik. O, hər zaman azərbaycanlılarla maraqlanır, Azərbaycanın bir neçə elm adamı ilə dostluq da edir. O, 1965-ci ildə Elmlər Akademiyasının prezidenti akademik Zahid Xəlilovun dəvəti ilə Bakıya gəlmiş, riyaziyyat, kibernetika, informatika məsələləri mövzularında mühazirələr oxumuşdur. Sonuncu dəfə, Lütfi Zadə 2008-ci il noyabrın 10-da “Bakutel - 2008” XIV Azərbaycan beynəlxalq telekommunikasiya və informasiya texnologiyaları sərgisində iştirak etmək üçün ölkəmizdə qısamüddətli səfərdə olmuşdur. Bu gün hər bir azərbaycanlı bir ömürdə 6 elmi nəzəriyyə kəşf etmiş dünyanın elm korifeyini Azərbaycanda, öz vətəninə görmək istər.

Artıq dərslərin vaxtının qurtarmasına az qalırdı. Sınıfdə tam sakitlik idi. Sanki hər kəs nə isə düşünürdü. Mən şagirdlərin təfəkkürünü yoxlamaq üçün onlara ev tapşırığı olaraq üzərində plan qeyd olunmuş işçi vərəqələr payladım. Onlar bu vərəqələrdə Lütfi Zadənin həyat yolu və elmi fəaliyyəti haqqında esse yazmalı idilər.

Lütfi Zadənin həyat yolu haqqında

Onun şəxsi keyfiyyətləri

Həyat prinsipləri, məqsədi

Məqsədə çatmaq üçün vasitələr

Lütfi Zadənin elm aləminə gətirdiyi yeniliklər

Dahi şəxsiyyətə sizin münasibətiniz

Bu dərs sizdə hansı maraq hissini oyatdı?

Bundan başqa, essenə yazmaq üçün istifadə olunacaq mənbələr, ədəbiyyatlar haqqında da məlumat verdim.

Artıq növbəti məşğələyə bütün şagirdlər hazırlıqlı gəlmişdilər. Ev tapşırığını hər bir şagird bilik, bacarıq, qabiliyyətinə görə yerinə yetirmişdi. Essələr məzmununa görə bir-birinə oxşar olsalar da fərqli fikirlər də var idi. Belə ki, cavabları oxuyarkən məlum oldu ki, şagirdlərin demək olar ki, hamısı məqsədə çatmaq üçün vasitənin kitab olduğunu göstərir. Lakin bir neçəsi isə Lütfi Zadəyə müstəqil, yaradıcı, düşünmə qabiliyyətinin olduğunu xüsusi qeyd edirdilər. Ev tapşırıqlarını oxuyarkən şagirdlərin yaradıcılıq bacarığı, mənbələrdən istifadə etmək qabiliyyəti, tərtib olunmuş plana maraqlı cavablar vermələri aydın oldu. Cavablardan o da aydın oldu ki, haqqında danışdığımız görkəmli elm xadimi qrupun hər bir üzvü üçün artıq idealdır. Bu gündən sonra sanki hər biri ona bənzəmək, onun kimi oxumaq, çalışmaq istəyir. Bu isə şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına psixoloji baxımdan idealların təsirini göstərir. Təcrübə göstərir ki, riyaziyyatdan təşkil olunmuş maraq kursları şagirdlərdə riyazi biliyə marağı artırır.

Deməli, XXI əsrin orta təhsil müəssisələrində işləyən müəllimlər məhsuldar, yaradıcı təfəkkürü və yeni biliklərə müstəqil yiyələnmə üsullarını özündə birləşdirən fəal (interaktiv) təlim texnologiyalarına üstünlük verməlidirlər.

Ə D Ə B İ Y Y A T

1. Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin milli kurikulumu. Bakı, 2006.
2. Mehdiyev M. Ümumtəhsil məktəblərdə fənnin tədrisinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı, "Maarif", 1980.
3. Tağıyev F., Məmmədov Ş.. Müasir elmin korifeyi. Bakı, "Azərbaycan", 1997.
4. Möhbəddin Səməd. Dünya dahilərsiz yaşaya bilmir. Bakı, "Azərbaycan Ensiklopediyası", 2000.
5. Veysova Zülfiyyə. Fəal /İnteraktiv təlim. Müəllimlər üçün vəsait. UNİCEF, 2007.
6. Кудрявцев Л.Д. «Современная математика и её преподавание», Москва, Наука, 1980
7. [http:// www.melumat.xazar.com](http://www.melumat.xazar.com)
8. <http://www.azeri.ru/Forum/>
9. <http://www.kstu.ru/p/fuzzy/zadelife.htm>

FİZİKANIN TƏDRİSİNDƏ YENİ İNFORMASIYA TEXNOLOGİYALARINDAN İSTİFADƏ” TƏLİM MODULU PROQRAMININ TƏKMİLLƏŞDİRİLMƏSİ

“GELİŞMİŞ BİLGİ TEKNOLOJISINI FİZİK BİLİMİNİN EĞİTİMİNDE” KULLANARAK EĞİTİM MODÜL PROGRAMINI İLERLETİLMESİ

IMPROVING THE EDUCATIONAL MODULE PROGRAM “USING THE DEVELOPED INFORMATIONAL TECHNOLOGY IN THE EDUCATION OF PHYSICS”

Abdurrzagov Rasim Rəşid

Azərbaycan Dövlət Pedagoji Universiteti

Xulasə

Müəllim hazırlığında mühüm əhəmiyyət kəsb edən müasir təlim modulunun məqsəd və vəzifəsi əsaslandırılmış, təlim prosesində tutduğu yeri dəqiqləşdirilmiş, quruluş və məzmununu əks etdirən təkmilləşdirilmiş proqram hazırlanmışdır. Proqramda modul materiallarının müəhazirə və praktik iş dərslərindəki mövzuları, əsas və əlavə ədəbiyyat, elektron dərs vəsaitlərinin siyahısı verilmişdir.

Özet

Öğretmenlerin hazırlığında maksat ve vazifede gelişmiş eğitim modülü ispatlanmış, eğitimdeki yeri tanımlanmış, gelişmiş programda yapısı ve içeriği kapsanmıştır. Programda modul materyal olan konferans ve pratik iş, ana edebiyat ve ek edebiyat ve elektronik ders materyaller verilmiştir.

Abstract

In the improvement of teachers the aim and the responsibility of the main, developed educational module has been proved, the place in the study has been defined and improved program has been contained its structure and content. In the program the materials of the module which are lecture and the content of practical work, main and extra literature, and electronical study materials has been given.

Son beş ilin araşdırmalarından məlum olmuşdur ki, “Fizikanın tədrisi metodikası” (İPF-B16) kursunun tərkib hissəsi olan “Fizikanın tədrisində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə” modulunun tələbələr tərəfindən mənimsənilmə effektivliyi qaneedici olmamışdır. Bu əsas etibarilə ondan irəli gəlir ki, modulun öyrənilməsi hazırkı tədris planının tələblərinə uyğun üçüncü semestrədə həyata keçirildiyindən, didaktikanın varislik və sistemlilik prinsipləri pozulmuşdur. Modul “Fizikanın tədrisi metodikasının ümumi məsələləri” (İPF- B16, Fizikanın tədrisi metodikası-1) bölməsi ilə paralel tədris edilməlidir. Bundan əlavə, tələbələr “İnformatika”, “Riyazi analiz və Analitik həndəsə”, “Psixologiya”, “Pedaqogika” kursları üzrə də tam biliklərə malik olmalıdırlar. Nəticədə, tələbələr yuxarıda adları çəkilən fənləri mənimsəməklə aşağıdakı keyfiyyətlərə nail olurlar:

- kifayət qədər nəzəri biliklər ehtiyatına
- müasir texniki vasitələrdən istifadə etməklə, müxtəlif mənbələrdən lazımi informasiyaları toplamaq bacarıq və vərdislərinə
- fərdi və qrup iş metodlarının praktik tətbiq yollarına
- müstəqil olaraq problem formalaşdırmaq və onun həll edilmə yollarını müəyyənləşdirmək bacarıqlarına
- özlərinin, qrup yoldaşlarının və digər qrupların fəaliyyətlərini qiymətləndirə bilmək təcrübəsinə
- gələcək müəllimlik fəaliyyətlərində şagirdlərin yaş və fərdi bilik səviyyələrini nəzərə almaqla, pedaqoji fəaliyyət planı hazırlamaq və həyata keçirmək yollarını müəyyənləşdirmək bacarığına

• fizikadan hər bir dərsin məqsədinə uyğun məşğələ formasını seçmək, müxtəlif təlim metodlarını tətbiq edə bilmək bacarıq və vərdislərinə.

Beləliklə, qeyd edilənləri əsas götürərək, tədris modulunun yeri dəqiqləşdirilmiş, onun quruluş və məzmunu təkmilləşdirilmiş, modulun aşağıda verilən yeni proqramı işlənmişdir.

**“Fizikanın tədrisi metodikası” (İPF-B16) fənni çərçivəsində
“Fizikanın tədrisində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə”
təlim modulunun**

PROQRAMI

İxtisas: 050104 – Fizika müəllimliyi

Fakultə: Fizika

Kurs: III

Semestr: VI

Təlim forması: Əyani

Dərs planı üzrə ümumi saat: 60

Kreditlərin sayı: 4

O cümlədən: Mühazirə – 15 saat (1 kredit)

Praktik iş: – 45 saat (3 kredit)

Biliyin yekun yoxlanma forması: İmtahan (VI semestr)

MƏZMUNU

1. Ümumi müddəalar
2. Təlim modulunun mənimsənilmə səviyyəsinə verilən tələblər
3. Təlim modulunun öyrənilməsinə ayrılan məcburi dərs saatlarının həcmnin müəyyənləşdirilməsinə verilən tələblər
4. Təlim modulu əsasında müəllim hazırlığına verilən tələblər
- 4.1. Mühazirə**
- 4.2. Praktiki məşğələ**
5. Təlim modulu proqramının məzmununa verilən minimum tələblər
6. Əsas və əlavə ədəbiyyat
7. Əyani vasitə və vəsaitlər
8. Cari, aralıq və yekun nəzarət – yoxlama formaları

1. Ümumi müddəalar

Təlim modulunun məqsədi – fizika müəlliminin “Fizikanın tədrisində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə” tədris modulunun məzmununu mənimsəməsi əsasında informasiya kommunikasiya texnologiyalarından fizikanın tədrisində istifadə üzrə xüsusi professional sərəfşənin təşəkkül tapmasına yardım etmək.

Təlim modulunun vəzifəsi

- Dərs prosesinin səmərəli təşkili, şagirdlərin təlim-tərbiyəsində zəruri olan müasir informasiya kommunikasiya texnologiyaları və onlardan istifadə haqqında baza biliklərinin formalaşdırılması.
- Dərs prosesində yeni informasiya texnologiya vasitələrindən (YİTV) istifadə əsasında tələbələrin aktiv təlim fəaliyyətlərinin təşkili.
- Tələbələrdə fizikadan müasir dərslərin təşkili və keçirilməsində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə edə bilmək bacarıq və vərdislərinin inkişaf etdirilməsi.
- Tələbələrin öz biliklərini təkmilləşdirmək məqsədi ilə “Fizikanın tədrisi metodikası” fənni üzrə məşğələlərdə YİTV-dən istifadənin modelləşdirilməsi.

Təlim modulunun məqsədi üzrə innovasiya həyata keçirilir:

- Təlim probleminə yanaşma səlahiyyətləri çərçivəsində məqsədin formalaşdırılmasında.
- Gələcək fizika müəlliminin peşəkarlıq səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsinə yönələn müxtəlif dərəcəli peşəyönümlü məsələlər formasında təlim məqsədinin iyerarxiyasının təyininə.

• Fizika müəllimlərinin YİTV-dən istifadə əsasında həll etdikləri peşəyönümlü problemlərin məqsədində dəyişikliklərin aparılmasında. **Bu dəyişikliklər**, əsas etibarilə, fizikadan elektron dərs vəsaitlərinin nümayiş-illüstrativ funksiyasının şagirdlərin təlim fəaliyyətlərinin təşkili funksiyasına çevirməkdən ibarətdir.

Təlim modulunun məzmunu üzrə innovasiya həyata keçirilir:

• Fizika dərslərində YİTV-dən məqsədli istifadə imkanlarını müəyyən etmək məqsədi ilə, modulun məzmununun hazırlanması işinə səlahiyyətli, sistemli və fəal surətdə yanaşmaqla.

• Tələbələri peşəyönümlü yeni məsələlərin həllinə hazırlamaq.

• Modulun məzmununun hazırlanmasında fəndaxili və fənlərarası əlaqələrin nəzərə alınması.

Təlim modulu materiallarının tədrisi metodikası üzrə innovasiya həyata keçirilir:

• Tələbələri YİTV-nin imkanlarından istifadə etməklə, təlim modulunun məzmununa aktiv yiyələnmə fəaliyyətinə cəlb etmək məqsədi ilə uyğun təlim metodlarının tətbiqi. Bura daxildir: diskusiya, brifinq, problemli sualların qoyuluşu, fəal təlim metodları, şagird fəaliyyətinin modelləşdirilməsi, müəllim fəaliyyətinin layihələşdirilməsi və s.

• Modulun tədris materiallarının mənimsənilmə prosesinin elektivlik və təlimin fərdiləşdirilmə prinsipləri əsasında həyata keçirilməsi. Burada tələbələrə öz fizioloji-psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, fərdi təlim “trayektoriyasının” qurulması, tədris materiallarının mənimsənilmə səviyyəsinin müəyyənəşdirilməsi nəzərdə tutulur.

Təlim forması üzrə innovasiya – tələbələrin fərdi və qrup fəaliyyət formalarının uzlaşdırılmasından ibarətdir. Onun quruluşuna təlimin ənənəvi formaları – mühazirə, elmi seminar, praktik iş, təlim oyunları və s. kimi elementlər daxildir.

Təlimin texniki vasitələri üzrə innovasiya – təlim modulunun məşğələ auditoriyalarında kompüter şəbəkə sistem bazası, təlimin müasir rəqəmsal vasitələri və pedaqoji vəsaitlərlə təchiz olunması nəzərdə tutulur.

2. Təlim modulunun mənimsənilmə səviyyəsinə verilən tələblər

“Fizikanın tədrisində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə” modulunu mənimsəməklə, tələbələr aşağıdakı keyfiyyətlərə nail olurlar:

• Təlimin elektron texniki vasitələrinin didaktik imkanları və onlardan istifadə edə bilmək vərdislərinə

• Mikrocoft Office Word proqramı, onun bütün element və əməliyyatlarından (o cümlədən, Mikrocoft Equation, Mikrocoft Office Excel, Mikrocoft Office Publisher, Mikrocoft Office Power Point və s.) istifadə bacarıqlarına

• “Fizika müəllimliyi” ixtisasının tələb etdiyi peşəyönümlü məsələləri həll edə bilmək bacarıqlarına

• Dərs materiallarının ənənəvi və fəal təlim metodları vasitəsilə tədrisində YİTV-dən istifadə bacarıqlarına

3. Təlim modulunun öyrənilməsinə ayrılan məcburi dərs saatlarının həcmnin müəyyənəşdirilməsinə verilən tələblər

“Fizikanın tədrisində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə” tədris modulunun proqramı “Fizikanın tədrisi metodikası” kursunun tədrisinin konsepsiyasına, dövlət standartlarının tələblərinə və təlimin kredit sistemində uyğun olaraq hazırlanmışdır. Onun tədrisinə verilən saatlar 1-ci cədvəldə göstərilir:

Cədvəl 1.

Dərs fəaliyyətinin növü	Saatların miqdarı	Saatların təlim formaları üzrə paylanması	
		Əyani	
		Semestr	Həftədə
Mühazirə	15 saat	15 saat	1 saat
Praktik məşğələ	45 saat	45 saat	3 saat
Cəmi	60 saat	60 saat	4 saat

4. Təlim modulu əsasında müəllim hazırlığına verilən tələblər

4.1. Mühazirə

Mühazirə materialları elə seçilmişdir ki, o “Fizikanın tədrisi metodikası” kursunun ümumi məsələlər bölməsinin bəzi mövzularından sonra gəlsin (bax: cədvəl 2).

Cədvəl 2.

S.S. №	Mövzu	“Fizikanın tədrisi metodikası” kursundan uyğun mühazirə mövzusu	Saatların miqdarı
			Əyani
1	2	3	4
1	“Fizika tədrisində yeni informasiya texnologiyaları” modulunun məqsəd və vəzifələri	Fizikanın tədrisi metodikası pedaqoji elm kimi, onun məqsəd və vəzifələri	2
2	Fizika tədrisində yeni informasiya texnologiyaları vasitələrindən istifadənin elmi, metodiki, psixoloji və pedaqoji əsasları	Fizika kursunun yeni kurikulumu, onun məqsəd, vəzifə və tələbləri	2
3	Ümumtəhsil məktəblərində YİT-dən istifadənin başlıca funksiyaları (informasiya sistemləri, verilənlər bazası, mətn və təsvir faylları)	Fizika tədrisində təlimin texniki vasitələrindən istifadə metodikası. Fizikadan təlim metodları. Təlim metodlarının funksiyaları. Nümayiş və praktik iş metodları	2
4	Kompüter şəbəkələri: Lokal, Qlobal, İnternet şəbəkələri. İnternet şəbəkəsinin didaktik funksiyaları	Təlim metodlarından sistemli istifadə əsasında idraki maraqların, intellektual və yaradıcı qabiliyyətlərin inkişaf etdirilməsi	2
5	Distant təhsil, onun elmi-pedaqoji və didaktik xarakteristikaları	Fizika təlimində induksiya və deduksiya, analogiya və modelləşdirmə	2

Cədvəl 2-nin davamı

1	2	3	4
6	Ənənəvi təlim metodları əsasında Fizikanın tədrisində YİTV-dən istifadə texnologiyası	Fizikadan müxtəlif məşğələ formaları: mürəkkəb dərs, məsələ həlli dərsi, frontal laboratoriya işi dərsi, təkrar dərsi və onların planlaşdırılması	2
7	Fizikanın fəal təlim metodları əsasında tədrisində YİTV-dən istifadə texnologiyası	Fəal təlim metodları: fəal oxu, fəal yazı və elmi araşdırmaların aparılması	2
8	Fizikanın tədrisində YİTV-dən istifadə zamanı sanitar-gigiyenik normalar və əmək mühafizəsi qaydaları		1
CƏMİ:			15 saat

4.2. Praktiki məşğələ

Praktiki məşğələ materialları elə seçilir ki, gələcək fizika müəllimləri onun əsasında tədris prosesində istifadəsi zəruri olan müasir informasiya texnologiyalarından istifadə edə bilmək bacarıq və vərdişlərinə yiyələnsinlər (bax: cədvəl 3).

Cədvəl 3.

S.S. №	Mövzu	Saatların miqdarı
		Əyani
1	2	3
1	Orta məktəbdə fizika tədrisində istifadə olunan yeni informasiya texnologiya vasitələri	2
2	Fərdi kompüter, onun əsas və yardımçı hissələri	2
3	Windows əməliyyat sistemi	2

4	Word mətn prosessoru və onun pəncərə elementləri. Sadə mətnlərin yığılması	2
5	Format menyusu vasitəsi ilə praktik iş	2
6	Düstur redaktoru vasitəsi ilə fiziki tənliklərin yazılma texnologiyası	2
7	Multimedia vəsaitləri və onlarla praktik iş	2
8	Cəlvəllərin qurulması və onların doldurulması	2
9	Rəsm paneli. Fiziki kəmiyyətlər arasında funksional asılılıq diaqram və qrafiklərinin qurulması	2
10	“Paint” servisi vasitəsi ilə foto şəkillər və rəsmlərdə dəyişikliklərin aparılma texnologiyası	2
11	Skaner vasitəsilə sənəd və şəkillərin fayllara köçürülməsi. Fine Reader proqramı vasitəsi ilə skanerdən (yaxud fayllardan) alınan mətn və ya fiziki düsturların redaktə edilməsi üzrə praktik iş	2
12	Power – point proqramının işə salınması, onun pəncərə elementləri ilə tanışlıq	2
13	Dərs materiallarına aid müxtəlif səpgidə təqdimatların hazırlanması	2
14	Fizikadan multimedia təqdimatlarının hazırlanma texnologiyası	2
15	Dərs materiallarına aid slaydların tərtibatı və təqdimatı, onların çapa hazırlanması	2
16	Fizikadan mürəkkəb dərsdə elektron dərs vəsatlərindən istifadə texnologiyası	2
17	Fizikadan frontal laboratoriya işi dərslərində elektron dərs vəsatlərindən istifadə texnologiyasına dair praktik iş	2
18	Fizikadan xüsusi təkrar, məsələ həlli və test yoxlama yazı işi dərslərində elektron dərs vəsatlərindən istifadə texnologiyasına dair praktik iş	2
19	Fizikadan interaktiv dərslərdə YİTV-nin tətbiqi metodikası	2
20	Məktəb fizika eksperimentinin nümayişində YİTV-nin tətbiqi	2
21	Şagirdlərin fizikadan müstəqil işlərində YİTV-dən istifadə metodikası	2

Cədvəl 3-ün davamı

1	2	3
22	Fizikadan dərsdənkənar tədbirlərdə YİTV-dən istifadə metodikası	2
23	Praktik işlərin yekunlaşdırılması	1
CƏMİ:		45 saat

5. Təlim modulu proqramının məzmununa verilən minimum tələblər

Təlimdə informasiya texnologiyaları. “Fizikanın tədrisində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə” tədris modulunun proqram təminatı.

Fizika tədrisində yeni informasiya texnologiyaları vasitələrindən istifadənin məqsəd və vəzifələri.

Fizikadan müxtəlif əənəvi məşğələ formalarında, interaktiv təlimdə və şagirdlərin müstəqil işlərinin təşkilində İKT-dən istifadə metodikası.

6. Əsas və əlavə ədəbiyyat

6.1. Əsas ədəbiyyat

1. www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Teknoloji/ Fizikte bilgisayar destekli kullanım dersine yönelik bir rehber..

2. fizik.nevsehir.edu.tr/index-egitim-plani.htm Fizik Eğitim Planı

3. www.onlinesitem.com/fizikte-modelleme-ve-matematigin-yeri.html Fizikte Modelleme ve Matematigin Yeri | Onlinesitem.Com Günlük ...

4. www.delinetciler.net/.../62220-fizikte-temel-kuvvetler-elektromanyetik-kuvvet.html Fizikte Temel Kuvvetler / Elektromanyetik Kuvvet - Bilgi Merkezi ...

5. edu-tsor.edu.cap.ru/.../00d860a5-d97f-4eeb-b64e-5c9679b8fa8e/?... Общие вопросы теории и методики обучения физике

6. lyceum.masu.ru/index.php?option=com_docman...gid Применение информационных и коммуникационных технологий при
7. window.edu.ru/window.../pdf2txt?p Методические рекомендации по формированию ИКТ-компетенции учителя ...
8. nfpk.kspu.karelia.ru/file.php/id/f3719/name/4_sem.ppt Информационные и коммуникационные технологии в открытом обучении
9. pedsovet.org/.../Itemid,118/ - Россия Применение ИКТ в преподавании физики / Медиатека / Педсовет
10. mdito.pspu.ru/?q=node/76 Педмастерская "ИКТ в преподавании физики" | Кафедра Мультимедийной
11. ito.edu.ru/2007/MariyEl/III/III-0-41.html ИТО-Марий Эл-2007" - Яшина Е.В. – Использование средств ИКТ в..
12. www.ict.edu.ru/.../index.php?... Преподавание физики в проекте дистанционного обучения
13. www.lib.ua-ru.net/diss/cont/107988.html Комплексное использование информационных и коммуникационных
14. Abdurazaqov R.R., Cəlilova S.X. Fizikadan elektron dərslik əsasında fəal tədrisin təşkili. Təhsildə Qloballaşma və İKT. Beynəlxalq Elmi Praktiki Konfrans materialları. Bakı, TİKA, 2008, səh. 115-125.
15. Abdurazaqov R.R., Cəlilova S.X. Fizika fənni üzrə fəal tədrisin təşkilində elektron dərsliklərin rolu. Təhsildə İKT. Bakı, ADPU, 2009, №1, səh. 67-83.
16. Abdurazaqov R.R., Məsimov N.M. Elektron dərslik əsasında fəal tədrisin təşkili məsələləri. Azərbaycan müəllimi, Bakı, 2008, №5, səh. 62-68 .
17. Akdeniz, A. R. ve Yiğit, N. (2001). Fen bilimleri öğretiminde bilgisayar (logo) destekli materyallerin öğrenci başarısı üzerine etkisi: sürtünme kuvveti örneği (ss.229-234).İstanbul: Yeni bin yılın başında Türkiye’de fen bilimleri eğitimi sempozyumu bildiri kitabı.
18. Akpınar, Y. (1999). Bilgisayar destekli öğretim ve uygulamalar. Ankara: Anı Yayıncılık.
19. Alev, N. (1997). Fizik eğitim öğretiminde bilgisayar destekli yaklaşım. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, K.T.Ü. Trabzon.
20. İsmayilov İ.N., Abdullayev C.S. Təlimin texniki vasitələri və yeni informasiya texnologiyaları. Tədrisdə onlardan istifadə metodikası. Bakı, Təhsil, 2006, 358 s.
21. İsmayilov İ.N. Fizikanın tədrisində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə. Barı, ADPU, 2008, 176 s.
22. Kərimov S.Q. İnformasiya sistemləri və verilənlər bazaları. Bakı, Elm, 1999, 300 s.
23. Kərimov S.Q. və başq. Fərdi kompüterlər və proqramlaşdırma. Bakı, Maarif, 1992, 242 s.
24. Kurnaz, M. A. Altunkal, A. (2001). Fizik öğretiminde logo. Dr.Nevzat Yiğit danışmanlığındaki Alan Çalışması projesi. Trabzon.
25. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Издательский центр «Академия», 2003, 192 с.
26. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2005, 271 с.
27. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002, 352 с.
28. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994, 323 с.
29. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: ИИО РАО, 2007, 234 с.

6.1. Əlavə ədəbiyyat

1. Abdurazaqov R.R., Cəlilova S.X. XI sinif fizika kursunda işığın ikili təbiətinə əsasən qayıtma və sınma qanunlarının şyrədilmə metodikası. Fizika, riyaziyyat və informatikanın tədrisi. Bakı, 2000, №2, səh.7-8.
2. Abdurazaqov R.R., Cəlilova S.X. Virtual Ali Pedaqoji Məktəb Pedaqoji Universitetin alt sistemi kimi. Beynəlxalq Elmi Praktiki Konfrans materialları. Bakı, TİKA, 2007, səh. 423-427

3. Abdurazaqov R.R. Fizika: Elektrodinamika. Optika. Kvant fizikası. Metodik vəsait (elektron dərs vəsaiti üçün). II hissə. Bakı, Bakınəşr, 2007, 48 s.
4. Abdurazaqov R.R. Fizika: Mexanika. Molekulyar fizika. Metodik vəsait (elektron dərs vəsaiti üçün). I hissə. Bakı, Bakınəşr, 2007, 64 s.
5. Əlizadə Ş.H., Abdurazaqov R.R. Fizikanın tədrisi metodikası. "Fizika müəllimliyi" bakalavr ixtisası üçün proqram. Bakı, ADPU, 2009, 24 s.
6. Burov V.A., Zvorikin B.S. və başq. Fizikadan nümayiş eksperimenti. I hissə. Bakı, Maarif, 1976, 360 s.
7. Burov V.A., Zvorikin B.S. və başq. Fizikadan nümayiş eksperimenti. II hissə. Bakı, Maarif, 1979, 452 c.
8. İmanov S.Ş. Orta məktəbdə fizikanın tədrisi metodikası. Bakı, ADPU, 2004
9. İmanov S.Ş. Orta məktəbdə fizikanın tədrisi metodikasının seçilmə prinsipləri və təsnifi. Бакы, ADPU, 1987.
10. İmanov S.Ş. Orta məktəbdə fizikanın tədrisinin praktik metodları. Bakı, ADPU, 1989.
11. Методика преподавания физики в 7-8 классах средней школе. Ч. 1. Под ред. В.Н.Орехова, А.В.Усовой. М.: Просвещение, 1990, 319 с.
12. Методика преподавания физики в 8-10 классах средней школе. Ч. 2. Под ред. В.Н.Орехова, А.В.Усовой. М.: Просвещение, 1980,
13. Murquzov M.İ., Abdullayev S.Q., Abdurazaqov R.R., Əliyev N.A. Fizika 7. Dərslik. Bakı, Bakınəşr, 2008, 256 s.
14. Murquzov M.İ., Abdullayev S.Q., Abdurazaqov R.R., Əliyev N.A. Fizika 7. Dərslik. Bakı, Bakınəşr, 2007, 160 s.
15. Murquzov M.İ., Abdullayev S.Q., Abdurazaqov R.R., Əliyev N.A. Fizika 7. Dərslik. Bakı, Bakınəşr, 2009, 224 s.
16. Murquzov M.İ., Abdullayev S.Q., Abdurazaqov R.R., Əliyev N.A., Hüseynov C.İ., Hüseynli M.B., Səmədov A.İ., Süleymanov A.M. Fizika 10. Dərslik. Bakı, Bakınəşr, 2009, 224 s..
17. Murquzov M.İ., Mehrabov A.O., Abdullayev S.Q., Abdurazaqov R.R., Padarov X.İ. Allahverdiyev A.M., Hüseynli M.B., Fizika 11. Dərslik. Bakı, Bakınəşr, 2009, 144 s.
18. Murquzov M.İ., Abdullayev S.Q., Abdurazaqov R.R., Əliyev N.A. və başq. Ümumtəhsil məktəblərin VII-XI sinifləri üçün fizika və astronomiya proqramları. Bakı, Bakınəşr, 2009, 56 s.
19. Murquzov M.İ., Əlizadə Ş.H., Ələkbərov A.S., Cənəhmədov N.X. Fizikadan laboratoriya işləri. 7-9 –cu siniflər. Bakı, Bakınəşr, 2008.
20. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы Под ред. С.Е. Каменецкого и Н.С. Пурышевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000, 368 с.
21. Теория и методика обучения физике в школе: Частные вопросы. Под ред. С.Е. Каменецкого и Н.С. Пурышевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000, 384 с.
22. Yiğit, N. (1999). FİZO 365 Fizik öğretiminde bilgisayar destekli kullanım ders notları. K.T.Ü.
23. Yiğit, N. ve Akdeniz, A. R. (2000). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli materyallerin geliştirilmesi: öğrenci çalışma yapıları (ss.711-716). Ankara: Milli eğitim basımevi (IV Fen Bilimleri eğitimi kongresi 2000).

7. Əyani vasitə və vəsaitlər (bax: cədvəl 4)

Cədvəl 4.

S.s. №	Əyani vəsaitlər	Əyani vəsaitlərin növü (şəkil, sxem, bideotəsvir, SD, DVD və s.)	Məlumat daşıyıcıları (elektron, kağız)
1	2	3	4
1	Fizikadan multimedia. Mexanika. I hissə. Murquzov M.İ., Abdurazaqov R.R. Bakı, Bakınəşr, 2007	SD dərs vəsaiti	Elektron
2	Fizikadan multimedia. Molekulyar fizika. II hissə. Murquzov M.İ., Abdurazaqov R.R. Bakı, Bakınəşr, 2007	SD dərs vəsaiti	Elektron
3	Fizikadan multimedia. Elektrodinamika. III hissə.	SD dərs vəsaiti	Elektron

	Murquzov M.İ., Abdurazaqov R.R. Bakı, Bakınəşr, 2007		
4	Fizikadan multimedia. Optika. Kvant fizikası. IV hissə. Murquzov M.İ., Abdurazaqov R.R. Bakı, Bakınəşr, 2007.	SD dərs vəsaiti	Elektron
5	Mexanik. Vitamin F. Tubitak, 2000	SD dərs vəsaiti	Elektron
6	Elektrik. Vitamin F. Tubitak, 2000	SD dərs vəsaiti	Elektron
7	Vektorlar və qüvvət. Vitamin F. Tubitak, 2004	SD dərs vəsaiti	Elektron
8	İşıq teoreləri. Vitamin F. Tubitak, 2004	SD dərs vəsaiti	Elektron

8. Cari, aralıq və yekun nəzarət – yoxlama formaları

- Tələbələrin dərstdə müstəqil işlərinin təşkili və qiymətləndirilməsi
- Tələbələrin praktik işlərinin aralıq test yoxlanışı
- Modulun tədris materiallarına dair final test yoxlanışı

**“Fizikanın tədrisində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə”
təlim modulu proqramının təkmilləşdirilməsi**

**Abdurazaqov Rasim Rəşid oğlu
ped.elm.nam., dosent
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti**

“ELEKTRİK SAHƏSİ” ÜZRƏ BƏZİ MARAQLI NÜMAYİŞ TƏCRÜBƏLƏRİ

“ SOME INTERESTING EXPERIMENTS IN SECTION “ELECTRIC FIELD”

Shukur Alizade, Gülbeniz Velibeyova

Abstract

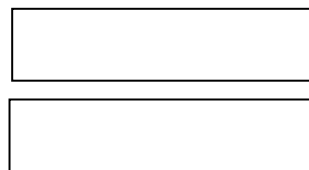
In article the technology of carrying out of new interesting demonstration experiences for good mastering of a theme is resulted

XVIII əsrin əvvəllərinə kimi sürtünmə ilə alınan elektriclənmə və elektrik yüklərinin qarşılıqlı təsiri məsələləri öyrənilmiş və fizikanın bu bölməsi “Elektrostatika” adlandırılmışdır.

“Elektrostatika” üzrə bir sıra nümayiş təcrübələri mövcuddur. Onların bəziləri daha çox maraq doğurduğundan təkmilləşdirməyə ehtiyac duyulur. Həmin təcrübələri nəzərdən keçirək.

Təcrübə 1. İki növ yükün varlığı.

Zolaq şəklində kəsilmiş (şəkil 1) və yanaşı qoyulmuş nazik plastik lövhənin üstündən kağız parçası 2-3 dəfə sürtək. Sonra plastik lövhəni yükləndirilmiş elektrometrə yaxınlaşdırdıqda elektrometrin əqrəbinin meylinin daha da artıdığı, sürtülmüş kağız parçasını yaxınlaşdırdıqda elektrometrin əqrəbinin meylinin kiçildiyi müşahidə olunur. İkinci plastik lövhəni elektrometrin konduktoruna yaxınlaşdırdıqda, əqrəbin meyli daha da artır. Sonra həmin plastik lövhəni kağız parçaya yaxınlaşdırdıqda onlar bir-birini cəzb edirlər.



Şəkil 1

Buradan görünür ki, sürtünmə nəticəsində cisimlərdən biri müsbət yüklə yükləndiyi halda, o birinci mənfi yüklə yüklənir.

Paralel və yanaşı qoyulmuş plastik lövhələr sürtünmə nəticəsində eyni işarəli yüklə yüklənirlər.

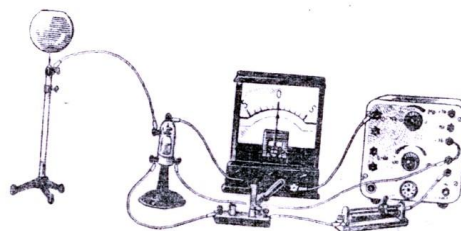
İndi plastik lövhənin üstündən rezin, məsaməli cisim, sətın, parça, dəri, tənzip, sümük sürtdükdən sonra hər dəfə elektrometrin konduktoruna yaxınlaşdırdıqda onun əqrəbinin meylinin kiçildiyi müşahidə edilir. Deməli, elektrometrin konduktorundakı yüklə plastik lövhədəki yük müxtəlif işarəlidir.

Həmin plastik lövhənin üstündən pambıq, kağız, kətan parça, şotka, yun parça, kino lenti, plastik lövhə, şüşə, qəzet, ebonit, mantar və ipək parçası sürtdükdən sonra, hər dəfə elektrometrin konduktoruna yaxınlaşdırdıqda əqrəbin meylinin artdığı müşahidə olunur. Bu halda elektrometrin konduktorunda və plastik lövhədə yüklər eyni işarəli olurlar.

Deməli, plastik lövhə ona sürtülən cismin təbiətindən asılı olaraq müxtəlif işarəli yüklə yüklənirlər.

Təcrübə 2. Elektrik yükünün işarəsinin təyini.

Sürtünmə zamanı elektriclənmənin işarəsini təyin etmək üçün şəkil 2-də verilən təcrübədən istifadə etmək olur. Üç elektrodlu elektron lampası, qalvoment, cərəyan mənbəyi və açardan ibarət anod dövrəsi, elektron lampasının katod teli, reostat açar və cərəyan mənbəyindən ibarət katod dövrəsi qurulur. Elektron lampasının toru



izolyatorlu dayaq üstündə yerləşdirilmiş konduktorla əlaqələndirilir. Açarla anod və katod dövrələri qapanır. Katod dövrəsində reostat vasitəsilə cərəyan

Şəkil 2

şiddətini tənzim etməklə katod telinin maksimum közərməsinə nail olunur.

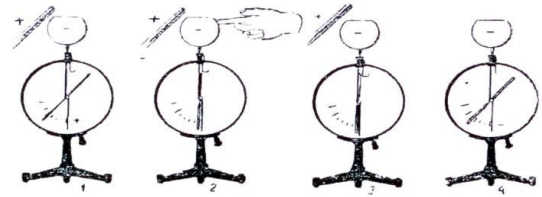
Anod dövrəsindəki gərginliyi tənzim etməklə qalvanometrin ilk göstəricisi qeyd edilir. Sonra, plastik lövhələri üst-üstə qoyub üstündən kağız parçası ilə 2-3 dəfə sürtülür. Üstdəki plastik lövhəni götürüb, elektrometrin konduktoruna yaxınlaşdırdıqda qalvanometrin əqrəbinin meylinin kiçildiyini, altıdakı lövhəni konduktora yaxınlaşdırdıqda qalvanometrin əqrəbinin meylinin böyüdüyünü müşahidə edirik. Qalvanometr əqrəbinin meylinin artması anod dövrəsində cərəyan şiddətinin qiymətinin artması və ya anod cərəyanının artması deməkdir. Baxılan halda anod cərəyanının qiymətinin artması tora müsbət potensial verdikdə baş verir. Deməli, altıdakı plastik lövhə “+” müsbət elektrik yükü ilə yüklənmişdir. Üstdəki lövhəni konduktora yaxınlaşdırdıqda anod cərəyanının qiymətinin azaldığı müşahidə olunur. Anod cərəyanının azalması tora “-” mənfi potensial verdikdə baş verir. Deməli, üstəki plastik lövhə “-” mənfi elektrik yükü ilə yüklənmişdir.

Deməli, iki plastik lövhəni bir-birinin üstünə qoyub, üstündən kağız parçasını sürtdükdən sonra üstəki plastik lövhə “-” mənfi, altıdakı plastik lövhə “+” müsbət yüklə yüklənmiş olur.

Bu təcrübə göstərir ki, triod lampasının toruna birləşdirilmiş konduktora elektricləndirilmiş cismi yaxınlaşdırdıqda onun elektrik yükünün işrəsini təyin etmək olar.

Bu təcrübə eyni zamanda sürtünmənin elektriclənmədə sıx kontakt yaratmaq rolunu oynadığını və bunun nəticəsində bir cisimdən digərinə elektrik yükünün keçməsi ilə onlardan birinin “+”, digərinin “-” mənfi elektricləndiyini göstərir. Elə bu nəticə yüklərin saxlanma qanunundan da alınır.

Gələcəkdə istənilən elektriclənmiş cismin elektrik yükünün işrəsini təyin etmək üçün üç elektrodllu vakuum lampasına ehtiyac qalmır. Elektrometrdən istifadə etməklə istənilən cismin elektrik yükünü çox asanlıqla təyin etmək olar. Bu məqsədlə elektrometr aşağıda göstərilən qayda üzrə “-” işarəli yüklə yükləndirilir. Bunun üçün elektrometrin konduktoruna “+” elektricləndirilmiş çubuq yaxınlaşdırılır (şək.3.1)



Şəkil 3

elektrik yükünün olduğunu göstərir. Bu yük əlimdəki yüklə əks işarəli (yəni “-” işarəli) yük olur. (şək.3.4.). İndi yükünün işarəsini təyin etmək istədiyimiz istənilən çubuğu yaxınlaşdırmaqla elektrometrin əqrəbinin meylinə görə işrəsini təyin edə bilərik. Əgər elektrometrin əqrəbinin meyli artırsa “-” mənfi yüklənmiş çubuq, əqrəbin meyli azalırsa “+” müsbət yüklənmiş çubuq olur. Deməli, istənilən yüklənmiş cismin yükünün işrəsini yüklənmiş elektrometrlə təyin etmək olar.

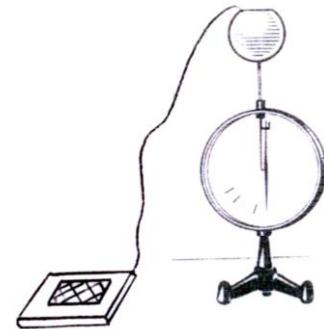
Təcrübə 3. Sürtünmə nəticəsində yaranan yükün miqdarının sürtünən səthin sahəsindən asılılığı.

Sürtünmə nəticəsində elektrik yükünün yarandığını nümayiş etdirmək olarmı? Elektriclənmənin əmələ gəlməində sürtünmənin rolu nədir?

Bu məqsədlə təcrübələrə müraciət edək. Öncə elektrometrin konduktoruna birləşdirilmiş naqilin o biri ucunu metal lövhə ilə əlaqələndirək (şək.4). Metal lövhənin üstünə plastik lövhəni sürtüb aradıqdan sonra elektrometr metal lövhənin səthində sürtünmə nəticəsində nə qədər yük yarandığını göstərir.

Daha sonra plastik lövhənin səth sahəsini böyütdükdə elektrometrin əqrəbinin göstəricisi daha da böyüyər.

Deməli, elektrik yükünün miqdarı sürtünən səthlərin sahəsindən asılıdır.



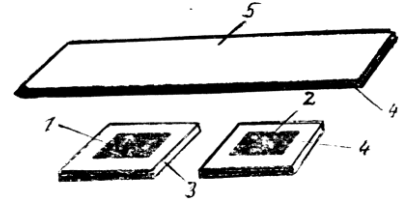
Şəkil4

Sürtünən səthlərin sahəsi böyüdükcə elektrik yükünün miqdarı da artır. Yəni, $q = kS$ (burada q sürtünmə nəticəsində yaranan elektrik yükünün miqdarı, k - mütənasıblıq əmsalı olub, sürtünmə nəticəsində vahid səthdə yaranan elektrik yükünün miqdarını göstərir, S - sürtünən səthlərin sahəsidir) olar.

Təjribə 4. Elektrostatik paradoks.

Elektrostatik paradoksu nümayiş etdirmək üçün alüminium folqadan 3×3 sm ölçüsündə iki kvadrat (1,2) hazırlanılır. Birinci kvadratı həmin folqadan 7×7 sm ölçüdə hazırlanmış metal lövhənin (3) üstünə, ikinci kvadratı həmin ölçüdə hazırlanmış və yanaşı qoyulmuş dielektrik lövhənin (4) üstünə qoyulur (şəkil 5)

3×21 sm ölçüdə hazırlanmış plastik zolağın (şəkil 1) üstündən kağız vərəq sürtərək elektricləndirilir və yanaşı qoyulmuş lövhələrin üstündə tutub, yavaş-yavaş həmin lövhələrə yaxınlaşdırılır. Müəyyən məsafədə birinci lövhənin üstündəki folqa vərəqi (1) plastik zolaq tərəfindən cəzb edilir. Dielektrik lövhənin üstünə qoyulmuş folqa vərəqi (2) dielektrikin üstündə qalır.



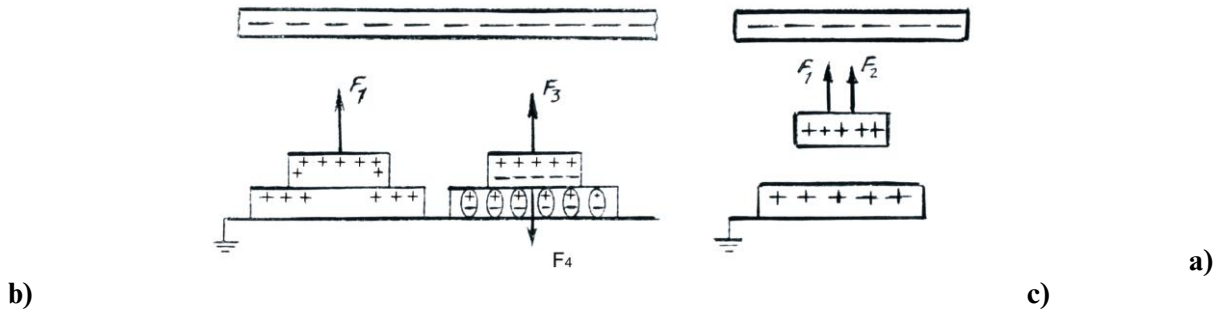
Şəkil 5

Bu elektrostatik paradoks aşağıdakı kimi izah edilir (sadə olsun deyə hər iki lövhə yerlə əlaqələndirildiyi hala baxaq).

Metallik lövhəni (3) üstündə qoyulmuş folqa vərəqi (1) ilə birlikdə naqıl hesab etmək olar. Belə ki, mənfi yüklənmiş plastik zolağı ona yaxınlaşdırdıqda naqillər elektrostatik sahədəki kimi hadisə baş verir (şəkil 6, a). Elektrostatik induksiya nəticəsində metallik gövdə və onun üstündəki folqa vərəqi müsbət yüklənmiş olurlar. Müxtəlif adlı yüklər bir-birini cəlb etdiyindən plastik zolaq həm metallik gövdəni, həm də onun üstündə qoyulmuş folqa vərəqinə eyni F_1 kulon güvvəsi ilə cəzb olunur. Folqa vərəqi gövdədən müsbət yüklərin bir hissəsini apardığından plastik zolağa cəzb olunur. Folqa vərəqi gövdədən ayrıldıqdan sonra ona eyni adlı yüklər tərəfindən F_2 kulon güvvəsi təsir edir. Bu F_2 güvvəsi F_1 güvvəsi ilə eyni istiqamətdə yönəlir (şəkil 6, c).

Görəsən nə üçün dielektrik gövdənin üstündə qoyulmuş folqa vərəqi (2) plastik zolaq tərəfindən cəzb olunmur?

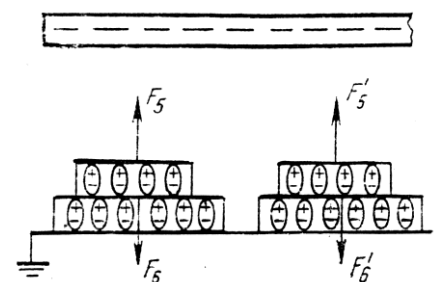
Elektricləndirilmiş plastik zolağın yaratdığı sahənin təsiri nəticəsində



Şəkil 6

dielektrik gövdədə (4) dipollar yaranır (şəkil 6, b). Folqa vərəqinə plastik zolaq tərəfindən F_3 güvvəsi və dielektrik gövdə (4) tərəfindən F_4 güvvəsi təsir edir. Bu güvvələr müxtəlif istiqamətdə yönəliirlər. Həmişə $F_3 > F_4$ olur. Lövhənin ağırlıq güvvəsi kifayət qədər böyük, əvəzləyici güvvə kiçik olduğundan folqa vərəqi (2) yerində qalmış olur. Folqa vərəqin gövdədən ayrılması üçün elektricləndirilmiş plastik zolağı daha da yaxınlaşdırmaq lazımdır.

Əgər hər iki kvadratı folqanı dielektrikdən hazırlayıb həmin metallik (3) və dielektrik lövhələr (4) üzərinə qoyub və



Şəkil 7

elektriklendiriilmiş plastik zolağı əvvəlki səviyyədə saxladıqda effekt çox zəif alınır (şəkil 7).

Effektin yaxşı alınması üçün elektriklendiriilmiş plastik zolaq daha da yaxınlaşdırılır. Bu halda metallik gövdə üzərindəki dielektrik vərəq daha tez gövdədən ayrılır. Bunun səbəbi metallik gövdənin üstündə dielektrik gövdəyə nisbətən daha böyük gərginliyin yaranmasıdır. Odur ki, metallik gövdə üzərində dielektrik vərəq plastik zolaq tərəfindən daha tez cəzb olunur.

Təcrübə 5. Sürtülmüş plastik lövhənin lampanı yandırması.

İki plastik lövhəni üst-üstə qoyub, üstündən kağız parçasını sürtür, sonra üstdəki lövhəni qaldırır şaquli vəziyyətdə saxlayıb neon lampasını həmin plastik lövhə üzrə hərəkət etdirilir. Bu zaman neon lampasının alışması baş verir. Sonra altdakı lövhəni qaldırır neon lampasını həmin lövhə üzrə hərəkət etdirdikdə onun yandığı müşahidə olunur. Buna səbəb sürtünmə nəticəsində yaranan elektrik sahəsinin enerjiyə malik olmasıdır. Bu enerji neon lampasının (TH-0,2W markalı) yanmasına kifayət edərsə o işıqlanır.

Ədəbiyyat

1. V.İ.Nəsirov, G.Q.Aslanlı. Elektrik və maqnetizm. Bakı, 2008
2. Н.М.Шахмаев. Физика, часть I. Москва. «Высшая школа», 1977
3. С.Г.Калашников. Электричество. Москва «Наука», 1964
4. Е.М.Гермензон, Н.Н.Малов. Курс общей физики. Москва. «Просвещение», 1980
5. И.В.Совельев. Курс общей физики. т.2. Москва, 2009

Prof.Dr.Şükür Alizade
Dissertant Gülbeniz Velibeyova

“Elektrik alanı” üzərə bazı ilginс göstəri deneyimləri.

Özet

Makalade konunun iyi benimsenilmesi amacıyla yeni ilginс göstəri deneyimləri yapılması için öngörölmüş teknoloji verilmişdir.

“MAQNETİZM” ÜZRƏ MARAQLI NÜMAYİŞ TƏCRÜBƏLƏRİ.

“MIKNATIS ALANI” ÜZERE BAZI İLGİNÇ GÖSTERİ DENEYİMLERİ.

“ SOME INTERESTING EXPERIMENTS IN SECTION “MAGNETIC FIELD”

Shukur Alizade, Bakihan Mirzoyev

Özet

Makalədə konunun iyi benimsenilmesi amacıyla yeni ilginç gösteri deneyimleri yapılması için öngörülmuş teknoloji verilmiştir.

Abstract

In article the technology of carrying out of new interesting demonstration experiences for good mastering of a theme is resulted

“Maqnetizm” bölməsi üzrə metodik ədəbiyyatlarda nümayiş təcrübələri qənaətləndirici deyildir. Bu problemin aradan qaldırmaqdan ötrü və həmin mövzunun yaxşı tədris edilməsi üçün bəzi maraqlı nümayiş təcrübələrin aparılması metodikasını təklif edirik.

Təcrübə 1. Uclarında eyni ortasında əks qütblü maqnitin yaradılması

Süni maqnitlər elə hazırlanılır ki, onların uclarında əks qütblər yaranır. Lakin maqnit elə hazırlamaq olar ki, onun hər iki ucunda eyni bir qütb (ya şimal, ya da cənub qütbü), ortasında əks (cənub və ya şimal) qütblü olsun. Belə bir maqnit hazırlamaq üçün polad zolağın ortasından 1-2 sm aralıda olmaqla uclarına doğru eyni qütblərlə iki düz maqnit sür-tülür (şək.1).



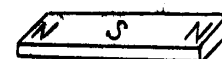
Səkil 1.

Beləliklə hazırlanmış maqnitin iki ucunda eyni qütblər ortasında əks qütb yaranır (şək.2).

Bunu maqnit əqrəbinə yaxınlaşdırmaqla nümayiş etdirmək olar. Uclarını yaxınlaşdırdıqda maqnit əqrəbinin cənub qütbünü, ortasını yaxınlaşdırdıqda şimal qütbünü cəzb edir. Deməli, yaradılmış maqnitin uclarında şimal, ortasında cənub qütbü yaranmışdır.

Bu maqnitin üstünə şüşə lövhə qoyub üstündən dəmir tozunu səpsək və lövhənin üstündə karandaşla döyəclədikdə dəmir tozu yalnız maqnitin uclarına doğru deyil, onun ortasına doğru da cəzb olunur.

Bu hadisəni iki düz maqnitin eyni qütblərini bir-birinin üstünə qoymaqla nümayiş etdirmək olar.



Şəkil 2.

Həmin maqnit maqnit əqrəbinə yaxınlaşdırdıqda onun uclarında şimal qütbü olduqda, ortasında cənub qütbü olduğunu müşahidə etmiş oluruq.

Polad zolağın ortasından 1-2 sm aralıda olmaqla uclarına doğru müxtəlif (şimal və cənub) qütblü iki düz maqnit sürtdükdə iki qütblü maqnit alınır. Yəni, bu maqnitin bir ucu şimal qütb olduqda, o biri ucu isə cənub qütb olur.

Polad zolağın bir ucundan o biri ucuna doğru düz maqnitin hər hansı bir qütbünü sürtdükdə yenə də iki qütblü maqnit alınır.

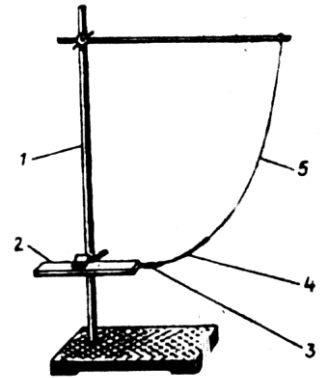
Həmin polad zolağı stola çırpdıqda, üstündən zərbə endirdikdə, deformasiya etdirdikdə və ya qızdırdıqda maqnitsizləşir.

Bu hadisələrin sadə izahı belədir. Müxtəlif adlı maqnit qütbləri bir-birini cəzb etdiyindən, düz maqnit polad çubuğa sürtdükdə domenlərin əks qütblərini cəzb edərək hərəkəti istiqamətində sanki sıraya düzür. Nəticədə polad zolağın maqnitlənməsi baş vermiş olur.

Bu hadisələri Veyss belə şərh etmişdir. Küri nöqtəsindən aşağı temperaturda xarici maqnit sahəsi olmadıqda belə ferromaqnitlərdə spontan maqnitlənmə baş verir. *Bəzi ferromaqnitlər Küri nöqtəsindən aşağı temperaturlarda maqnitlənməmiş olur. Bunu izah etmək üçün Veyss belə bir fərziyyə irəli sürdü. Küri nöqtəsindən aşağı temperaturda ferromaqnit maddə doyma halına qədər öz-özünə maqnitlənməmiş domenlərdən təşkil olunmuşdur. Bu domenlər xaotik paylandığına görə maddə maqnitlənməmiş olur.* Domen (domain) inqilis sözü olub, kiçik sahə deməkdir. Onun ölçüsü 10^{-4} - 10^{-2} sm-dir. Maqnetizm nəzəriyyəsinə görə domenlərin yaranması enerjinin minimumluq prinsipi ilə bağlıdır.

Təcrübə 2. Küri nöqtəsinin nümayişi

Metodik ədəbiyyatda bu təcrübənin aparılması üçün mismardan istifadə etmək təklif olunur. Mismarların Küri nöqtəsi 753°C olduğundan təcrübənin aparılmasına çox vaxt lazım olur. Odur ki, təcrübənin daha tez icrası üçün nikel çubuğundan istifadə etmək məqsədmüvafiqdir. Çünki nikel çubuğu vasitəsilə Küri nöqtəsinin (385°C) nümayişi daha tez baş verir. Nikel çubuğunu əldə etmək üçün gündüz işığı lampalarındakı starterlərdən istifadə etmək lazımdır. Bu məqsədlə starter lampasının kolbasını sındıraraq, oradakı nikellə əlaqələndirilmiş mis məftilin ucunda 1-2mm uzunluqlu ilgək yaradılır. Sonra həmin ilgəyə 0,3mm diametrli 3-5sm uzunluqlu mis məftil bağlayıb, o biri ucuna 20-30sm uzunluqlu sap bağlanılır.



Şəkil 3

Təcrübəni aparmaq üçün ştativdə düz maqnit (2) üfüqi vəziyyətdə yerləşdirilir. Nikelli çubuq (3) düz maqnitlə əlaqələndirilir. Mis məftilin (4) ucuna bağlanmış sapın (5) o biri ucu yuxarıdakı çubuğa bağlanılır (şək. 3).

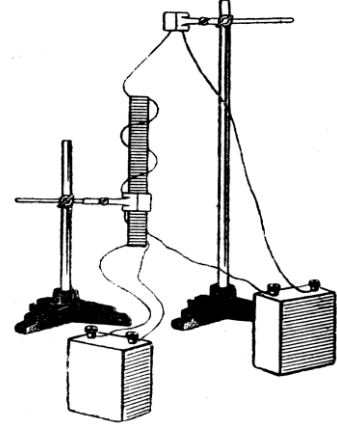
Küri nöqtəsinə nümayiş etdirmək üçün yandırılmış kibriti nikelli çubuğa yaxınlaşdırılır. Nikel istilik təsirindən ferromaqnit xassəsini anı olaraq itirdiyi üçün maqnitsizləşdiyindən maqnitdən uzaqlaşır. Ferromaqnitin maqnitsizləşdiyi temperatura Küri nöqtəsi adlanır.

Sonra təcrübə daha güclü maqnitlə təkrar edilir. Təcrübə göstərir ki, Küri nöqtəsi maqnit induksiyaşından asılı deyildir. Yəni, maqnitin güclü olmasından asılı deyildir. O, qızdırılacaq nümunənin materialından asılıdır.

Təcrübə 4. Cərəyanlı naqilin sarğac və maqnit ətrafında fırlanması

a) Cərəyanlı naqilin cərəyanlı sarğac ətrafında fırlanması.

Cərəyanlı naqilin cərəyanlı sarğac ətrafında fırlandığını nümayiş etdirmək üçün çoxlu sarğısı olan uzun sarğacı ştativdə şaquli vəziyyətdə bərkidilir və ucları cərəyan mənbəyi ilə birləşdirilir. Yumşaq və uzun məftil həmin sarğaca paralel yerləşdirilir. Naqilin ucları cərəyan mənbəyi ilə birləşdirdikdə o, sarğacın ətrafında fırlanır (şək.4).



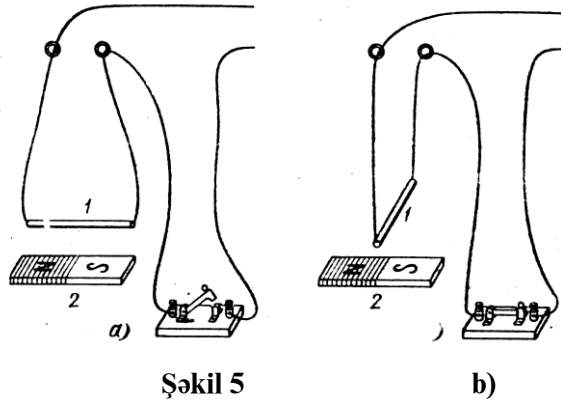
Şəkil 4

Buna səbəb naqildə elektronların hərəkət sürətinə və maqnit induksiyaş vektoruna Lorens qüvvəsi perpendikulyar olduğundan elektronların hərəkət etdikləri naqili fırlanmağa məcbur etməsidir.

b) Cərəyanlı naqilin maqnit ətrafında fırlanması.

Cərəyanlı naqilin maqnit ətrafında fırlanmasını iki variantda nümayiş etdirmək olar.

I variant. Stolun üstünə düz maqnit qoyulur. Onun üstündə ona paralel olan yumşaq məftildən alüminium çubuq asılır. Yumşaq məftilin ucları açar və cərəyan mənbəyi ilə ardıcıl birləşdirilir (şək.5,a). Açarla dövrəni qapadıqda naqildən cərəyan keçdikdə, o, fırlanaraq düz maqnitə perpendikulyar vəziyyət alır (şək.5,b).

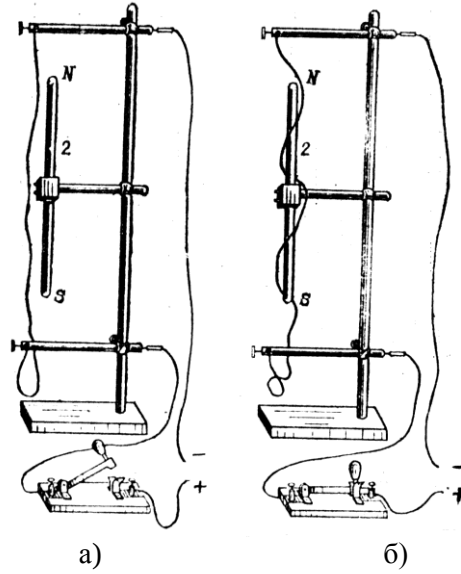


Şəkil 5

b)

II variant. Ştativdə maqnitləndirilmiş çubuq yerləşdirilir. Maqnitləndirilmiş çubuğa paralel yumşaq uzun naqil asılır. Naqilin ucları cərəyan mənbəyi və açarla ardıcıl birləşdirilir (şək. 6,a).

Açarla dövrəni qapadıqda cərəyanlı naqil fırlanaraq maqnitləndirilmiş çubuğa dolanır (şək.6,b). Buna səbəb yumşaq məftilin hər bir hissəsinə maqnit qüvvəsi təsir edir. Bu qüvvə yumşaq naqilin hər bir hissəsinə təsir edərək onu maqnitləndirilmiş çubuğa perpendikulyar vəziyyətinə salmış olur. Buna görə də yumşaq naqil maqnit ətrafına fırlanmış olur.



Şəkil 6

Təcrübə: 5. Yer in maqnit sahəsinin nümayiş i

Yer in maqnit sahəsinin nümayiş etdirmək üçün asılan, radiator və ya dəmir vedrədən istifadə olunur. Bu məqsədlə maqnit əqrəbi və ya kompas dəmir vedrənin aşağısına yaxınlaşdırılır. Maqnit əqrəbinin şimal qütbü vedrənin aşağısına tərəf cəzb olunur. Vedrənin yuxarisına doğru maqnit əqrəbini apardıqda onun cənub qütbü vedrəyə tərəf cəzb olunur.

Bunun səbəbi belə izah edilir: bütün dəmir cisimlər yer in maqnit sahəsində olduğundan, həmin sahənin təsiri altında onlar maqnitlənirlər. Maqnitlənmə nəticəsində iki qütbə malik olurlar. Həmin cisimlərin aşağı hissəsində cənub qütbü, yuxarı hissəsində şimal qütbü yaranır. Ona görə də cisimlərin aşağı hissəsi maqnit əqrəbinin şimal qütbü, yuxarı hissəsi cənub qütbü cəzb edir.

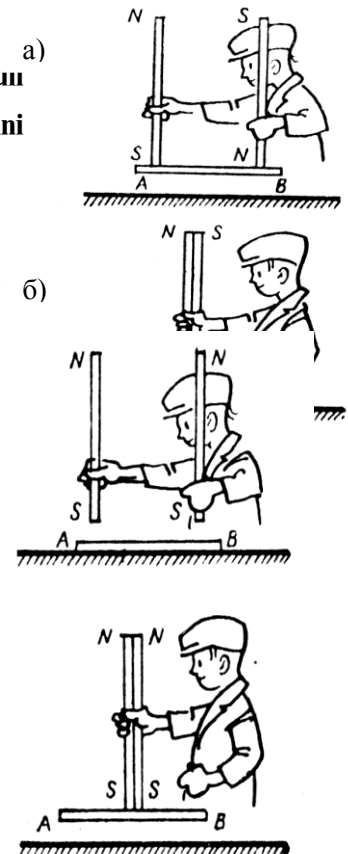
Təcrübə 6. Maqnit həmin maqnitdir, amma cəzb etmə qüvvəsi başqadır

İki maqnitləndirilmiş çubuq, müxtəlif qütbləri aşağıda olan şaqul vəziyyətdə paralel yerləşdirilir (şək.7). Aşağıdan AB dəmir lövhəsini onlara yaxınlaşdırdıqda müəyyən qüvvə ilə onu cəzb edirlər (şək.7, a).

Əgər maqnit çubuqları birləşdirsək, cəzb etmə qüvvəsinin azaldı və çubuğun düşdüyü müşahidə edilir (şək.7, b).

Bunun səbəbi çubuqları birləşdirirkən xarici maqnit sahəsinin qüvvə xətlərinin qapanmasıdır. Ona görə də bu halda çubuqların maqnit sahəsinin cəzb etmə qüvvəsi zəifləyir.

Əgər eyni qütbləri paralel yerləşdirib (şək.8) və təcrübəni təkrar etdikdə əvvəlkinin əks effekti alınmış olacaqdır. Yəni, bir-birinə paralel yerləşdirilmiş eyni qütblü maqnit çubuqların metal lövhəyə cəzb etmə qüvvəsi, onları birləşdirdikdən sonra cəzb etmə qüvvəsindən zəif olur (şək.8, a).



Şəkil 8

Çünkü, onları birləşdirdikdə sahənin güvvə xətlərinin sıxlaşması nəticəsində onun qüvvəsi güclənir (şəkl.8, b).

Təcrübə 7. Maqnitlənmənin növləri.

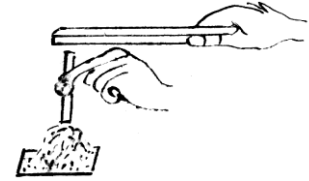
İndiyə kimi maqnitlənmənin növləri haqqında heç bir söz deyilməyib. Təcrübə göstərir ki, maqnitlənmənin aşağıdakı növləri var.

Dəmirin maqnitlənməsi üç yolla olur: sürtməklə, toxun ⁶⁾ ə induksiya (təsirlə) ilə maqnitlənmə.

1. Sürtməklə maqnitlənmə. Hər hansı dəmir çubuğu maqnit əqrəbinə yaxınlaşdırılır. Maqnit əqrəbinə ona reaksiyası nümayiş edilir. Sonra maqnitin bir qütbünü həmin çubuğun üstünə qoyub, sürülür. Həmin çubuğu götürüb, yenidən maqnit əqrəbinə yaxınlaşdırılır. Bu zaman maqnit əqrəbinin bir qütbü cəzb olunur. Çubuğun o biri ucunu maqnit əqrəbinə yaxınlaşdırdıqda maqnit əqrəbinin ikinci qütbü cəzb olunur. Bu onu göstərir ki, sürtünmə nəticəsində çubuğu təşkil edən dərəcələr müəyyən qayda ilə düzülərək maqnit sahəsi yaradır. Çubuq maqnitlənmişdir.

2. Toxunmaqla maqnitlənmə. Dəmir çubuğu maqnit əqrəbinə yaxınlaşdırılaraq maqnit əqrəbinin ona reaksiyası nümayiş edilir. Sonra maqnitin bir qütbünü həmin dəmir çubuğa toxundurulur və dəmir çubuğun bir ucu maqnit əqrəbinə yaxınlaşdırılır. Daha sonra çubuğun ikinci ucu maqnit əqrəbinə yaxınlaşdırılır. Maqnitin ikinci qütbünü cəzb etməsi çubuğun toxunma nəticəsində maqnitləndiyini göstərir.

3. İnduksiya ilə (təsirlə) maqnitlənmə. Dəmir çubuq dəmir tozuna toxundurulur. Çubuq dəmir tozunu cəzb etmədiyi nümayiş edilir. Sonra çubuğu dəmir tozundan 2-3sm məsafədə saxlanılır. Çubuğa maqnitə yaxınlaşdırdıqda çubuq dəmir tozunu cəzb edir (şəkl.9).



Şəkil 9.

Maqnitə çubuğa daha da yaxınlaşdırdıqda, çubuq daha çox dəmir tozunu özünə cəzb edir. Buna səbəb dəmir çubuğun induksiya nəticəsində maqnitlənməsidir. Çubuğun maqnitlənmə xassəsi o vaxt güclü olur ki, maqnit çubuğa daha yaxın olsun və ya ona toxunsun. Maqnitə çubuqdan uzaqlaşdırdıqda çubuqdan dəmir tozları qismən tökülür. Dəmir tozunun cüzi hissəsi çubuqdan asılı vəziyyətdə qalır.

Buna səbəb maqnitə çubuqdan uzaqlaşdırdıqda çubuğun maqnitləşməsidir. Amma maqnitləşmə tam baş vermir.

İki eyni formalı və uzunluqlu (bunlardan biri polad, o birisə dəmirdən olsun) çubuqları hər hansı düz maqnitdən 2-3sm məsafədə (birisini solda, o birisini sağda) yerləşdirilir. Maqnit əqrəbini solda və sağda yerləşdirilmiş çubuqlardan dəmir çubuğun daha güclü maqnitləndiyi müşahidə olunur. Düz maqnitə gətirdikdə isə dəmir çubuq demək olar ki, maqnitləşir; polad çubuq isə özünün maqnitlənmə xassəsini demək olar ki, saxlayır. Nəticədə polad çubuq süni və güclü sabit maqnitə çevrilir. Ona görə də süni sabit maqnitlər həmişə poladdan hazırlanılır.

Deməli, *dəmir cisimlər polada nisbətən tez və yaxşı maqnitlənir, tez də, maqnitləşirlər.*

Qısa, yumşaq və yoğun dəmir çubuq, onun diametrindən 300-500 dəfə uzun olan dəmir məftilə nisbətən maqnitlənmə xassəsini daha tez itirir.

Deməli, *maqnitlənmə xassəsinin saxlanması yalnız maddənin növündən deyil, eyni zamanda maqnitləndirilən cismin formasından da asılıdır.*

RIYAZIYYAT MÜƏLLİMLƏRİNİN NƏZƏRİ HAZIRLIĞINDA RIYAZI ANALİZ FƏNNİNİN YERİ.

THE ROLE OF THE SUBJECT OF THE MATHEMATICAL ANALYSIS IN THE THEORETICAL PREPARATION OF THE MATH'S TEACHERS .

Cəbraylov M.S, Kərimova S.B.

Özet

Məruzədə Riyazi analiz fənninin tədrisinin riyaziyyat müəllimlərinin peşə hazırlığına yeri və əhəmiyyəti təhlil edilir. “Riyazi analiz I” kursunun materialları əsasında teoremlərin isbatının gələcək müəllimlərin məntiqi təfəkkürünün inkişafına təsiri, əldə etdikləri bilik, bacarıq və vərdişlərin onların səriştəliliyinin (komponentliyinin) təmin edilməsindəki rolu araşdırılır.

Abstract

In the report it is analysed the place and significance of the subject of mathematical analysis in the profession preparation of the math teachers .

The influence of the proof of theorems on logical mentality of future teachers and it's role in the maintenances of teachers " knowledge, habits and skills are investigated on the materials of "Mathematical analysis I".

Azərbaycan orta təhsil sistemində digər fənnlər kimi Riyaziyyat müəllimlərinin hazırlığında xüsusi diqqət yetirir. Riyaziyyat müəllimlərinin nəzəri hazırlığında Riyazi analiz fənninin rolu əvəzsizdir. Əlbəttə, müəyyən tarixi dövrlərdə bu fənnin rolu az da olsa fərqlənib.

Keçən əsrin 60-70-ci illərinə qədər Azərbaycanın orta məktəblərində Riyaziyyat dərsləri dedikdə Hesab, Cəbr, Həndəsə, Triqonometriya deyilən fənnlər nəzərdə tutulurdu.

1-4 siniflərdə Hesab, beşinci sinifdən başlayaraq Cəbr, altıncı sinifdən başlayaraq Cəbrlə paralel Həndəsə fəni tədris olunurdu. Sonda Triqonometrik funksiyalar və onların xassələrinin öyrənilməsinə həsr olunan Triqonometriya fənni tədris olunurdu.

Riyazi analiz kursunun vəzifəsi bir tərəfdən orta məktəbdə tədris olunan fənnlərin elmi əsaslandırılması, digər tərəfdən gələcək müəllimlərin riyazi biliklərinin daha ciddi nəzəriyyələrlə zənginləşdirilməsi, digər tərəfdən tələbələrə analiz etmək, ümumiləşdirmək bacarığı ilə yanaşı yeni bir riyazi aləmlə “dəyişən kəmiyyətlər riyaziyyatı” ilə tanış etmək idi.

Elmi-texniki tərəqqi orta təhsil alan gənclərin daha çox riyazi bacarıq və vərdişlərə malik olmasını tələb etdiyindən 70-ci illərdən başlayaraq Diferensial və inteqral hesabı elementləri orta məktəblərin riyaziyyat kursuna daxil edildi.

Təbii ki, orta məktəblərdə təhsil müddəti 1 il artırıldı və orta təhsil 11 illik oldu. Bu Riyazi analiz fənninin qarşısında duran vəzifələrində müəyyən qədər ciddiləşdirdi. Beləki, artıq orta məktəblərdə diferensial və inteqral hesabının elementləri tədris olunurdu. Ona görə də Riyazi analiz fənnin böyük bir hissəsi gələcək müəllimlərin peşə hazırlığının tərkib hissəsinə daxil idi.

Hazırda Pedaqoji Ali məktəblərdə Riyazi analiz fənninin tədrisinə 360 saat vaxt ayrılır. Bunların 195 saati mühazirə, 165 saati məşğələ dərsləridir.

Mühazirə dərslərinin məqsədi yeni anlayışları yeni faktları şərh və analiz etmək, tətbiqi yollarını göstərmək, məşğələ dərslərinin isə əsas vəzifəsi mühazirə dərslərində öyrənilən anlayışların mənimsənilməsinə və tətbiqinin həyata keçməsinə təmin etməkdir. Bu məqsədlə məşğələ dərsləri tərkibinə əsasən nəzəri məsələlərin araşdırılmasından və onların tətbiqini nümayiş etdirən misallar həllindən ibarətdir.

Məşğələ dərslərində həll edilən misallar aşağıdakı qaydada fərqləndirmək olar:

1. Mühazirədə şərh olunan, yeni anlayış və faktların mənimsənilməsi vəziyyətini müəyyən etmək və mənimsənməyə yardım etmək məqsədilə həll edilən misallar. Bu misallar əsasən müəyyən qaydaların tətbiqi ilə həll edilir. (məs: limitlərin hesablanması, törəmələrin hesablanması).

2. Mühazirədə isbat olunan teoremlərin illüstrasiya (nümayiş) etdirən misallar həll etmək. Məsələn, Fərz edək ki, belə bir fakt isbat edilib ki, $f(x)$ funksiyasının x_0 nöqtəsində limiti varsa bu nöqtənin elə $U(x_0, \delta)$ ətrafı var ki, $f(x)$ -həmin ətrafda məhduddur. Məşğələ dərslərində limiti olan funksiyalar üçün məhduddluğu təmin edən ətraf tapılır. Yaxud funksiyanın nöqtədə limiti bilavasitə tərifin köməyi ilə hesablanır. Başqa sözlə ε -a görə δ -tapılır və s.

Təbii ki, tələbələrə belə bir sual meydana gəlir ki, Məhdud olan funksiyaların limitin varlığını hökm edə bilərikmi?

Bu tipli suallara cavab vermək üçün kontr misallardan istifadə etmək səmərəlidir. Qeyd etdiyimiz suala cavab vermək üçün bir misala baxmaq kifayətdir. $y = \operatorname{Sgn} x$ funksiyasını 0 nöqtəsinin ixtiyari ətrafında məhduddur, lakin bu nöqtədə limit yoxdur. Yaxud $y = \{x\}$, x -in kəsir hissəsi funksiyası ixtiyari n -nöqtəsindən ixtiyari ətrafında məhdud olsa da n -nöqtəsində limiti yoxdur və s.

3. İsbat olunan teoremlərin şərtlərinin dəqiq olduğunu, yəni şərtləri azaltmağın mümkün olmadığını, yaxud teoremin hökmünün gücləndirilməsinin mümkün olmadığını nümayiş etdirən misallar.

Məşğələ dərsləri əvvəl qeyd edilən tiplərə aid misallarla yanaşı müəyyən şərtləri ödəyən kəmiyyətlərin varlığı məsələsinə də diqqət yetirilməlidir. Məsələn, kökün varlığı, İrrasional ədədin varlığı, limit ədədin varlığı və yeganəliyi və s.

İxtiyari mənfi olmayan ədədin ixtiyari dərəcədə kökünün varlığını tələbənin dəqiq başa düşməsi üçün aşağıdakı teoremin faydası böyükdür.

Ümumiyyətlə, tələbənin məntiqi təfəkkürünü, yaradıcılıq qabiliyyətinin inkişafında teoremin isbatını araşdırılması əvəzsiz vasitədir.

Məhz bu araşdırmada tələbə başa düşür ki, hansı şərt hansı hökmün doğruluğunu təmin edir. Əgər bu olmazsa tələbə qaydaları mexaniki tətbiq edəcəkdir.

Teorem. Əgər $f(x)$ funksiyası E ədədi çoxluğunda artandırsa (azalandırsa) və $f(E)=F$ isə, onda bu funksiyanın F çoxluğunda təyin olunmuş artan (azalan) birqiymətli $f^{-1}(x)$ tərs funksiyası vardır.

İsbatı. Teoremin isbatını $f(x)$ funksiyasının E çoxluğunda artan olduğu hal üçün aparaq. Əvvəlcə göstərək ki, $f(x)$ funksiyasının E -də tərsi vardır. Tutaq ki, $\forall x_1, x_2 \in E$ və $x_1 \neq x_2$. Aydındır ki, əgər $x_1 < x_2$ olarsa, onda $f(x_1) < f(x_2)$, $x_1 > x_2$ olduqda isə $f(x_1) > f(x_2)$ olar. Deməli, hər iki halda $f(x_1) \neq f(x_2)$ münasibəti ödənər. Bu isə onu göstərir ki, f -inikası E -dən $f(E)=F$ çoxluğuna biyeksiondur. Ona görə də f funksiyasının E -də f^{-1} tərs funksiyası vardır.

Göstərək ki, f^{-1} tərs funksiyası birqiymətlidir. əksini fərz edək. Tutaq ki, elə $y \in F$ nöqtəsi var ki, onun heç olmazsa iki müxtəlif x_1, x_2 obrazı vardır: $x_1 = f^{-1}(y)$, $x_2 = f^{-1}(y)$. Bu o deməkdir ki, $x_1 \neq x_2$ olduqda $f(x_1) = f(x_2)$ olur. Bu isə $f(x)$ -in E -də artan olması şərtinə ziddir. Deməli, fərziyyəimiz doğru deyildir, yəni f^{-1} tərs funksiyası birqiymətlidir. İndi isə göstərək ki, $x = f^{-1}(y)$ tərs funksiyası F çoxluğunda artandır. $\forall y_1, y_2 \in F$ götürək. $x_1 = f^{-1}(y_1)$, $x_2 = f^{-1}(y_2)$ olsun. Tutaq ki, $y_1 < y_2$. Göstərək ki, onda $x_1 < x_2$ bərabərsizliyi ödənir. Aydındır ki, $y_1 = f(x_1)$, $y_2 = f(x_2)$ bərabərlikləri doğrudur. Əgər $x_1 = x_2$ olarsa, onda $f(x_1) = f(x_2)$ bərabərliyi və deməli $y_1 = y_2$ bərabərliyi ödənər. Bu isə ola bilməz, çünki $y_1 < y_2$ bərabərsizliyi doğrudur. $x_1 > x_2$ bərabərsizliyi ödənersə, onda, $f(x)$ funksiyası artan olduğundan $f(x_1) > f(x_2)$ və deməli $y_1 > y_2$ bərabərsizliyi ödənər. Bu bərabərsizlik də ödəmə bilməz. Çünki, $y_1 < y_2$ bərabərsizliyi doğrudur. Deməli, yalnız $x_1 < x_2$ bərabərsizliyi ödəmə bilər. Bu isə o deməkdir ki, $x = f^{-1}(y)$ tərs funksiyası $F = f(E)$ çoxluğunda artandır.

F funksiyasının azalan olduğu hal üçün teorem analoji qaydada isbat olunur.

Bu teoremin isbatının dərslə təhlil olunması tələbələrə tam dərəcəli kökün varlığını başa düşmələrinə əsaslı yardım edir. Tələbə $y = x^n$ qüvvət funksiyasının $(-\infty, \infty)$ -dan $(0, +\infty)$ çoxluğuna təsir etdiyi üçün bu funksiyanın tərsi $y = \sqrt[n]{x}$ funksiyasının $(0, +\infty)$ -da təyin olunduğunu görür. Bu isə ixtiyari mənfi olmayan ədədin tam dərəcədə kökünün varlığını əsaslandırır və s.

Ardıcılıqların yığılması mövzusunda yalnız yığılan ardıcılıqlar üzərində hesab əməllərinə əsaslanan misallar həll etmək azdır. Burada elə misallara diqqət yetirmək lazımdır ki, tələbələr sıralar bəhsinə hazırlaşsınlar. Bu tipli misalların həllində Koşi meyarından istifadə etmək səmərəlidir. Tutaq ki, $\{\alpha_n\}$ ardıcılığı verilmişdir. $\forall \varepsilon > 0$ üçün elə $n_0 = n_0(\varepsilon)$ nömrəsi varsa ki, $n > n_0$, $m > n_0$ şərtini ödəyən bütün n və m nömrələri üçün

$$|a_n - a_m| < \varepsilon$$

bərabərsizliyi ödənir.

Başqa sözlə $\forall \varepsilon > 0$ üçün elə $n_0 = n_0(\varepsilon)$ nömrəsi varsa ki, $n > n_0$ şərtini ödəyən bütün n –lər və ixtiyari natural $p \geq 1$ ədədi üçün

$$|a_{n+p} - a_n| < \varepsilon$$

bərabərsizliyi ödəyir, onda $\{\alpha_n\}$ ardıcılığına fundamental ardıcılıq deyirlər. Onlara Koşi şərtini ödəyən ardıcılıqlar da deyilir.

Teorem 2. (Koşi meyarı). $\{\alpha_n\}$ ardıcılığının yığılan olması üçün onun fundamental olması zəruri və kafidir.

Misal. Koşi meyarından istifadə etməklə ümumi həddi $a_n = \sum_{k=1}^n \frac{1}{k!}$ olan ardıcılığın yığılan olmasını göstərin.

Həlli. $\forall \varepsilon > 0$ götürək. Göstərək ki, bu $\varepsilon > 0$ ədədinə görə elə $n = n_0(\varepsilon)$ nömrəsi tapmaq olar ki, $n > n_0$ şərtini ödəyən bütün n -lər və $p \geq 1$ natural ədədi üçün

$$|a_{n+p} - a_n| < \varepsilon$$

bərabərsizliyi ödəyir.

$$|a_{n+p} - a_n| = \frac{1}{(n+1)!} + \frac{1}{(n+2)!} + \dots + \frac{1}{(n+p)!}.$$

Riyazi induksiya metodunun köməyi ilə isbat etmək olar ki, $\forall n \in \mathbb{N}$ üçün $n! > \frac{n^2}{4}$ bərabərsizliyi doğrudur. Onda $\forall n \in \mathbb{N}$ üçün $\frac{1}{n!} < \frac{4}{n^2}$ bərabərsizliyi doğru olar. Bu bərabərsizlikdən və $\forall k > 1$ natural ədədi üçün doğru olan $\frac{1}{k^2} < \frac{1}{k(k-1)} = \frac{1}{k-1} - \frac{1}{k}$ bərabərsizliyindən istifadə etsək, alarıq:

$$|a_{n+p} - a_n| < \frac{4}{(n+1)^2} + \dots + \frac{1}{(n+p)^2} < 4 \left[\left(\frac{1}{n} - \frac{1}{n+1} \right) + \left(\frac{1}{n+1} - \frac{1}{n+2} \right) + \dots + \left(\frac{1}{n+p-1} - \frac{1}{n+p} \right) \right] = 4 \cdot \left(\frac{1}{n} - \frac{1}{n+1} \right) < \frac{4}{n}.$$

$\frac{4}{n^2} < \varepsilon$ bərabərsizliyindən $n > \frac{4}{\varepsilon}$ alarıq. $n_0(\varepsilon)$ olaraq, məsələn, $n_0(\varepsilon) = \left\lceil \frac{4}{\varepsilon} \right\rceil + 1$ götürmək olar.

Misal 2. Koşi meyarından istifadə etməklə, ümumi həddi $a_n = \sum_{k=1}^n \frac{1}{\sqrt{k}}$ olan $\{\alpha_n\}$ ardıcılığının dağılan olmasını göstərin.

Həlli: Bu məqsədlə Koşi meyarına əsasən $\{\alpha_n\}$ ardıcılığının fundamental olmadığını göstərmək kifayətdir. $|a_{n+p} - a_n|$ ifadəsini qiymətləndirək. $\forall n \in \mathbb{N}$ və $p \geq 1$ natural ədəd üçün

$$|a_{n+p} - a_n| = \frac{1}{\sqrt{n+1}} + \frac{1}{\sqrt{n+2}} + \dots + \frac{1}{\sqrt{n+p}} \geq \frac{p}{\sqrt{n+p}}$$

bərabərsizliyini alarıq.

Axırıncı bərabərsizlikdə, xüsusi halda $p=n$, $\varepsilon = \frac{1}{\sqrt{2}}$ götürək.

Onda $\forall n \in \mathbb{N}$ üçün

$$|a_{2n} - a_n| \geq \frac{n}{\sqrt{2n}} = \frac{\sqrt{n}}{\sqrt{2}} \geq \frac{1}{\sqrt{2}} = \varepsilon$$

bərabərsizliyi ödənəcəkdir. Deməli, $\{\alpha_n\}$ fundamental deyildir. Ona görə də yığılan deyildir, yəni ardıcılıq dağılındır.

ЯДЯБИЙАТ

1. M.S.Cəbrayılov, B.Ə.Əliyev. Riyazi analiz, Bakı, 2008.

FİZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİKSEL PROBLEM KURMA BECERİ DÜZEYLERİ

SKILL LEVELS OF PROSPECTIVE PHYSICS TEACHERS ON MATHEMATICAL PROBLEM POSING

Öğr. Dr. Sema Çıldır; Arş.Gör. Nazan Sezen
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Matematik öğretiminin etkililiğinin çeşitli yöntem ve tekniklerle artırılması çalışmaları matematik eğitiminin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir. Problem çözme becerilerine yönelik etkinliklerin matematik öğretimine katkısı yapılan birçok araştırmayla ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda problem çözme becerileri ile birlikte ele alınan problem kurma becerisi, öğrencinin öğrenmesinin içe dönük bir aktivitesi olarak tanımlanmaktadır. Verilen bir problemden yola çıkarak farklı çözüm yolları, farklı yapılar ortaya koymak ya da çözüm sürecinde farklı formülasyonlar denemek, bu beceri kapsamında yer almaktadır. Bu çalışmada Hacettepe Üniversitesi Fizik Öğretmen adaylarının problem kurma beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Problem kurma sürecinin incelenmesinde, öğrencilere açık uçlu ve kapalı uçlu problemler verilerek, bu problemleri yeniden ifade etmeleri, farklı türde problemlere dönüştürmeleri ve çözüm için plan yapmaları beklenmektedir. Bu süreçte elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmen adaylarının problem kurma becerilerindeki eksikliklerin giderilmesi ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Problem Çözme Becerisi, Problem Kurma Becerisi, Öğretmen Adayı

Abstract

Studies on increasing the effectiveness of teaching mathematics by means of various methods and techniques has become one of the fundamental objectives of mathematics education. The contribution of activities concerning problem solving skills on teaching mathematics has been foregrounded by many research and study. In many studies, problem constructing skill, which is considered along with problem solving skills, is defined as an introvert activity of a student's learning process. Eliciting different solution ways or different structures for a given problem, or trying different formulations during the solution process is included within the scope of this skill. In this study, determining level of problem construction skills of prospective teachers of Hacettepe University, Department of Physics Teaching is aimed at. In the examination of problem construction process, the students are given open-ended and close-ended problems, and are expected to re-formulate the problem, to transform them into problems of different types, and to make plans for the solution. Under the light of the results gathered during this process, recommendations will be made for prospective teachers to develop these skills and to eliminate the deficiencies in their problem solving skills.

Key Words: Skill of Problem Solving, Skill of Problem Posing, Prospective Teacher

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ LABORATUVAR KULLANIMI ÖZ-YETERLİK ALGI DÜZEYLERİNİN CİNSİYET VE SINIF DEĞİŞKENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

AN ASSESSMENT OF BIOLOGY TEACHER CANDIDATES' LEVELS OF SELF-EFFICACY BELIEFS IN LABORATORY USING ACCORDING TO THE VARIABLES OF GENDER AND GRADE LEVEL

Osman Çimen, Gülay Ekici, Ahmet Gökmen, Sultan Altunsoy, Ali Derya Atik

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D.
Gazi Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D.
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D.
Genç Osman Lisesi, Biyoloji Öğretmeni

ÖZET

Bu çalışma, biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerini cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışma betimsel bir alan araştırması olup, çalışma grubunu 155 biyoloji öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmanın verileri, Ekici (2006) tarafından hazırlanan "laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmanın verileri SPSS 15.0 paket programı yardımıyla, betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve eta-kare korelasyon katsayısı kullanılarak çözümlenmiştir.

Çalışmanın sonunda; araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının kayıtlı bulundukları sınıf düzeyine göre laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerinin arttığı belirlenirken, bu artışın 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyetin ve sınıfın laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algısının değişmesindeki etkisinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çalışma sonunda konuyla ilgili öneriler belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, laboratuvar öz-yeterliği, biyoloji öğretmen adayı, cinsiyet ve sınıf

ABSTRACT

This study has been carried out in order to assess biology teacher candidates' levels of self-efficacy beliefs in laboratory using according to the variables of gender and grade level.

The research is a descriptive field study and the working group consisted of 155 biology teacher candidates. The data have been collected through the "scale of self-efficacy belief in laboratory using" developed by Ekici (2006). The data have been analyzed through the SPSS 15.0 software by employing descriptive statistics, independent groups t-test, one-way variance analysis and eta-squared correlation coefficient.

After the study, the biology teacher candidates' levels of self-efficacy were determined to be at the medium level. It was determined that the difference between teacher candidates' levels of self-efficacy in laboratory using according to gender was statistically significant in favor of males. On the other hand, it was determined that biology teacher candidates' levels of self-efficacy beliefs increase according to their grade levels, and this increase differs significantly in favor of 4th graders. In addition, it was determined that the influences of gender and grade level on change in self-efficacy beliefs in laboratory using are high.

Recommendations related to the subject were presented in the conclusion.

Keywords: Self-efficacy, laboratory self-efficacy, biology teacher candidate, gender and grade level

1.GİRİŞ

Yeterlik, bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi (Balcı, 2005, s.197), işgörenin kendinden beklenen rolleri beklenen nicelik ve nitelikte gerçekleştirmesi, bir davranışı yapmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış olmak (Şişman, 2006, s.219; Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 168, Sahin, 2006, s. 291) olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterlik inancı, sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından biridir. Bandura, (1986) ise, öz-yeterlik inancını “bireyin bir işi gerçekleştirebilmek için gerekli olan becerilere sahip olup olmadığıyla ilgili yargılarıdır” şeklinde tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle bireylerin bir işi başarıp başaramayacakları konusunda kendileriyle ilgili düşünceleridir. Yeterlilik inançları öz-yeterlilik ve sonuç beklentisi olmak üzere iki farklı yapıdan oluşmaktadır. Öz-yeterlik, bir işi etkileyen bireysel yeteneklerle ilgili inançları; sonuç beklentisi ise, belirli olayların belli sonuçlara neden olacağına ilişkin inançlarıdır (Gibson ve Dembo, 1984).

Öz-yeterlik, kavramı özellikle eğitim ile ilgili süreçlerde, öğretmen ve öğrencilerin stresle mücadelesi için öğretmenlerin öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmek ve eğitim alanında öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Yılmaz ve diğ. 2004b).

Öz-yeterlik inançlarını belirleyen dört temel kaynağın olduğunu belirten Bandura (1995), bunlardan en etkili olanının bireylerin doğrudan kendi deneyimlerinden kazandığı bilgiler olduğunu; diğer kaynakların ise bireylerin başarılı veya başarısız uygulamalarına ilişkin gözlemleri, toplum etkisinin başarabilmeye ilişkin etkisi ve başarıda psikolojik durum olduğunu vurgular.

Öz-yeterlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz yeterlik inancına sahip kimseler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi artırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002, Akt.: Üredi, 2006).

Temelde belirtilen dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkan pek çok davranışa ait öz-yeterlik algıları vardır. Bunların içinde biyoloji laboratuvar öz-yeterlik algısı biyoloji öğretiminin etkililiği için önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Nitelikli bireyler yetiştirebilmek adına uygulanması gereken, öğrencinin aktif olduğu pek çok öğretim yaklaşımı bulunmaktadır. Biyoloji öğretiminde öğrencinin aktif olduğu en önemli öğrenme ortamlarının basında ise laboratuvarlar gelmektedir. Bu kapsamda laboratuvarda gerçekleştirilen eğitim-öğretimin pek çok yararı vardır (Blosser, 1983; Lunetta ve Hofstein, 1991; Wilson ve Stensvold, 1991; Lawson, 1992; Seago, 1992; Deutch,1994; Lazarowitz ve Tamir, 1994; Jovanic ve King, 1998).

Laboratuvar, öğrencilerin yukarıda belirtilen pek çok becerileri kazanmalarına fırsatlar sağlayan bir öğrenme öğretme ortamıdır. Laboratuvar olmaksızın, öğrencilerin anlamakta güçlük çekebildikleri biyoloji kavramlarını kavratmak ve somutlaştırmak kolay değildir. Ancak öğrenci birebir öğrenme faaliyetlerine katıldığında bilgilerin kavranması ve kalıcılığının sağlanması daha kolay olabilmektedir. Bu fırsatlar da ancak laboratuvarda sağlanabilmektedir (Ekici, 2009). Laboratuvar öz yeterlik, öğrencilerin laboratuvar malzemelerini kullanma, deneyleri yapabilme, laboratuvar becerilerini kazanmalarıyla ilgili kendileri hakkındaki düşünceleridir.

Öğretmenin öz-yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlere açık olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran et al., 1998).

Öğretmenlerin öz-yeterliği hakkında yapılan çalışmalar, genel olarak öz-yeterlik inançlarını araştırmaya odaklanmış olmasına rağmen, öz-yeterlik inancı özel öğretim durumuna dayandığından,

son yıllarda özel alanlardaki öz-yeterlik inançları da araştırılmaktadır. Öğretmenlerin genel öz-yeterlik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden, bunun yanı sıra, öğretmenlerin özel alanlardaki öz-yeterliğinin saptanması da önem taşımaktadır (Yılmaz ve Diğerleri, 2004).

İlgili literatür incelendiğinde, laboratuvar kullanımı öz yeterlik inancı ile ilgili yurt içi literatürün sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Ekici (2009) yaptığı çalışmada biyoloji öğretmenlerinin biyoloji laboratuvarı öz yeterlik algılarını incelemiştir. Bununla beraber cinsiyet, sınıf gibi farklı değişkenlerinin genel öz yeterlik algısına etkisi çeşitli çalışmalarda araştırılmıştır. Akbaş ve Çelikkaleli (2006) ve Çetin (2008) öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını bildirmektedir. Ayrıca laboratuvar öz yeterlik algısına cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeninin etkisiyle ilgili araştırmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma bu nedenle literatüre katkısı bakımından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerini farklı değişkenler açısından analiz etmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeyleri nasıldır?

Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeyleri öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeyleri öğretmen adaylarının sınıflarına göre farklılık göstermekte midir?

Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerine cinsiyetin ve sınıfın etki düzeyi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerini farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçladığından bu çalışmada betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006). Betimsel tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi içine giren bir yöntemdir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Bu grup içinde yer alan ilişkisel tarama modelleri ise; iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Karasar, 2006, 81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 eğitim-öğretim yılı II. yarısında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Bölümüne kayıtlı tüm öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmada tüm evrene ulaşılmaya çalışıldığından örneklem seçimine gidilmemiştir. Bu öğretmen adaylarının 36'sı (% 19,63) erkek ve 119'u (%21,05) kızdır. Ayrıca öğretmen adaylarının 45'i (%29,00) birinci sınıfa, 30'u (% 19,35) ikinci sınıfa, 34'ü (%21,93) üçüncü sınıfa, 20'i (%12,90) dördüncü sınıfa ve 26'sı (%16,77) beşinci sınıfa kayıtlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Ekici (2006) tarafından hazırlanan biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı ölçeği ve kişisel bilgiler formu ile toplanmıştır. Ölçek beşli Likert tipinde hazırlanmış olup kişisel faktörler ve dış faktörler (öğrenci ve ortamdan kaynaklanan faktörler) boyutlarında toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Her maddede “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçenekleri yer almaktadır. Ölçeğin bu çalışma için belirlenen genel Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı 0.78 olarak bulunurken, kişisel faktörler boyutu için 0.67 ve dış faktörler boyutu (öğrenci ve ortamdan kaynaklanan faktörler) için 0.76 olarak bulunmuştur. Kişisel faktörler boyutunda 8 madde ve dış faktörler (öğrenci ve ortamdan kaynaklanan faktörler) boyutunda da 10 madde yer almaktadır. Ölçeği yanıtlayanlar ölçeğin genelinden en fazla 90 puan alırlarken, en düşük ise 18 puan alabilmektedirler.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistik, iç tutarlılık güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) analizi, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi ve eta-kare (etki büyüklüğü) korelasyon katsayısı kullanılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeyleri nasıldır?

Araştırmaya katılan 155 biyoloji öğretmen adayının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algılarına ait puanları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanlarının dağılımı

Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeyi	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	ss
Kişisel Faktörler Boyutu	155	20.00	40.00	27.28	3.22
Dış Faktörler-Öğrenci ve Ortamdan Kaynaklanan Faktörler Boyutu	155	30.00	50.00	39.07	4.18
Ölçeğin Geneli	155	50.00	90.00	66.35	6.72

Tablo 1 incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanlarının ölçeğin genelinde aritmetik ortalaması 66.35 ve standart sapması 6.72 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama puan ise 90’dır. Belirlenen bu bulgu araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanlarının orta düzeyin üzerinde “Kararsızım” ve “Katılıyorum” seçenekleri arasında yer aldığını ifade etmektedir. Ölçeğin boyutlarında ise biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanları; kişisel faktörler boyutunda aritmetik ortalaması 27.28 ve standart sapması 3.22 olarak bulunmuştur ve Dış Faktörler-Öğrenci ve Ortamdan Kaynaklanan Faktörler boyutunda aritmetik ortalaması 39.07 ve standart sapması 4.18 olarak bulunmuştur. Her iki boyutta da alınan puanların “Kararsızım” ve “Katılıyorum” seçenekleri arasında yer aldı belirlenmiştir.

2. Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanları öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Biyoloji öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanları arasında fark olup olmadığını gösteren analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyetine göre laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

<i>Laboratuvar Kullanımı Öz-Yeterlik Algı Puanı</i>	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Kişisel Faktörler Boyutu	Erkek	36	28.00	4.00	1.52	153	.128
	Kız	119	27.06	2.93			
Dış Faktörler-Öğrenci ve Ortamdan Kaynaklanan Faktörler Boyutu	Erkek	36	39.77	4.51	1.15	153	.249
	Kız	119	38.85	4.08			
Ölçeğin Geneli	Erkek	36	67.77	7.88	1.45	153	.148
	Kız	119	65.92	6.30			

Tablo 3 incelendiğinde, erkek ve kız biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanları ortalaması ölçeğin geneli için 67.77 ve 65.92'dir. Yapılan t- testi sonucunda erkek ve kız biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$t(153)=.148$; $p>.05$]. Diğer taraftan ölçeğin Kişisel Faktörler boyutunda [$t(153)=.128$; $p>.05$] ve Dış Faktörler-Öğrenci ve Ortamdan Kaynaklanan Faktörler boyutunda da [$t(153)=.149$; $p>.05$] cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında erkek öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanları ortalamasının kız öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanları öğretmen adaylarının sınıflarına göre farklılık göstermekte midir?

Biyoloji öğretmen adaylarının sınıflarına göre laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanları arasında fark olup olmadığını gösteren analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanları sınıflarına göre betimsel istatistikleri, tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) ve LSD testi sonuçları

Laboratuvar kullanımı	Sınıf	N	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlam lı Fark
Öz-yeterlik Algı puanı											
	1	45	27.60	2.83							
	2	30	27.73	2.93							
Kişisel Faktörler Boyutu	3	34	25.97	3.42	Gruplararası	160.21	4	40.05			1-3
	4	20	29.20	3.66	Grupları içi	1437.29	150	9.58	4.18	.003*	2-3
	5	26	26.46	2.76	Toplam	1597.51	154				3-4
	Toplam	155	27.28	3.22							4-5
Dış Faktörler-Öğrenci ve Ortamdan Kaynaklanan Faktörler Boyutu	1	45	39.97	3.58	Gruplararası	154.60	4	38.65			1-3
	2	30	39.16	3.59	Grupları içi	2547.61	150	16.98	2.27	.046*	3-4
	3	34	37.44	4.48	Toplam	2702.21	154				3-5
	4	20	40.15	5.1							

puanları ($\bar{x}=29.20$, $s=3.66$) arasında dördüncü sınıfta öğrenim görenler lehine anlamlı farklılık ve dördüncü sınıfla ($\bar{x}=29.20$, $s=3.66$) beşinci sınıfların algı puanları ($\bar{x}=26.46$, $s=2.76$) arasında dördüncü sınıfta öğrenim görenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ölçeğin Dış Faktörler-Öğrenci ve Ortamdan Kaynaklanan Faktörler boyutunda birinci sınıfta öğrenim gören biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanları ile ($\bar{x}=39.97$, $s=3.58$) üçüncü sınıfların algı puanları ($\bar{x}=37.44$, $s=4.48$) arasında birinci sınıfta öğrenim görenler lehine anlamlı farklar bulunurken, üçüncü sınıfla ($\bar{x}=37.44$, $s=4.48$) dördüncü sınıfların algı puanları ($\bar{x}=40.15$, $s=5.16$) arasında dördüncü sınıfta öğrenim görenler lehine anlamlı farklılık ve dördüncü sınıfla ($\bar{x}=40.15$, $s=5.16$) beşinci sınıfların algı puanları ($\bar{x}=39.07$, $s=4.18$) arasında dördüncü sınıfta öğrenim görenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Diğer taraftan biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanlarının dördüncü sınıfta en yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir.

6.Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı puanlarına cinsiyetin ve sınıfın etki düzeyi nedir?

Elde edilen sonuçlara göre; cinsiyete ilişkin etki büyüklüğü değerinin kişisel faktörler boyutunda ($\eta^2 = 0.143$), dış faktörler boyutunda ($\eta^2 = 0.19$) ve ölçeğin genelinde ($\eta^2 = 0.147$) olduğu belirlenirken, sınıf düzeyine ilişkin etki büyüklüğü değerinin kişisel faktörler boyutunda ($\eta^2 = 0.317$), dış faktörler boyutunda ($\eta^2 = 0.239$) ve ölçeğin genelinde ($\eta^2 = 0.291$) ve burada cinsiyetin ve sınıfın laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algısı üzerindeki etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü etki büyüklüğü 0.01, 0.06 ve 0.14 olarak sırasıyla küçük, orta ve büyük olarak tanımlanmıştır (Köklü, Büyüköztürk & Bököçüoğlu, 2006:171–172; Gren, Salkind & Akey, 2000:159).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda elde edilen en önemli sonuçlar genel olarak şunlardır:

- Araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.
- Cinsiyete göre öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının kayıtlı bulundukları sınıf düzeyine göre laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerinin arttığı belirlenirken, bu artışın 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
- Cinsiyetin ve sınıfın laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algısının değişmesindeki etkisinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler belirtilebilir:

- Araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerinin orta düzey olarak tespit edildiği düşünüldüğünde, laboratuvar etkinlikleri bu algıyı yükseltecek düzeyde geliştirilebilir.
- Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algı düzeylerinin değiştiği görülmektedir. Her sınıf düzeyinde biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı öz-yeterlik düzeylerini artırıcı laboratuvar etkinlikleri planlanmalıdır. Yapılan araştırmalarda da öz-yeterliği etkileyen faktörler olduğu, bunlardan birinin ise deneyimler olduğu vurgulanmakta (Bandura, 1986) ve öz-yeterlik algısının zaman içinde deneyimlerin ve becerilerin artması ile geliştiği belirtilmektedir. Sonuçta bireylerin yaşadıkları olumlu yöndeki tecrübeleri onların öz-yeterliğinin de gelişmesini sağlamaktadır.

KAYNAKLAR

- AKBAS, A. ve CELİKKALELİ, O. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnancılarının Cinsiyet, Öğrenim Turu ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(1), 98-110.
- Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs. Nj:Prentice Hall.
- Blosser, P. (1983). The role of the laboratory in science teaching. *School Science and Mathematics*, 83, 165–169.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Çetin, İ. (2008). Hemşirelik Öğrencileri İçin Yeni Bir Ders: Hemşirelikte Bilgiye Ulaşım, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3 (7), 107-124.
- Cohen. L., Manion, L. & Morrison. K. (2000). Research methods in education. 5th ed. London New York: Routledge Falmer.
- Deutch, C. E. (1994). Restructuring a general microbiology laboratory into an investigative experience. *The American Biology Teacher*, 56, 294–296.
- Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekici, G., “Biyoloji Öğretmenlerinin Laboratuvar Kullanımı Öz-Yeterlik Algıları”. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Cilt I. s:226–230. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. 07–09 Eylül. 2006.
- Gibson, S., Dembo, M.H. (1984). Teacher Efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology*, 76, 592-582
- Green. S., Salkind, N. & Akey, T. (2000). Using SPSS for Windows. Analyzing and understanding data. New Jersey: PracticeHall.
- Karasar, N.(2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Köklü, N., Büyüköztürk. Ş. & Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem-A yayıncılık.
- Jovanic, J. and King, S.S. (1998). Boys and girls in the performance-based science classroom: who’s doing the performing? *American Educational Research Journal*, 35 (3), 477–496.
- Lazarowitz, R. and Tamir, P.(1994). Research on using laboratory instruction in science. In D. Gable (Ed). *Handbook of research on science teaching*. New York: Macmillan Publishing.
- Lawson, A. E.(1992). Using reasoning ability as the basis for assigning laboratory partners in nonmajors biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 729–741.
- Lunetta, V. and Hofstein, A. (1991). Simulation and laboratory practical activity. In B. E. Woolnough (Ed.), *Practical science: the role and reality of practical work in school science*. (pp.125–137). Buckingham England: Open University Press

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. 9. Review of Educational Research, 66(4), 543-578.
- Seago, J. L. (1992). The role of research in undergraduate instruction. The American Biology Teacher, 54, 401-405.
- Sahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. (Ed. V. Sönmez). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şişman, M. (2006). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk, H. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construal Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.
- Üredi, I. (2005). Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M., Köseoglu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 260-267.
- Wilson, J. T. and Stensvold, M. S. (1991). Improving instruction: An interpretation of research. Journal of College Science Teaching, 20, 350-353.

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SULAK ALANLARIN ÖNEMİNE VE TEHLİKEYE GİRMESİNE YÖNELİK ALGILARI

THE PERCEPTIONS OF THE PRE-SERVICE BIOLOGY TEACHERS ON THE IMPORTANCE AND THE THREAT OF WETLANDS

Öğr. Gör. Dr. Sevilay Dervişoğlu, Prof.Dr. Haluk Soran
Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. OFMA Bölümü

Özet

Biyolojik çeşitlilik eğitiminin temel amacı, bireyleri biyolojik çeşitliliğin önemi konusunda bilinçlendirmek ve onlara biyolojik çeşitliliği koruma yeterliği kazandırmaktır. Türkiye'nin biyolojik çeşitlilik eylem planı içerisinde, biyolojik çeşitlilik eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesi yer almaktadır. Sulak alanlar dünyada ve Türkiye'de en fazla tahrip edilen ekosistemlerdendir ve biyolojik çeşitlilik eğitiminde temel konulardandır. Bu araştırmada biyoloji öğretmen adaylarının sulak alanlara yönelik tehditlere ve sulak alanların değerine yönelik algıları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sulak alanların ekosistem hizmetlerinin yeterince farkında olmadıkları ve bazı sulak alanlara yönelik yanlış bilgiler ve olumsuz bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: sulak alan eğitimi, tehdit algısı, sulak alanların önemi

Abstract

The basic aim of biological diversity education is to raise the awareness of individuals about the importance of biological diversity and to enable them to gain the capacity to conserve biological diversity. The biological diversity action plan of Turkey includes the inclusion of biological diversity education in pre-service teacher education programs. Wetlands are one of the ecosystems which are destroyed at most in the world and in Turkey and they are among the basic subjects in biological diversity education. In the present research, the perceptions of pre-service biology teachers on the threats against wetlands and the value of wetlands were analysed. The study group of the present research consists of the students studying at Hacettepe University Department of Biology Education. A questionnaire consisting of open-ended questions was administered to the students as a means of data collection. In the end of the present research, it was concluded that the pre-service teachers are not adequately aware of the ecosystem services of wetlands and they have a wrong and negative point of view about some wetlands.

Keywords: wetland education, threat perception, the importance of wetlands.

PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİNİN BİR BİLEŞENİ OLARAK MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM PROGRAMI BİLGİSİ*

PRE-SERVICE TEACHERS' CURRICULUM KNOWLEDGE AS A COMPONENT OF PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE

Gülden Dönmez, Savaş Baştürk
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Özet

Pedagojik alan bilgisinin (PAB) alt bileşenlerinden biri öğretim programı bilgisidir. Öğretim programı öğretmenlerin anlatacağı konulara ait amaç ve hedefleri içerir, öğrencilerin kazanması gereken davranışları açıklar. Ülkemizde 2005 yılında ortaöğretim matematik programında yapılan değişikliklerle matematik öğretiminde kullanılan davranışçı model yerine yapılandırmacı model benimsenmiştir. Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının öğretim programı bilgisine ne derece sahip olduklarını tespit etmek amaçlanmıştır ve bu esnada limit ve süreklilik konusu dikkate alınmıştır. 37 kişiden oluşan son sınıf öğrencilerine limit ve süreklilik ünitesine ilişkin alan bilgisi anketi uygulanmış ve anketin sonuçları dikkate alınarak farklı alan bilgisi seviyesine sahip 4 öğretmen adayı seçilmiştir. Seçilen öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmış, limit ve süreklilik ünitesine ilişkin hazırladıkları ders planları incelenmiş ve ders anlatımları izlenmiştir. Elde edilen veriler öğretmen adaylarının, 2005 yılında matematik öğretim programında yapılan genel değişiklikler hakkında yüzeysel bir bilgiye sahip olduklarını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Pedagojik alan bilgisi, öğretim programları, öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme

Abstract

One of the components of pedagogical content knowledge is curriculum knowledge. Curriculum contains aims and objectives which belong to the subjects that the teachers will teach and explains the actions that students are supposed to be obtained. With changes which were done in the secondary mathematics program in our country in 2005 constructivist model was adopted instead of behaviourist model which was used teaching mathematics. In this study it is aimed to determine to what extent pre-service teachers have curriculum knowledge and in the meantime limit and continuity issue were taken into consideration. Content knowledge questionnaire which was about limit and continuity was applied to senior students who composed of 37 people and 4 pre-service teachers who had different levels of subject matter were selected taking into account of the results of the questionnaire. Interviews were made with the selected pre-service teachers, their prepared lesson plans are which are about limit and continuity were examined and their teaching was viewed. Data obtained shows that pre-service teachers don't have much knowledge concerning the changes done on the mathematics teaching schedule.

Keywords: Pedagogical content knowledge, teaching programs, pre-service teachers, teacher training

1. GİRİŞ

Öğretmen eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin bilgi boyutunda sahip olması gereken yeterliklerin farklı tanımlarının yapıldığı ve farklı bileşenlerinin ortaya konduğu görülmektedir (Shulman, 1986; Grossman, 1990; Fennema ve Franke, 1992; Hill, Ball, Schilling, 2008). Bu konuda yapılan çalışmaların öncülüğünü Shulman'ın (1986, 1987) alanında köşe taşı olarak kabul edilen, öğretmen bilgisini sınıflandırdığı ve tanımladığı çalışması yapmaktadır. Shulman (1987), öğretmenin sahip olması gereken bilgi temelini üçü içerikle (alan bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), öğretim programı bilgisini) ilgili ve dördü ise genel pedagoji, öğrenciler ve özellikleri, eğitim ortamı ve şartları, eğitimsel içerikler ve eğitimsel amaçlar olmak üzere yedi grup altında toplamıştır.

Alan bilgisi, Shulman'a (1987) göre öğretmenin alanındaki (örneğin, matematik) kavram ve olgular bilgisi ve alanın yapısı hakkındaki bilgisini kapsar. Shulman, Alan Yapısı Bilgisini açıklarken iki temel yapıdan bahseder. Bu yapılardan ilki, alandaki (matematik) kavram ve olguların doğruluğunu veya yanlışlığını, geçerliğini veya geçersizliğini saptamadaki yolların bir kümesi

* Bu bildiri Gülden Dönmez'in yüksek lisans tezinin bir bölümünden elde edilmiştir.

(syntactic structure), diğeri ise alandaki bilginin üretilmesi ve yapılandırılmasındaki farklı yollardır (substantive structure).

Shulman'ın bir diğerkategori ise genel pedagojik bilgisidir. Pedagoji bilgisi öğretmenin nasıl öğreteceğiyle ilgilidir. Öğrenciyi tanıma, öğrenme kuramları, sınıf yönetiminde ilkeler ve stratejiler, materyal geliştirme ve kullanma, ölçme ve değerlendirme vb. bilgi ve beceriler bu kategoride yer alır. Öğretim programı bilgisi, bir öğrenme alanındaki öğretim programı ile ilgili kaynakların (kaynak ders kitapları, somut materyaller, yazılımlar, teknolojik araçlar, vb.) ne zaman ve nasıl kullanacağı bilgisini içermektedir.

Dördüncü bilgi kategorisi, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel ve psikolojik gelişim dönemlerini, onların zihinsel ve sosyal yapılarının işleyişini, ilgi ve gereksinimlerini, nasıl daha iyi öğrendiklerini bilmeyi içermektedir. Beşinci kategori olan eğitim ortamı ve şartları bilgisi; okulun yapısı, işleyişi, sınıfın yapısı, kültürü, araç ve gereçler, eğitim teknolojisi gibi konuları bilmeyi kapsarken, altıncı bilgi kategorisi eğitim ile ilgili amaçlar, hedefler ve değerler ve bunların felsefi ve tarihsel temelleri bilgisi, eğitimin genel amaçları gibi bilgiyi içine almaktadır.

Yedinci bilgi kategorisi olan pedagojik alan bilgisi, alan bilgisi ile pedagoji bilgisinin kesiştiği ve bu iki bilgi kategorisi arasında tamamlayıcı veya bir köprü işlevi gören kategoridir. Matematik alanı çerçevesinde düşünülürse bu bilgi, öğretmenin matematiği öğretmesi için gerekli matematik bilgisinin ötesinde özel bir bilgiyi içerir. Shulman pedagojik alan bilgisini, konunun uzmanını bir eğitimciden ayıran bilgi olarak açıklamaktadır. Pedagojik alan bilgisi, bir konuyu başkalarına anlaşılır kılan gösterim ve formüle etme yollarını içermektedir. Daha detaylı olarak bu kategori altındaki maddeler şu şekilde sıralanabilir:

- Konu ve kavramların en işlevsel gösterimlerini bilme,
- Konuların öğrenilmesini nelerin kolaylaştırdığı ya da zorlaştırdığını bilme,
- Öğrencilerin kavram yanılgılarını bilme,
- Kavramların anlaşılması ve kavramsal yanılgıların giderilmesine yönelik analogiler, temsiller, örnekler, açıklamaları bilme,
- Farklı yaşta ve farklı seviyedeki öğrencilerin kavramlarla ilgili düşünce ve algılarını ve ön bilgilerini bilme (Shulman, 1986, s. 9).

Bazı araştırmacılar, Shulman'ın kategorilerini genişletmiş ve farklı öğretmen bilgisi kategorileri ortaya atmıştır. Grossman (1990), öğretmenin sahip olması gereken bilgiyi alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve genel durum (context) bilgisi olmak üzere dörde ayırmıştır. Grossman'ın genel durum bilgisini ayrı bir kategori olarak ele almış ve içinde bulunan ortamın, zamanın ve şartların bilgisinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca Grossman (1990), pedagojik alan bilgisini, öğrencilerin anlama ve kavraması ile ilgili bilgi, öğretim programı bilgisi, öğretim yöntemleri bilgisi ve öğretimin amaçları bilgisi olmak üzere dört alt başlıkta toplamıştır. Shulman'ın sınıflandırmasında ayrı bir alan olan öğretim programı bilgisini bu sınıflandırmada pedagojik alan bilgisinin bir bileşeni olarak değerlendirmiştir.

Fennema ve Franke (1992) ise matematik öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi bileşenlerini şu şekilde sınıflandırmıştır: *matematik bilgisi, matematiksel temsillerin bilgisi, öğrenci bilgisi, öğretim ve karar verme bilgisi*. Birinci madde matematiğin kavramsal olarak anlaşılmasıyla ilgilidir. Fennema ve Franke (1992) bir öğretmen matematiksel konular hakkında kavramsal anlamaya sahipse bunun sınıf öğretiminde pozitif yönde etkili olacağını, bu nedenle de matematik bilgisine sahip olmanın öğretmenler için önemli olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca, matematik oldukça fazla soyut kavramlar üzerine kurulduğu için matematiksel temsillerin bilgisinin de önemli olduğunu vurgulamış ve öğretmenlerin soyut olan matematiksel yapıları nasıl anlaşılabilir bir yapıya çevireceğini bilmezlerse öğrencilerinin konuyu tam olarak anlamalarını sağlayamayacaklarını belirtmişlerdir. Öğrenme sınıfta gerçekleşen olayların üzerine dayandığından öğrencilere ait kavramların bilgisi, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi bileşenleri arasında en önemlilerinden biridir. Bu yüzden hem öğrencinin ne yaptığı hem de öğrenme çevresi önemlidir. Öğretmen, bilgisinin son bileşeni ise öğretme ve karar verme bilgisidir. Öğretmenlerin inançları, bilgileri, hükümleri ve

düşünceleri, öğretim planlarını nasıl yapacakları ve sınıftaki davranışları üzerinde etkilidir (Fennema ve Franke, 1992).

Diğer bir çalışmada ise, Hill, Ball ve Schilling (2008) matematik öğretimi için gerekli bilgiyi sınıflandırırken alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisini iki ayrık alan olarak ele almıştır.

Tablo 1.1: Hill ve diğerlerine (2008) göre matematik öğretimi için gerekli bilgiler

Matematik Öğretimi için Gerekli Bilgi				
Alan Bilgisi		Pedagojik Alan Bilgisi		
Genel Alan Bilgisi	Özel Uzmanlık Alanı Bilgisi	Alan Bilgisi ve Öğrenci	Alan Bilgisi ve Öğretim	Müfredat Bilgisi

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi, diğer sınıflandırmalardan farklı olarak bu modelde alan bilgisi altına Özel Uzmanlık Alanı Bilgisi eklenmiştir. Bu bilgi, matematiksel düşünceleri doğru bir şekilde gösterme veya alternatif gösterimler oluşturma ve inceleme, sıkça rastlanan kural ve işlemlere matematiksel açıklamalar getirme, öğrencilerin alışılmadık çözüm ve yaklaşımlarını değerlendirme ve anlama konularını içine almaktadır. Söz konusu sınıflandırmada Pedagojik Alan Bilgisi ise, alan bilgisi ve öğrenci, alan bilgisi ve öğretim ve öğretim programı bilgisi şeklinde üç başlık altında toplanmıştır.

Yapılandırmacılık yaklaşımını temel alarak, Cochran, DeRuiter ve King (1993) bilgi gelişiminin dinamik yapısını geliştirmek için PAB’ı pedagojik alan bilme (PCKg) olarak yeniden adlandırmışlardır. Modellerinde PCKg Shulman’ın öğretmenin pedagoji bilgisi, konu alan bilgisi, öğrenci bilgisi ve öğrenme ortamını anlama bilgisi olarak 4 ana bilgi bileşeninin bütünü olarak tanımlanmıştır. Pedagojik alanı bilme durumu, bileşenlerinin aynı anda bütünleşmesini temsil etmektedir (Cochran ve diğ., 1993: 268). Öğretmenlerin pedagojik alan ve konu alan bilgilerini, öğrencilerini ve öğrenme ortamını anlama bağlamında geliştirmesinin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır (Cochran, DeRuiter ve King, 1993; 267).

Yapılan tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi Pedagojik Alan Bilgisinin doğası ile ilgili (tanımı ve bileşenleri) farklı düşünceler ve fikirler vardır. PAB’in nerede başladığını ve nerede bittiğini belirlemek zordur. Çünkü pedagojik alan bilgisi hem konu alan bilgisini hem de genel pedagojik bilginin öğelerini içerir. Ayrıca, konu alanı pedagojik terimlerle ifade edilmemesine rağmen direkt olarak pedagojik terimlere çevrilir (Marks, 1990). Bundan başka, öğretmenlerin özellikle de öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi ile nasıl ilgilendikleri ve pedagojik alan bilgilerini nasıl geliştirdikleri hakkında net bir resim eksikliği halen mevcuttur. Bu eksilik nedeniyle öğretmen adayları üzerinde pedagojik alan bilgisi (PAB) çalışmaları yoğun bir şekilde devam etmektedir.

Öğretim programı, verilen bir seviyedeki konuların öğretimi için tasarlanan programların tamamıyla temsil edilir. Eğitsel materyallerin çeşitliliği bu programa olan ilgiyle alakalıdır. Uygun olan ya da olmayan bulgular için belli bir öğretim programı kullanımını ya da belli şartlardaki program materyallerini hizmete sunan bir grup özelliklerdir. Shulman (1986), pedagoji yönünden öğretim programı ve ilgili materyallerin önemini, tıp alanından örnek vererek açıklamıştır. Shulman’a (1986) göre, bir hastalıkla başa çıkmanın alternatif yollarını değil de sadece bir tek yolunu bilen bir sağlık personeline nasıl yeterince güvenilemez ve kendisinden söz konusu rahatsızlığı giderebilmek için uygun olan alternatif tedavi yöntemlerini bilmesi istenirse, aynı şekilde bir öğretmenden de eğitim için öğretim programıyla ilgili bu tarz alternatifler hakkında böyle anlayışlara sahip olması beklenir. Shulman (1986), ayrıca öğretim programı bilgisinin iki yönüne daha dikkat çekmektedir. Bunlar, bir öğrenme alanındaki konu ve kavramların gelişiminin ve düzeninin (öğretim programında daha önceki ve daha sonraki yıllarda nasıl yer aldığı) farkında olmak ve bir dersin, konunun veya kavramın diğer öğrenme alanları veya diğer derslerle olan ilişkilerini bilmektir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde yukarıda ortaya konulan bilgilerle donanmış olarak yetiştirilmeleri oldukça önemlidir. Program bilgisi de bunlardan birisidir. Öğretmenin ders hazırlığında başvuracağı en önemli referans noktalarından biri şüphesiz öğretim programlarıdır. Dolayısıyla bir öğretmen adayının ders anlatım aşamasında programı kullanması ve

yorumlayabilmesi fakültede ona kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Mevcut araştırma, öğretmen adaylarının limit ve süreklilik kavramıyla ilgili ders anlatım sırasında öğretim programıyla olan ilişkilerinin boyutunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında elde edilecek bulguların, öğretmen yetiştirme eğitimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Öğretmen adaylarının limit konusundaki pedagojik alan bilgilerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bilindiği gibi nitel araştırma “araştırmacıların araştırarak konu ya da konuları doğal ortamda inceledikleri, araştıran insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından olguyu anlamlaştırma ve yorumlama çabası içerisinde oldukları bir araştırma yöntemi” olarak tanımlanmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1998).

Çalışma Grubu

Araştırmada, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verdiği için amaca uygun bir örnekleme yoluna gidilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmanın örnekleme, daha önce pedagojik alan bilgisi konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan örnekleme yöntemleri de dikkate alınarak oluşturulmuştur. Pedagojik alan bilgisi çalışmaları ile ilgili ülkemizde ve farklı ülkelerde yapılan araştırmalar (Akkoç, Yeşildere ve Özmantar, 2007; Ball, 1990; Canbazoglu, 2008; Higgins, 1999; Işıksal, 2006; Uşak, 2005; Yeşildere, 2008) örneklem ve yöntem açısından değerlendirilmiştir. Araştırma yöntemi olarak, araştırmacının amaçlarını yerine getireceği düşünülen durum çalışması seçilmiştir. Örneklem de, çalışmalar ve veri toplama araçlarının çokluğu göz önüne alınarak amaca uygun seçilen 4 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’da bir devlet üniversitesinin Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 4 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında son sınıftaki tüm öğretmen adaylarına, fonksiyonlarda limit ve süreklilik konusuyla ilgili alan bilgilerini değerlendirmek amacıyla “Alan Bilgisi Anketi” uygulanmıştır. Bunun sonucunda maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla, sorulara verilen cevaplara göre 4 öğretmen adayı seçilerek farklı bilgi düzeylerindeki öğrencilerin araştırmaya katılması problemin farklı boyutlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde çoklu veri kaynakları (gözlem, görüşme ve doküman analizi) kullanılmıştır. İlk olarak seçilen öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, daha sonra yeterli süre verilerek limit ve süreklilik konusu için ders planı hazırlamaları ve mikro öğretim yöntemiyle konuyu anlatmaları istenmiştir. Görüşme ve mikro öğretimler video kamera ile kayda alınmıştır. Ses kayıtları araştırmacıya kendi uygulamalarını ayrıntılarıyla inceleme, incelettirme ve gerekli önlemleri alarak, geliştirme olanağı sağlamıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Alan Bilgisi Anketinde yer alan, açık uçlu sorulara verilen cevaplar, betimsel ve içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. Kategoriler belirlenerek bu kategorilere göre frekans ve yüzdeler bulunmuştur. Kayda alınan görüşmeler ise daha sonra yazılı ortama geçirilmiş ve analiz edilmiştir. Sorulara verilen yanıtlar, betimsel ve içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. Sorulara verilen yanıtlar, betimsel ve içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. İçerik çözümlemesi; verilerin kodlanması, kategorilerin (temaların) bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu nedenle, araştırma verilerinin çözümlemesi sürecinde, öğretmen adaylarının her soruya verdikleri yanıtlar, araştırma amaçlarına göre kodlanmıştır. Tüm analiz ve yorumlama işlemleri bittikten sonra, bunlar görüşme yapılan adaylara gösterilerek söylediklerinden bu yorumların yapıp yapılamayacağını onayı (görüşmecisi onayı) alınmıştır. Böylece yapılan analiz ve yorumların güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Matematik öğretmen adaylarının PAB'ın bileşenlerinden biri olan öğretim programı bilgisine ne derece sahip olduklarını ortaya çıkarmak amacıyla görüşmelerde yeni ortaöğretim matematik öğretim programı ile limit ve süreklilik konusunun programdaki yeri hakkında sorular sorulmuş ve şu cevaplar alınmıştır:

3.1. Öğretmen Adayı Ahmet ile İlgili Bulgular

Görüşme sırasında verdiği cevaplardan da anlaşıldığı gibi Ahmet, yeni matematik programının öngördüğü öğrenme yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen [Satır 3-9] limit ve süreklilik konusunun programdaki yeri ve konunun işlenişi hakkında yeterli bilgiye sahip değildir [Satır 19-20 ve 23]. Edindiği bilgilere de özel ders verdiği öğrencilerden, öğretmenlik yapan arkadaşlarından duyduğu kadarıyla sahip olduğunu, internetten matematik eğitimiyle ilgili istediği bilgilere ulaşamadığını ifade etmektedir [Satır 11-17].

- 1 Araştırmacı: Ülkemizde matematik öğretim programında değişiklikler yapıldı, bununla ilgili ne kadar
- 2 bilginiz var?
- 3 Ahmet: Bildiğim sadece şu; eskiden öğretmen merkezliydi şu anda tamamiyle öğrenci merkezli olmaya
- 4 çalışıyorlar, bir de bildiğim bir şey daha var hep projeler ve öğrenci merkezli ödevler falan veriyorlar.
- 5 Araştırmacı: Gelmesini istiyorlar. Hele şimdi birde internet var. Teknoloji, bilgisayar çağı olduğu için hep
- 6 bunlarla nasıl matematik öğretilir, değişik matematik programları falan öğrencilere ödev veriliyor
- 7 bildiğim kadarıyla, liseden bir kaç tanıdığım var onlar vasıtasıyla. Yani öğrencinin aktif olması açısından
- 8 iyi ama tamamen öğrenci merkezli olması da yanlış olur çünkü öğretmenin kontrolünde olması lazım her
- 9 şeyin.
- 10 Araştırmacı: Peki siz bu değişiklikleri nerden ve ne sıklıkta takip edebiliyorsunuz?
- 11 Ahmet: Değişiklikleri liselerden tanıdığım özel ders verdiğim öğrenciler var. Onlarla irtibattayım işte ne
- 12 yapıyorsunuz? Ne ediyorsunuz? Hoca ne anlatıyor? Hoca nasıl anlatıyor? İşte müfettişler geldiği zaman
- 13 matematik dersine öğretmeni hangi konularda uyarıyor? Birde internetten takip edebildiğim kadar...
- 14 Araştırmacı: Ne diye aratıyorsunuz internetten? Ne yazıp araştırıyorsunuz?
- 15 Ahmet: Sadece "matematik eğitimi" yazıyorum 3-5 tane matematik sitesi çıkıyor. Genellikle ÖSS amaçlı
- 16 siteler çıkıyor karşıma. Yani eğitim amaçlı site çıkıyor. İşte matematik böyle öğretilirse daha iyi olur
- 17 veya makaleler yazan bir siteyle karşılaşmadım daha.
- 18 Araştırmacı: Peki limitin şu an kaçınıcı sınıfta okutulduğunu ve kaçınıcı ünite olduğunu biliyor musunuz?
- 19 Ahmet: Eee Limit süreklilik mi? Bildiğim kadarıyla ya 11. sınıfın sonunda ya da 12'nin başında olması
- 20 lazım.
- 21 Araştırmacı: Limit ve süreklilik kavramının işlenişi konusunda yeni öğretim programının ortaya koyduğu
- 22 yaklaşımı hakkında bilginiz var mı?
- 23 Ahmet: Onu bilmiyorum. Nasıl bir şekilde yaklaşmış onu bilmiyorum. Konuyu nasıl anlatmış bilmiyorum.

Ahmet'in limit ve süreklilik konusunda hazırlamış olduğu ders planı incelendiğinde de programın konuyla ilgili belirlediği hedef ve kazanımlara yeterince yer vermediği görülmüştür. Ders anlatımı da Ahmet'in hazırlamış olduğu ders planıyla uyusmaktadır. Bir noktaya yaklaşmaya hiç değinmeden doğrudan 'sonsuz tane sayının toplamı sonlu sayı olabilir mi?' sorusuyla derse başlamış, sonsuz elemanlı serilerin toplamıyla ve n kenarlı bir çokgende n sayısı arttıkça çokgenin bir çembere yaklaşacağıyla ilgili etkinlik yaptıktan sonra da 'sağ ve sol limit eşitse limit vardır' diyerek limitin özelliklerine geçmiştir. Ahmet, limit konusunun pekişmesi için çizdiği 2-3 grafikten sonra 'grafiği hiç elinizi kaldırmadan çizebilerseniz fonksiyon süreklidir, adı üzerinde hiç kopmuyor sürekli' ifadesini kullanarak da fonksiyonlarda süreklilik konusuna girmiştir. Bu sırada dikkati çeken en önemli noktalardan biri de bir fonksiyonun sürekli olabilmesi için sağlaması gereken şartları, limit ve süreklilik arasındaki farkları süreklilik konusunun başlangıcında belirtmeden süreklilik ile ilgili soru çözmeye devam etmesidir.

3.2. Öğretmen Adayı Bulut ile İlgili Bulgular

Bulut, yapılan görüşmede öğretim programlarında yapılandırmacılığa geçildiğini bu sistemin matematik öğretiminde çok fazla etkili olamayacağını ileri sürmüştür [Satır 3-5 ve 16-19]. Yapılan değişiklikleri derslerden ve internetten takip ettiğini belirten Bulut, limit ve süreklilik konusunun programdaki yeri hakkında da bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir [Satır 21,23, 25 ve 27].

Bulut'un fonksiyonlarda limit ve süreklilik ünitesine ilişkin öğretim programı bilgisini belirleyebilmek için görüşmenin yanı sıra diğer öğretmen adaylarında da olduğu gibi konuyla ilgili

hazırlamış olduğu ders planı incelenmiş ve 50 dakika süreyle ders anlatımı izlenmiştir. Bulut'un hazırladığı ders planında öğrenci kazanımları ve hedef davranışlar bölümüne 'Bir noktadaki sağdan ve soldan limiti örneklerle açıklayarak fonksiyonun bir noktadaki limiti ile soldan limiti ve sağdan limiti arasındaki ilişkiyi belirtir.' yazdığı görülmektedir.

- 1 Araştırmacı: Ülkemizde matematik öğretim programında yapılan değişiklikler hakkında neler biliyorsunuz?
- 2 Bulut: Yeni öğretim yapılandırıcılığa kaymış ama okullarda buna çok fazla geçiş olacağına inanmıyorum. Okuldaki öğretmenlerin zihnindeki şey değişmedikten sonra o programı uygulayacağını sanmıyorum.
- 3 Araştırmacı: Değişmediğine mi inanıyorsunuz peki?
- 4 Bulut: Değişmez zaten çünkü 20 yıllık bir hocanın nasıl değiştirebilirsiniz alışkanlığını? Veya ben o eğitimin içinden gelmişim bana öyle ders anlatmışlar. Ben ne kadar uygulayabilirim onu? En az % 50 bir değişme olsa bizden sonra gelen kuşaklarla beraber en az bir 30 yıl sonra değişiklik olabilir bana göre. Ama özel bir kolejde olabilir. Kolejler derse ki ben bu şekilde öğretim yapmak istiyorum mecburiyetten dolayı öğretmenler uygulayabilir.
- 5 Araştırmacı: Peki mecburiyet olursa mı sizce daha etkili olur yoksa öğretmenler bu sistemin niye değiştiğinin gerekliliğine inanırsa mı?
- 6 Bulut: Gerekliliğine inanırsa tabii. Mecburiyet olursa kontrol olmadığı zaman işi yapmayabilir.
- 7 Araştırmacı: Sizce bilincinde mi öğretmenler?
- 8 Bulut: Bilincinde değil. Zaten matematik için yapılandırıcılık çok etkili değil. Onu da kullanacağız ama bazı ön bilgileri öğrenmesi için yapılandırıcılıkla öğrenciye çok fazla şey veremeyiz yani. Öncelikle öğrencinin alt yapısını oluşturmamız. Zaten birçok öğrencinin alt yapısı yok. Onun için öğrenciye yapılandırıcılıkla çok şey veremeyiz.
- 9 Araştırmacı: Siz programdaki değişiklikleri nereden takip ediyorsunuz?
- 10 Bulut: İnternette ve dersten.
- 11 Araştırmacı: Limit ve süreklilik konusunun programdaki yeri hakkında bilginiz var mı?
- 12 Bulut: Çok fazla bilgin yok. Biz daha çok türev konusıyla ilgili kavram yanılgılarını işliyoruz derste.
- 13 Araştırmacı: Limit ve süreklilik kaçınıcı sınıfta ve kaçınıcı ünite olarak okutuluyor biliyor musunuz?
- 14 Bulut: Bilmiyorum.
- 15 Araştırmacı: Limit ve süreklilik konusunun kapsamında ne gibi değişiklikler olduğunu biliyor musunuz?
- 16 Bulut: Bilmiyorum.

Bulut'un ders anlatımı izlendiğinde ise konuya dizilerde limit konusuyla giriş yaptığı, limit tanımını oluştururken δ - ϵ tekniğini de kullandığı görülmüştür. Limit ve süreklilik konusunun anlatımı sırasında bu tekniğin kullanılmaması yeni programın açıklamalar kısmında özellikle belirtilmiştir. Aynı şekilde limit ve süreklilik konusunda yeni matematik programın açıklamalar bölümünde '[!] Bir fonksiyonun bir noktadaki soldan sürekliliği ve sağdan sürekliliği verilmez' uyarısına rağmen ders anlatımı süresince Bulut, süreklilik tanımını verdikten sonra sağ ve sol sürekliliği tanımlamış ve örneklerle açıklamaya çalışmıştır. Elde edilen tüm bu verilerin ardından, Bulut'un limit ve süreklilik konusunda öğretim programı bilgisine yeteri düzeyde sahip olmadığı görülmüştür.

3.3. Öğretmen Adayı Can ile İlgili Bulgular

Can'ın ders verdiği öğrencileri ve okulda gördüğü dersler vasıtasıyla yeni matematik programındaki öğretim yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen limit ve süreklilik konusunun programdaki yeri hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Can, öğrenci merkezli olan yeni programın öğretim sürecinde öğrenciyi daha aktif hale getirmesinin eski programa göre daha iyi olduğunu belirtmiştir [Satır 2-4]. Bunun yanında verilen proje ödevleri çok fazla sayıda olduğu için öğrenciler tarafından sadece yapılmış olmak için yapıldığı ya da yaptırıldığından öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde bir katkısı olmadığını da ileri sürmüştür [Satır 5-7 ve 9-13].

Limit ve süreklilik konusunda Can'ın hazırlamış olduğu ders planı incelendiğinde hedef ve davranışların sırasıyla 'limit tanımını kavrayabilme, limit alma kurallarını uygulayabilme, fonksiyonların sürekliliğini inceleyebilme, fonksiyonun bir nokta civarındaki davranışını inceleyebilme, fonksiyonun herhangi bir noktasındaki limitini sağdan ve soldan yaklaşan değerlerle buldurabilme' şeklinde devam ettiği görülmektedir. Fakat ders anlatımı esnasında ise Can, öğretim programının limit ve süreklilik konusunda belirttiği sırayla ders anlatımını takip etmiş, öncelikle yaklaşma kavramını oluşturduktan sonra sağdan ve soldan yaklaştırmaya buradan da limite geçiş yapmıştır.

- 1 Araştırmacı: Ülkemizde matematik öğretimi programında yapılan değişiklikler hakkında bilginiz var mı?
- 2 Can: Daha önce öğretmen merkezli, öğretmenin direkt salt bilgi olarak öğrenciye vermesi gibi bir
- 3 durum vardı ancak yeni sistemde öğrenci merkezli öğrenciye daha çok projeler vererek, kendilerinin
- 4 buluş yoluyla öğrenmesini sağlayarak öğrenme amaçlanıyor yani eğitim amaçlanıyor. Bu gayet güzel
- 5 oldu ancak şuan anladığım kadarıyla öğrenciler projelerle çok boğuşuyorlar. Onlar içinde biraz aşırıya
- 6 kaçtı yani proje sayısı sınırlı olması gerekirken her öğretmen proje verdiği vakit öğrenci projelerden de
- 7 sıkılıyor ve projelerini geçiştirme amacıyla yapıyorlar.
- 8 Araştırmacı: Peki bu değişiklikleri nasıl takip ediyorsunuz? Nereden takip edebiliyorsunuz?
- 9 Can: Kendi öğrencilerim var. 6. sınıfa giden öğrenciye çokgenler proje olarak verilmiş. Çokgenler 6.
- 10 sınıf öğrencisine verilmiş ve çokgenleri kendisi geldi ben ona ödevini hazırladım, nerele yapımasını
- 11 gerektiğini söyledim, gitti hocasına verdi, hocası da beğenmiş ancak sorun burada o çokgenleri sadece
- 12 yazı olarak kâğıda dökmesi kesinlikle içselleştirmemesi, öğrenmemesi bu projenin herhangi bir şekilde
- 13 faydalı olduğunu sanmıyorum. Hani orayı yazarken bile bir öğrenme olmamıştır.
- 14 Araştırmacı: Limit ve süreklilik kavramının işleyişi konusunda yeni öğretim programının ortaya
- 15 koyduğu yaklaşımı biliyor musunuz?
- 16 Can: Yani öğretim programı limit ve süreklilikle incelemedim. Türev konusuna baktım.
- 17 Araştırmacı: Limit ve süreklilik konusunun kaçınıcı sınıfta ve kaçınıcı ünite olarak okutulduğunu biliyor
- 18 musunuz?
- 19 Can: Kaçınıcı sınıfta okutulduğu 3. sınıfta okutuluyor. Lise 3.
- 20 Araştırmacı: Lise 4te var dimi şimdi biliyorsunuz değil mi?
- 21 Can: Biliyorum. Lise 3 diye biliyorum. }

Görüşme sırasında vermiş olduğu cevaplarda Can'ın yeni programda limit ve süreklilik konusunun yeri ve programda konunun ele alınışı hakkında bilgi sahibi olmadığı düşünülse de ders anlatımını programa uygun şekilde gerçekleştirdiği görülmüştür.

3.4. Öğretmen Adayı Deniz ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarından Deniz ise araştırmacıyla yapmış olduğu görüşme sırasında öğretim programında yapılan değişiklikleri internette ve gazetelerden mümkün olduğu kadar sık takip etmeye çalıştığını belirterek yeni matematik programı hakkında şunları söylemiştir.

- 1 Deniz: Bizim zamanımızda önce tanım, ardından özellikler verilip sonra onlarla ilgili sorular
- 2 çözülüyordu. Şimdi baktığımda ise daha farklı olduğunu görüyorum. Problemler giriş yapılıyor.
- 3 Öğrencinin bildiği bir şeyden yola çıkarak bir şeyleri oluşturuyor kafasında sonra biz bu bildiğimize şunu
- 4 diyeceğiz diyor. Kitaplar da daha farklı, daha renkli, öğrencinin ilgisini çekecek gibi.
- 5 Araştırmacı: Limit ve süreklilik kavramının işleyişi konusunda yeni öğretim programının ortaya koyduğu
- 6 yaklaşımı biliyor musunuz?
- 7 Deniz: Limitte ne yaptıklarını tam olarak hatırlamıyorum ama lise 4'te görüyorlardı yanlış
- 8 hatırlamıyorsam limiti ve yaklaşmayla yola çıkmışlardı. Kitapta da şey ilgimi çekmişti. Resimler
- 9 koymuşlar süreklilik ve yaklaşmayı oluşturmaya çalışıyor. Bana ilginç geldi. Kendi öğrencilik yıllarımı
- 10 hatırladım. Hoca tanım vermişti, tanımdan bir şey anlamamıştım. Ne yaptığımı, ne yazdığımı bilmeden
- 11 yazmıştım. Soruları çözüyordum ama limit tanımını anlamadan çözüyordum. O yüzden öğretim
- 12 programının giriş kısmını beğendim. }

2005 yılından itibaren uygulamaya konulan yeni matematik öğretim programının eski programa göre üstünlüklerinden söz eden Deniz'in hazırlamış [Satır 2-4] olduğu ders planı incelendiğinde, yeni programda limit ve süreklilik konusunun işlenişi için tavsiye edilen sırayı dikkate aldığı görülmektedir. Deniz, daha önceden limit konusunun içinde anlatılırken yeni öğretim programda yer verilmeyen bazı konulardan (ϵ - δ tanımı, sağdan soldan süreklilik gibi) arınık şekilde hem ders planı hazırlayıp hem de ders anlatımını gerçekleştirmiştir. Ayrıca ders anlatımı sırasında programın önerdiği etkinlik örneklerinden yararlanmış olması limit ve süreklilik konusunun yeni öğretim programındaki yeri hakkında bilgi sahibi olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bir öğretmenin plan yapmasının temel amacı sınıftaki öğretim etkinliklerini daha etkili ve verimli hale getirmektir. Çünkü öğrencilere sağlanacak iyi bir öğretim ancak iyi bir planlama sonucu gerçekleşebilir (Saban, 2000). Öğretimi planlarken bir öğretmenin yararlanması gereken en önemli kaynak hiç şüphesiz öğretim programlarıdır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusundaki öğretim programı bilgisine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise adayların

program bilgilerinin yüzeysel ve kulaktan dolma bilgilerden ibaret olduğu görülmektedir. Her şeyden önce ders plan ve anlatımlarında bazı öğretmen adaylarının programda olmayan ya da kaldırılmış öğretim nesnelerine yer verdikleri, hatta program tarafından ısrarla verilmemesi gerektiği vurgulanan kavramlara yer verdikleri görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının öğretim programı kavramı olgusunun oluşmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Öte yandan, öğretmen adaylarında öğretim programını yeterince dikkate almama durumu, henüz kendilerinde kurumsal sorumluluk bilincinin oluşmamış olmasına bağlanabilir. Bilindiği gibi, öğretmenin pratiğini etkileyen en önemli unsurlardan biri şüphesiz çalışılan kurum kaynaklı yaptırımlardır (Robert, Lattuatı ve Penninckx 1999). Dolayısıyla öğretmen adayları kendilerinin ders anlatımlarını sorgulayan idareci, müfettiş gibi unsurlardan uzak olduklarından programı dikkate almamış olabilir.

Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar Canbazoğlu'nun (2008) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının yeni öğretim programına karşı olumsuz tutum geliştirmelerinde uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin program hakkındaki olumsuz konuşmaların etkisinden bahsedilmektedir. Başka bir ifadeyle, pek çok öğretmenin program değişmiş olsa bile eski programla olan ilişkileri devam etmektedir. Benzer durum öğretmen adayları için de söz konusu olabileceği açıktır. Öğretmen adaylarından Bulut'un da ifade ettiği gibi yeni programa öğretmenlerin adapte olması zaman alacak bir süreçtir. Zaten bu durumu çabuklaştırmak için MEB öğretmenlere yönelik çeşitli hizmet içi kurslar düzenlemektedir. Ancak unutulmaması gereken bir şey de şudur ki, eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına yeni programa uyumlu olarak ya da en azından program konusunda daha duyarlı yetiştirebilir.

Dikkat çekici bir diğer nokta ise, yeni programın savunduğu yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler ya da öğretmen adayları tarafından benimsenmesi yine öğretmen adaylarından Bulut'un ifade ettiği gibi, matematik alan eğitiminin bu yaklaşımla yapılmasına; yani öğretmen adaylarının nasıl matematik öğretmeleri isteniyorsa fakültede o şekilde matematik öğrenmelerinin sağlanması bağlı olduğu gerçeğidir (Baki, 2002). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bir başka çalışmada adaylar fen edebiyat fakültesindeki eğitimi öğretmen merkezli, öğrenci-öğretmen arası etkileşimin çok az olduğu, ezberci bir eğitim olarak nitelemişlerdir (Baştürk, 2009). Benzer yakınmalar farklı branştan öğretmen adayları tarafından da dile getirilmektedir (Yiğit ve Akdeniz, 2004; Saraç, 2006). Bu da Bulut'un kaygılarının yersiz olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının ileride mesleklerini yaparken kullanmaları gereken öğretim programlarına karşı daha duyarlı yetiştirilmeleri gerekmektedir. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının ders planlarında yeterince öğretim programını dikkate almadıkları görülmüştür. İleride yapılacak çalışmalarla bunun nedenleri üzerine odaklanılarak problem daha detaylı incelenebilir.

5. KAYNAKLAR

- Akkoç, H., Yeşildere, S., ve Özmantar, F. (2007). *Prospective mathematics teachers' pedagogical content knowledge of definite integral: the problem of limit process*. British Society of Research in Mathematics Learning (BSRLM), University of Northampton, England.
- Baki, A. (2002). *Öğrenen ve öğretenler için bilgisayar destekli matematik*. İstanbul: Uygun Basın ve Tic. Ltd.Şti.
- Ball, D.L. (1990). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 132-144.
- Baştürk, S. (2009). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarına göre fen edebiyat fakültelerindeki alan eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137-160.
- Canbazoğlu, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cochran, K.F., DeRuiter, J.A., ve King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.
- Denzin, N.K., ve Lincoln, Y.S. (1998). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Fennema, E., ve Franke, M. (1992). *Teachers' knowledge and its impact in: D.A. Grouws (Ed) Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (New York: Macmillan Publishing).
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Higgins, J. (1999). Teachers' pedagogical content knowledge and classroom practice in number concepts in mathematics in the third year of schooling. Nzare/Aare Annual Conference.
- Hill, H.C., Ball, D.B., ve Schilling, S.G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Teacher Education*, 39(4), 372-400.
- Işıksal, M. (2006). *A study on pre-service elementary mathematics teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge regarding the multiplication and division of fractions*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Robert, A., Lattuati, M. ve Penninckx, J. (1999). *L'enseignement des mathématiques au Lycée: Un point de vue didactique*. Paris: Ellipses.
- Saraç, C. (2006). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının fen-edebiyat fakültelerinde karşılaştıkları problemler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 349-358.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57, 122.
- Uşak, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çiçekli bitkiler konusundaki pedagojik alan bilgileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeşildere, S. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sayı örüntüleri ile ilgili pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *VIII. Uluslar arası Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Kitapevi: Ankara.
- Yiğit, N., ve Akdeniz A.R., (2004). Öğretmen adaylarının fen-edebiyat fakültesindeki Problemleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 77-84.

BAŞ BEYNİN İNKİŞAF XÜSUSİYYƏTLƏRİNİN ÖYRƏNİLMƏSİNİN MÜƏLLİM HAZIRLIĞI PROSESİNDƏ ROLU

Prof. Fərəcov Ədalət Nurulla oğlu
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Kafedramızda orqanizmin ümumi inkişaf qanunauyğunluqlarının tədqiqi ilə yanaşı, insanın ali sinir fəaliyyətinin fərdi inkişaf xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi məsələlərinə xüsusi əhəmiyyət verilir. İnsanda ali sinir fəaliyyəti mərkəzi sinir sisteminin yuxarı şöbələrinin- baş beynin böyük yarımkürələri qabığının və ona yaxın olan qabıqaltı strukturların funksiyası sayəsində formalaşır. Ali sinir fəaliyyəti insanın xarici aləmin dəyişilən şəraitinə əlverişli vaxtda uyğunlaşmasını, təbiət və cəmiyyət hadisələrinə şüurlu və məqsəduyğun münasibətini təmin edir. Bu baxımdan ali sinir fəaliyyətinin ümumi inkişaf qanunauyğunluqları ilə yanaşı, onun fərdi inkişaf xüsusiyyətlərini bilmək təlim-tərbiyə prosesində müəllim və tərbiyəçilərin müvəffəqiyyət qazana bilmələrinin ən mühüm amillərindəndir. Uşaqlarda ali sinir fəaliyyəti bütün sinir aparatının morfofunksional yetişməsi nəticəsində formalaşmaya başlayır. Mərkəzi sinir sisteminin və xüsusilə baş beynin böyük yarımkürələri qabığının inkişaf postnatal (doğulandan sonrakı) dövrün birinci ilindən başlayaraq 7-8 yaşlarındakə daha intensiv şəkildə gedir. Uşaq və yeniyetmələr iyirmi yaşına çatdıqdan sonra onlarda sinir sisteminin morfo-funksional xüsusiyyətləri və ali sinir fəaliyyətinin keyfiyyət göstəriciləri artıq yaşlı adamlardakı səviyyəyə yüksəlir.

Sinir sisteminin bütün mürəkkəb inkişaf prosesi, onun xassələri və insanın psixikası həm özünün irsi göstəricilərinə görə, həm də xarici mühitin müxtəlif bioloji və sosial faktorları ilə təyin olunur. Xarici mühitin sosial amilləri uşaq və yeniyetmələrin inkişafında mühüm rol oynadığı üçün gərək müəllim və tərbiyəçi onların intellektual imkanlarının inkişafına xüsusi əhəmiyyət versin.

Çoxlu fizioloji göstəricilər sübut edir ki, 6-12 yaş dövrü ali sinir fəaliyyətinin nisbətən “sakit” inkişaf mərhələsinə aiddir. Oyanma və tormozlanma proseslərinin gücü, onların mütəhərrikliyi, müvazinətliyi və qarşılıqlı induksiya hadisələri, həmçinin də xarici tormozlanmanın gücünün azalması uşağın həmin dövrdə təlim almasına imkan verir. Bu dövrdə inkişaf “reflektor emosiyadan intellektuallaşmış emosiyaya” keçid mərhələsi adlanır.

Müəllim və tərbiyəçilər üçün yeniyetmə yaş dövrünün (11-12 yaşdan 15-17 yaşadək) xüsusi əhəmiyyəti var. Çünki bu vaxt orqanizmdə endokrin vəzilərin çoxunun fəaliyyəti güclənir və orqanizmin özünəməxsus görkəm almağa başlayır ki, həmin bioloji qanunauyğunluqlar da öz növbəsində ali sinir fəaliyyətinin xassələrinə müəyyən təsir göstərir. Yeniyetmədə sinir proseslərinin **müvazinəti** pozulur və mütəhərrikliyi ləngiyir, oyanmanın gücü artır, şərti qıcıqların differensasiyası xeyli pisləşir. Qabıq neyronlarının fəaliyyəti və onunla yanaşı ikinci siqnal sistemi zəifləyir və deyilən sözün məzmununa qarşı yeniyetmədə laqeydlilik yaranır.

Baş beynin neyronlarının elektrofizioloji analizi göstərir ki, yeniyetmə yaş dövrü **vegetativ sferanın** müxtəlif çatışmazlıqları ilə müşayiət olunur (hormonal pozğunluq, qan-damar isteminin qüsurları, ürək ağrıları və s.). Belə halda fiziki və zehni iş zamanı yeniyetmələrinə tez yorulması müşahidə olunur. Yeniyetmələrin müxtəlif orqanlarında gedən funksional dəyişilmələr çox vaxt onlarda psixoloji müvazinətin pozulmasına səbəb olur. Məsələn, yeniyetmədə tündxasiyyətlik, tez hirsələnmək, **kiçik qıcığa qarşı** kəskin “partlayışlı” cavab reaksiyası vermək və hətta valideyn və müəllimlərlə tez-tez münaqişəyə girmək meyilləri özünü göstərir.

Təəssüf ki, bu gün hər bir müəllim öz işində uşağın funksional imkanlarını nəzərə almır, buradan da müəllim və valideynlərin çoxunun yeniyetmə ilə rəftarında müxtəlif çətinliklər və anlaşılmazlıqlar meydana çıxır.

Təlim-tərbiyə prosesində ancaq düzgün və sağlam rejim, sakit şərait, bədən tərbiyəsi və idman oyunları, sinifdənənar maraqlı tədbirlər, yaşlıların kənardan xeyirxah və səmimi münasibəti keçid yaş dövründə funksional qüsurların inkişaf etməsinin və onunla əlaqədar olaraq uşaqların sinir sistemində qeyri-normal mürəkkəbləşmələrin yaranmasının qarşısını ala bilmək üçün ən mühüm şərtidir.

Böyük məktəb yaş dövrü (15-18) insan bədəninin bütün fizioloji sistemlərinin morfofunksional cəhətdən tam yetişməsinə müvafiq gəlir. 15-18 yaşlı uşaqlarda psixoloji fəaliyyətin və orqanizmin fizioloji funksiyalarının tənzimində **qabıq** neyronlarının rolu xeyli yüksəlir. İkinci signal sisteminin funksional baxımdan formalaşmasında qabıq sinir hüceyrələrində gedən fizioloji proseslər həlledici əhəmiyyət kəsb edir. Bu vaxt yuxarı sinif şagirdlərində sinir proseslərinin ən mühüm xassələri əsasən yaşlı adamlardakı səviyyəyə çatır. Xarici mühit amillərinin bu və ya digər dəyişilmələri zamanı ali sinir fəaliyyəti səviyyəsində müxtəlif keyfiyyət fərqləri meydana çıxır. Xarici mühit amillərinin orqanizmə göstərdiyi təsirin gücündən asılı olaraq ali sinir fəaliyyətində gedən dəyişilmələr ya norma daxilində olur, ya da normadan kənara çıxıb patoloji vəziyyət ala bilər.

Burada məqsədimiz xarici mühit amillərinin ali sinir fəaliyyətində fəaliyyətinə göstərdiyi təsirin bütün cəhətlərini deyil, onun yalnız uşaq və yeniyetmələrin təlim və tərbiyəsi ilə bilavastə əlaqədar olan bəzi məsələlərini şərh etməkdir. Tədris prosesində baş beyin, xüsusilə onun ali şöbəsi – baş beyin qabığı daha intensiv şəkildə fəaliyyət göstərir.

Təbii ki, sinir elementlərinə verilən yük gərək onun funksional imkanlarından kənara çıxmasın, əks halda ali sinir fəaliyyətində mütləq patoloji dəyişmələr yaranmağa bilər. Gərək məktəbdə tədris məşğələlərinin təşkili gigiyenik tələblərlə uzlaşdırılsın. Belə olduqda şagirdlərin ali sinir fəaliyyəti səviyyəsində gedən dəyişmələr adətən norma həddlərindən kənara çıxmır. Günün axırında şagirdlərin ali sinir fəaliyyətində müəyyən dəyişilmələr müşahidə olunmağa başlayır. Məsələn, oyanma və tormozlanma proseslərinin zəifləməsi, birinci və ikinci signal sistemləri arasında nisbətən pozulması və s.

Nəzərə almaq lazımdır ki, əmək və bədən tərbiyəsi dərslərinin günün axırına keçirilməsi ali sinir fəaliyyətində gedən dəyişilmələrin normadan kənara çıxmasının qarşısını xeyli alır.

Şagirdlərin normal iş qabiliyyətini saxlamaq üçün dərstdən sonra təşkil edilən fəal istirahətin mühüm əhəmiyyəti var; məsələn, mütəhərrik oyunların, idman məşğələsinin, təmiz havada gəzintinin və s. Ali sinir fəaliyyətinin gümrahlığını saxlamaq üçün uşaqlarda gecə yuxusunun təşkilinə xüsusi əhəmiyyət vermək lazımdır.

Yuxarıda qeyd etdiklərimizlə yanaşı, mərkəzi sinir sisteminin qabıq və qabıq altı neyronlarında müxtəlif kimyəvi və farmakoloji maddələrin ali sinir fəaliyyətinə mənfi təsir göstərir. Yaşlılara nisbətən uşaq və yeniyetmələrdə ali sinir fəaliyyəti müxtəlif kimyəvi və farmakoloji maddələrin təsirinə qarşı daha həssas olur.

Uşaq və yeniyetmələrin ali sinir fəaliyyətinə tütünün tərkibində olan nikotin maddəsi daha güclü təsir göstərir. Nikotin kiçik dozada tormozlanma prosesini zəiflədir və oyanmanı gücləndirir, lakin yüksək dozada oyanma prosesini də pozur. Uzun müddət siqaret çəkmək nəticəsində oyanma və tormozlanma prosesləri arasındakı normal nisbət pozulur və qabıq sinir hüceyrələrinin iş qabiliyyəti xeyli zəifləyir.

Uşaq və yeniyetmələrdə ali sinir fəaliyyətinə nikotinlə yanaşı, müxtəlif narkotik maddələr, o cümlədən də alkoqol (spirtli içkilər) daha güclü və zərərli təsir göstərir. Narkotik maddələrin təsirindən, adətən ilk vaxtlar sinir sistemində tormozlanma zəifləyir və oyanma prosesi xeyli güclənir. Alkoqolun təsirindən sonra insanda müvəqqəti olaraq əhval – ruhiyyənin yaxşılaşması və işgüzarlığın yüksəlməsi müşahidə olunur. Sonra oyanma prosesi tədricən zəifləyir, tormozlanma inkişaf etməyə başlayır və nəticədə tez- tez ağır narkotik yuxu meydana çıxır.

Alkoqolizm əleyhinə mübarizənin mühüm bir məqsədi də uşaq və yeniyetmələrin ali sinir fəaliyyətinin müxtəlif patoloji dəyişilmələrdən qoruya bilmək zəruriyyətindən irəli gəlir. Ali sinir fəaliyyətinin patoloji dəyişilmələrinə onun uzunmüddətli xroniki qüsurlarını aid etmək olar. Belə xroniki qüsurlar ən çox neyronlarda üzvi strukturların zədələnməsi və onların funksiyasının pozulması

nəticəsində meydana çıxan fizioloji dəyişmələrlə əlaqədardır. Ali sinir fəaliyyətinin funksional qüsurları nevroz adlanır.

Müəllim və tərbiyəçilər özlərinin gündəlik işlərində az və ya çox dərəcədə nevroitik reaksiyaya məruz qalan uşaq və yeniyetmələrlə qarşılaşırlar. Ona görə də müəllim və tərbiyəçilərin nevrozun təbiəti və onun müxtəlif yaşlı uşaqlarda keçməsinin xüsusiyyətləri barədə müəyyən təsəvvürlərə malik olmalarının mühüm əhəmiyyəti var.

Ali sinir fəaliyyətinin patoloji dəyişmələri ən çox nevrosteniya, əl çəkməyən (qarayaxa) nevroz və isterika olur.

Nevrosteniya baş beyin qabığında oyanma və tormozlanma proseslərinin həddən artıq gərginləşməsinə görə xarakterizə olunur.

Nevrosteniya zamanı şərti tormozlanma prosesləri daha çox sarsıntıya məruz qalır. Zehni və fiziki yükün həddən artıq çox olması və müxtəlif psixoloji iztirab və sarsıntılar nevrostenik qüsurlara səbəb ola bilər. Adətən, nevrosteniyanın əlamətləri müxtəlif formalarda ən çox yuxunun pozulması, iştahanın itməsi, çox tərləmək, ürək döyüntülərinin sıxlaşması, baş ağrısı, işgüzarlığın zəifləməsi və s. vəziyyətlərdə müşahidə olunur. Nevrosteniyalı xəstənin rəftarında əsəbilik və hərəkətlərində yöndəmsizlik nəzərə çarpır.

Qarayaxa təbiətli nevrozlar müsahibəni təngə gətirən fikirləri, vahiməli və ya mücərrəd arzuları, yüksək emosionallıqları, mənasız müdriklik meylləri ilə səciyyələnilir. Belə nevrozların yaranmasının səbəbi həddən çox yorğunluq, müxtəlif xəstəliklər və ali sinir fəaliyyətinin xüsusiyyətləri ilə əlaqədar ola bilər. Qarayaxa təbiətli nevrozlarda da iştahsızlıq, yuxusuzluq, fiziki zəifləmə və s. əlamətlər müşahidə olunur.

Uşaqlarda fiziki zəiflik çox vaxt psixoloji pozğunluqlara səbəb olur. Nevrotik qüsurlar əvvəllər keçirilən xəstəliklərlə, çox yorulmaqla, tərbiyə işinin səhv təşkili və məişət şəraitinin yarıtmazlığı ilə əlaqədar ola bilər. Belə halda uşaqda tədrisə maraq azalır, yaddaşı və iş qabiliyyəti zəifəyir. Belələri çox ağlağan və küsəyən təbiətli olurlar.

Qeyd etmək lazımdır ki, yeniyetmələrdə xüsusən 12-15 yaşlı qızlara xas olan nevroz əlamətləri yalnız həmin yaş dövrü üçün daha xarakterikdir. Sinir sisteminin belə nevrozu yeniyetmənin arıqlamaq ideyası ilə əlaqədardır və bu zaman yeniyetmə qida qəbulunu kəskin şəkildə məhdudlaşdırır. Lakin qidalanmaya qarşı belə laqeyid münasibət gələcəkdə yeniyetmənin sağlamlığına bərpa oluna bilməyən zərər vura bilər.

Ali sinir fəaliyyətinin nevroitik və müxtəlif psixoloji qüsurları 2-3,5 yaşlı uşaqlarda və ən çox pubertat (yeniyetmə) yaş dövründə baş verir. Ona görə də həmin yaş dövrləri inkişafın böhran mərhələsi adlanır.

Bütün bunları nəzərə alaraq təlim-tərbiyə işini həmin yaş dövrünə məxsus olan uşaqlarda daha ehtiyatla aparmaq lazımdır. Çünki inkişafın böhran mərhələsində uşağa qarşı qeyri-adekvat münasibət onların ali sinir fəaliyyətində müxtəlif psixoloji qüsurların süni şəkildə törədilməsinə səbəb ola bilər.

TƏLƏBƏLƏRƏ “MAQNİT SAHƏSİ” MÖVZUSUNA AİD KEYFİYYƏT XARAKTERLİ MƏSƏLƏ HƏLLİ TEXNOLOGİYASININ ÖYRƏDİLMƏSİ

Hacıyev Tofiq Mirabdulla oğlu, Hacıyeva Zenfira Faiq qızı
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Tələbə və orta məktəbin fənn müəllimləri üzərində apardığımız müşahidələrdən məlum olmuşdur ki, onların əksəriyyəti fizikadan məsələ həlli dərslərində çətinlik dərəcəsi yüksək olan kəmiyyət xarakterli məsələlərin həllinə üstünlük verirlər. Nəticədə şagirdlər yalnız fiziki düsturları formal əzbərləməyə sövq edilir, onlarda “çətin fənn” qorxusu formalaşır, fənnə maraq azalır. Halbuki, dərslərdə məsələ həlli şagirdlərdə müstəqil olaraq problem irəli sürmək, onun həllinə yaradıcı yanaşma qabiliyyətlərini inkişaf etdirilmə vasitəsi olmalıdır. Fikrimizcə bu mühüm tədris vəzifəsi keyfiyyət xarakterli məsələlərin həlli vasitəsilə müvəffəqiyyətlə həyata keçirilə bilər.

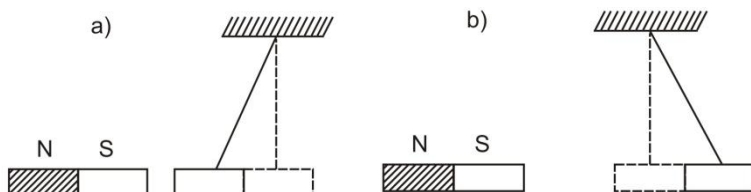
Keyfiyyət xarakterli məsələlər öyrənilmiş tədris materialların möhkəmləndirilməsində əsas rol oynayır.

Keyfiyyət xarakterli məsələlərin həll sxemi təqribən aşağıdakı kimidir:

- məsələnin şərti oxunur və şərtə olan bütün terminlər aydınlaşdırılır;
- məsələnin şərti analiz edilir, fiziki hadisə aydınlaşdırılır, sxem və qrafik qurulur;
- verilmiş şərt və reallığa uyğun olaraq, fiziki düşüncə əsasında alınmış cavab analiz edilir.

Bu məqalədə „**Maqnit sahəsi**” bölməsindən maqnit induksiya vektorunun, Amper və Lorens qüvvələrinin istiqamətlərinin təyin edilməsinə aid keyfiyyət xarakterli məsələlərin həlli texnologiyasından nümunələrə baxılmışdır.

Məsələ 1. Sapdan asılmış maqnitin qütblərini təyin edin.

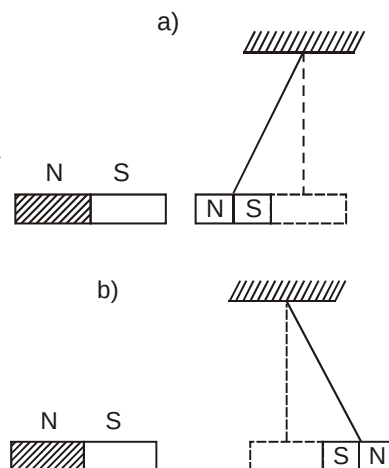


Həlli:

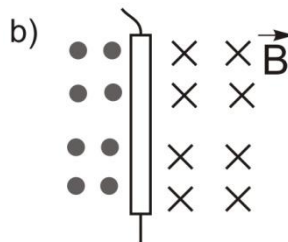
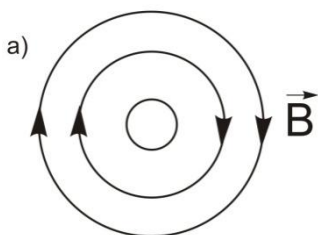
Qeyd etmək lazımdır ki, hər bir maqnitin maqnit təsiri daha güclü olan yerləri var ki, bu da onun qütbləridir (N və S). Eyni adlı qütblər bir-birini itələyir, müxtəlif adlı qütblər isə bir-birini cəzb edir.

a) şəklinə əsasən, sapdan asılmış maqnit digər maqnit tərəfindən cəzb olunduğuna görə, onun cənub qütbə yaxın ucu şimal, digər ucu isə cənub qütbü olar.

b) şəklinə əsasən, sapdan asılmış maqnit digər maqnit tərəfindən itələndiyinə görə, onun maqnitə yaxın ucu şimal, digər qütbü isə cənub qütbü olar.



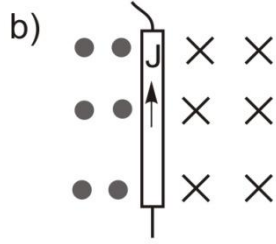
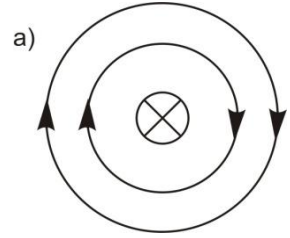
Məsələ 2. Maqnit qüvvə xətlərinin mənzərəsinə əsasən naqildəki cərəyanın istiqamətini təyin edin.



Həlli:

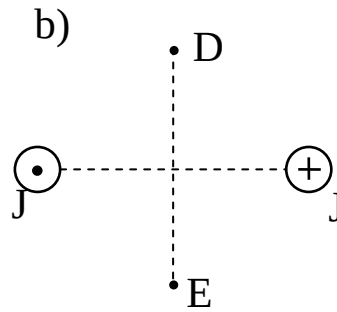
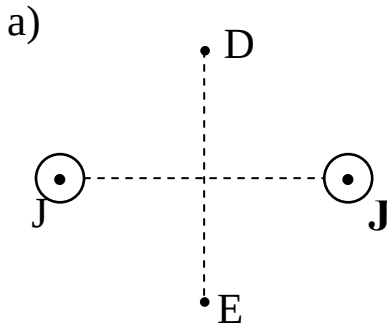
Öncə xatırlatmaq lazımdır ki, cərəyanlı düz naqilin yaratdığı maqnit induksiya vektorun istiqamətini təyin etmək üçün sağ yivli burğu qaydasından istifadə edilir. Maqnit induksiya xətləri elə xətlərdir ki, onların hər bir nöqtəsinə çəkilən toxunan həmin nöqtədə $\vec{B}$ maqnit induksiya vektorunun istiqamətində olsun.

a) Maqnit qüvvə xətlərinin istiqaməti məlum olduğundan sağ burğu qaydasına əsasən burğunun irəliləmə istiqaməti cərəyanın istiqamətini göstərir ki, bu da bizdən şəkil müstəvisinə doğru perpendikulyar istiqamətdə yönəlmişdir.



b) Şəklə əsasən maqnit qüvvə xətlərinin istiqaməti naqildən sağ tərəfdə bizdən şəkil müstəvisinə və sol tərəfdən isə şəkil müstəvisindən bizə doğru perpendikulyar yönəldiyindən, sağ burğu qaydasına əsasən cərəyanın istiqaməti bizdən şəkil müstəvisinə doğru yönəlir.

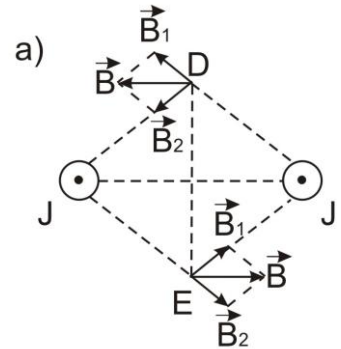
Məsələ 3. Sonsuz iki paralel naqildən eyni şiddətli cərəyan axır. D və E nöqtələrində yekun maqnit induksiya vektorunun istiqamətini müəyyən edin.



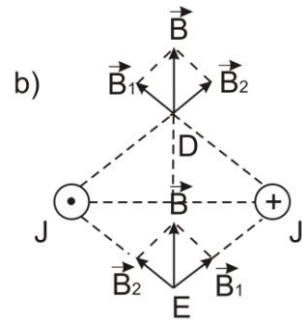
Həlli:

Öncə xatırladırlar ki, maqnit induksiya xətləri elə xətlərdir ki, onların hər bir nöqtəsinə çəkilən toxunan həmin nöqtədə $\vec{B}$ maqnit induksiya vektorunun istiqamətində olsun.

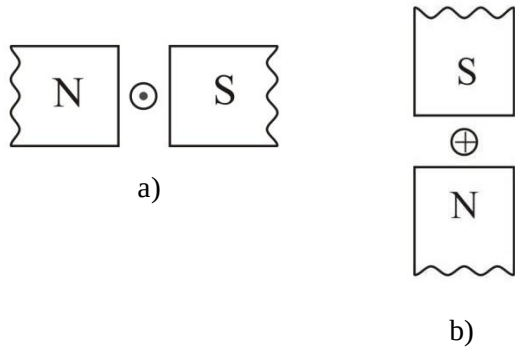
a) Şəklinə əsasən hər iki naqildəki cərəyan bizə doğrudur. Bu cərəyanların D və E nöqtələrində yaratdıqları yekun maqnit induksiya vektorunun istiqaməti şəkildəki kimi olar.



b) Şəklinə əsasən sol naqildəki cərəyan şəkil müstəvisindən bizə doğru, sağ naqildəki cərəyan isə bizdən şəkil müstəvisinə doğrudur. Onda bu cərəyanların D və E nöqtələrində yaratdıqları yekun maqnit induksiya vektorunun istiqaməti şəkildəki kimi olar.



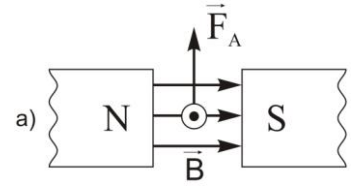
Məsələ 4. Şəkildə göstərilənlərə əsasən cərəyanlı naqilə təsir edən qüvvənin istiqamətini təyin edin.



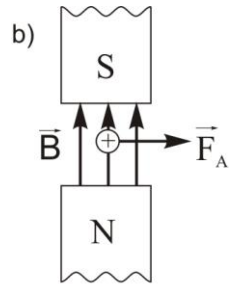
Həlli:

Öncə xatırlatmaq lazımdır ki, düz maqnitin qüvvə xətlərinin istiqaməti maqnitin şimal (N) qütbündən cənub qütbünə doğru yönəlir. Maqnit sahəsində cərəyanlı naqilə təsir edən Amper qüvvəsi isə „sol əl qaydası” ilə təyin etmək əlverişlidir.

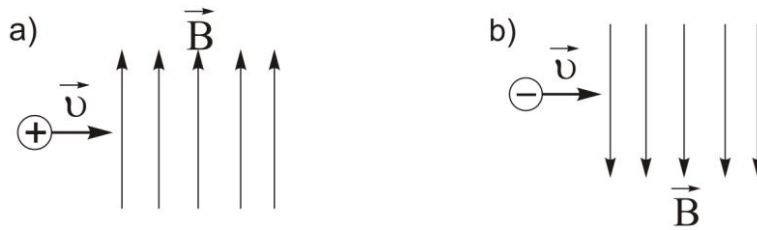
a) şəkilə görə maqnit qüvvə xətlərinin şimaldan cənub istiqamətə və cərəyanın istiqaməti şəkil müstəvisindən bizə doğru yönəldiyindən, sol əl qaydasına görə cərəyanlı naqilə təsir edən Amper qüvvəsinin istiqaməti yuxarı yönəlir.



b) şəkilə görə maqnit qüvvə xətləri şimaldan cənub istiqamətə və cərəyanın istiqaməti bizdən şəkil müstəvisinə perpendikulyar yönəldiyindən, naqilə təsir edən Amper qüvvəsinin istiqaməti sağa doğru yönəlir.



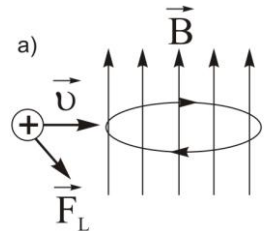
Məsələ 5. Proton və elektron şəkildə göstərildiyi kimi $\vec{v}$ sürətilə bircins maqnit sahəsinə daxil olur. Protonun və elektronun hərəkət trayektoriyasını və hərəkət istiqamətini göstərin.



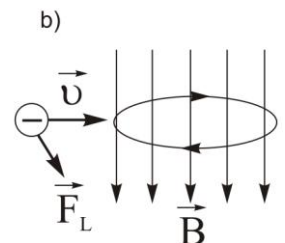
Həlli:

Öncə xatırlatmaq lazımdır ki, maqnit sahəsində hərəkət edən yüklü zərrəciyə Lorens qüvvəsi təsir edir. Lorens qüvvəsi $\vec{B}$ və $\vec{v}$ vektrolarına perpendikulyar olub, sol əl qaydası ilə təyin olunur.

a) şəkilə görə proton maqnit sahəsinə induksiya xətlərinə perpendikulyar istiqamətdə daxil olduğundan, o çevrə üzrə hərəkət edir. Sol əl qaydasına görə müsbət yükə təsir edən Lorens qüvvəsinin istiqaməti şəkil müstəvisindən bizə doğru yönəldiyindən müsbət yükün hərəkət trayektoriyasının istiqaməti şəkildəki kimi olar.



b) şəkilə görə elektron maqnit sahəsinə induksiya xətlərinə perpendikulyar istiqamətdə daxil olduğundan, o da Lorens qüvvəsinin təsiri altında çevrə üzrə hərəkət edir. Sol əl qaydasına görə müsbət yükə təsir edən



Lorens qüvvəsinin istiqaməti şəkil müstəvisindən bizə doğru yönəldiyindən müsbət yükün hərəkət trayektoriyasının istiqaməti şəkildəki kimi olar.

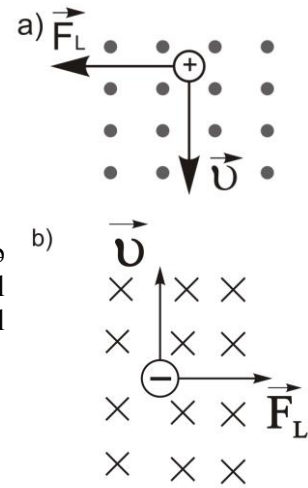
Məsələ 6. Şəkildə yüklü zərrəciyə təsir edən Lorens qüvvəsinin istiqaməti göstərilmişdir. Maqnit induksiya vektorunun istiqamətini təyin edin.



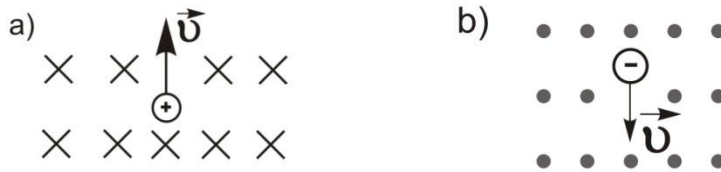
Həlli:

a) şəkilinə görə müsbət yükə təsir edən Lorens qüvvəsinin və zərrəciyin hərəkət sürətinin istiqamətləri məlum olduğundan, maqnit induksiya vektorunun istiqaməti sol əl qaydasına görə şəkil müstəvisindən bizə doğru olar.

b) şəkilinə görə isə mənfi yükə təsir edən Lorens qüvvəsinin və zərrəciyin hərəkət sürətinin istiqamətləri məlum olduğundan, sol əl qaydasına görə maqnit induksiya vektorunun istiqaməti bizdən şəkil müstəvisinə doğru olar.



Məsələ 7. Maqnit sahəsində hərəkət edən yüklü zərrəciyə təsir edən Lorens qüvvəsinin istiqamətini təyin edin.

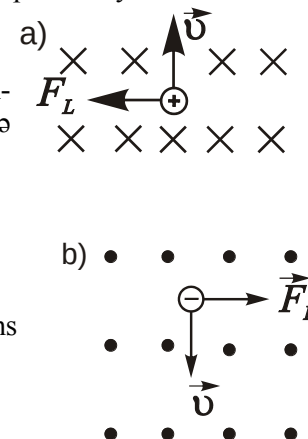


Həlli:

Öncə xatırlatmaq lazımdır ki, maqnit sahəsində hərəkət edən yüklü zərrəciyə təsir edən qüvvə - Lorens qüvvəsi adlanır. Lorens qüvvəsi $\vec{B}$ və $\vec{v}$ vektorlarına perpendikulyar olub və onun istiqaməti sol əl qaydası ilə təyin olunur.

a) Şəkilə əsasən maqnit induksiya xətlərinin istiqaməti bizdən müstəvisinə perpendikulyar yönəlmişdir. Sol əl qaydasına görə müsbət yükə təsir edən Lorens qüvvəsinin istiqaməti sola yönəlir.

a) Şəkilə əsasən maqnit induksiya xətlərinin istiqaməti şəkil müstəvisindən bizə doğru yönəlib. Sol əlimizi mənfi yüklü zərrəciyin hərəkətinin əksi istiqamətinə yönəltərkən, mənfi yükə təsir edən Lorens



qüvvəsinin istiqaməti sağa yönələr.

Ədəbiyyat

1. Murquzov M., Abdullayev S., Abdurazaqov R., Əliyev N. Fizika 9. Dərslik,. Bakı, Bakınəşr, 2009.
2. Murquzov M., Mehrabov A., Abdullayev S., Abdurazaqov R., Padarov X., Allahverdiyev A., Hüseynli M. Fizika 11. Dərslik,. Bakı, Bakınəşr, 2009
3. Каменецкий С.Е., Орехов В.П.. Методика решения задач по физике в средней школе. Москва, «Просвещение», 1987.
4. Abdullayev S.Q.. Fizikadan sual və məsələlər. 7-9-cu sinif. Bakı, 2009.
5. Abdullayev S.Q.. Fizikadan sual və məsələlər. 10-11-cu sinif. Bakı, 2009.

It was taken raising of the know ledge qualities about concerning to the theme of “ magnet area “ in the article.Appoint to this it has worked high qualities direction of the vector of magnet induction, strengths of amphere and Lorex in the article.

MÜƏLLİM HAZIRLIĞINDA SAĞLAMLIQ MƏSƏLƏLƏRİ

Həqiqət Məhəmmədşacı qızı Hacıyeva
ADPU-nun biologiyanın tədrisi metodikası kafedrası

Tarixən müəllim böyük hörmət, nüfuz sahibi olmuşdur. Müqəddəs peşə olan müəllimliyə xalq bir çox tələblər vermişdir. Onun qarşısına pedaqoji, psixoloji biliklərə malik vətənpərvər olması, şagirdlərin vahid tələbkarlıq prinsipi baxımından təhsilinin həyata keçirilməsi kimi məsul vəzifələr qoyulmuşdu. Müəllimlik sənətini seçən insan onun şərəfli və məsuliyyətli bir iş olduğunu dərk etməli və həmin keyfiyyətləri özündə cəmləşdirməlidir. Bu barədə alimlərimiz, görkəmli elm xadimlərimiz çoxlu əsərlər yazmış, tədqiqatlar aparmışlar. Müəllim hazırlığı və fəal cəmiyyət qurucusunun yetişdirilməsinə dair bu faydalı əsərlərdə müəllimin sağlam olması məsələsinə diqqət verilməmişdir. Fikrimizcə, müəllimin sağlamlığı daha zəruri göstəricilərdəndir. Çünki cəmiyyətin, onun tərbiyəçilərinin ümumi bir vəzifəsi vardır ki, o da sağlam, gümrah, bilikli, həyata tam hazır cəmiyyət qurucusunu, vətəninə xidmət edəcək vətəndaşını yetişdirməkdən ibarətdir. Həyata hazır gənc bir sıra qabiliyyət və bacarıqları nümayiş etdirməlidir. O:

Sağlam, bilikli və tərbiyəli olmalı;

Biliklərini həyata tətbiq etməyi bacarmalı;

Müstəqil olmaqla yeni düşüncə tərzini özündə əks etdirməli;

Milli və bəşəri dəyərlərə yiyələnəməli;

İctimai cəhətdən fəallığı, mənəvi zənginliyi, əxlaqi saflığı, fiziki kamilliyi ilə seçilməli;

Ahəngdar inkişaf etməli, yoldaşlarla, əhatə olunduğu adamlarla humanist, demokratik ünsiyyət qurmalı;

Zərərli vərdislərdən uzaq olmaq iradəsi nümayiş etdirməli;

Lazım gəldikdə özünə və yoldaşına ilk tibbi yardım göstərməyi bacarmalı;

Vətəninə, dövlətini dərin məhəbbətlə sevməli və onu qorumaq;

Müasir həyata uyğun bacarıq və qabiliyyətləri özündə cəmləşdirməlidir.

Həyata hazır olan şəxsiyyətin əsas əlamətlərindən biri də onun sağlamlığıdır. Vəzifəni həyata keçirmək üçün müəllimlər minimum tibbi biliklər və bacarıqlara yiyələnəməlidirlər. Ən əsası müəllim sağlam həyat tərzini keçirməlidir ki, şagirdlər ondan nümunə götürə və təcrübə toplaya bilsinlər.

Məlumdur ki, XX – XXI əsrlərin həddlərində insanın sağlamlığı daha dəyərli olmuşdur. Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatının (ÜST) Nizamnaməsində yüksək səviyyəli sağlamlıq insanın ən əsas hüquqlarından hesab edilmişdir. Orada sağlam həyat tərzini aşağıdakı məsələlərin həll olunması ilə ölçülmüşdür:

risk faktorlarının və xəstəliyin azalması;

sağlam həyat və uzun ömürlülüyə imkan yaradılması;

övladların sağlamlığının təmin edilməsi;

yüksək sosial fəallığa və nailiyyətlərə nail olunması;

yüksək iş qabiliyyəti və əmək məhsuldarlığının həyata keçirilməsi;

zərərli vərdislərdən uzaqlaşmış, vaxtın səmərəli istifadəsinə, fəal istirahətə imkan verilməsi;

daim xoş əhval-ruhiyyənin optimizmin və nikbinliyin yaradılması.

Hipodinamiya, informasiya bolluğu, həddindən artıq qida qəbul etmək, psixosomasiyal stress və başqa faktorlar ürək-damar, onkoloji, allergiya, psixi pozğunluq, QİÇS (Qazanılmış İmmun Çatışmazlığı Sindromu), CYXX (Cinsi Yolla Yoluxan Xəstəliklər) kimi «əsrin xəstəlikləri»nin geniş yayılmasına səbəb olmuşdur.

Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatı əhalinin, xüsusilə gənc nəslin sağlamlığına xidmət edən istiqamətlərdə geniş layihə və proqramlar işləyir, onların tətbiqini həyata keçirir.

Ölkədə həyata keçirilən təhsil islahatlarından biri də Ümumdünya Səhiyyə Təşkilatı və YUNİSEF-in dəstəyi ilə «Ümumi təhsilin keyfiyyəti və real tələbatlara uyğunluğu» probleminin həllinə yönəlmiş gənclərimizə sağlam həyat tərzini və yaşamaq bacarıqlarının aşılmasına, bu sahədə bilik, bacarıq və münasibətin yaradılmasına istiqamətlənmiş kurikulumun işlənməsi və tətbiqidir. Həyatı Bacarıqlara Əsaslanan Təhsil kurikulumunda vətəninə layiq yüksək səviyyəli şəxsiyyətin yetişdirilməsinin əsas istiqamətlərindən biri sağlamlıq hesab olunur. Kursun tədrisini həyata keçirən müəllimlərin tibbi biliklərə malik olması əsas şərt kimi götürülür. Tədris etdiyi fəndən asılı olmaya-raq hər bir müəllimin sağlamlıqla bağlı bilik, bacarıq və vərdislərinin olması və onu şagirdlərinə də aşılması müasir dövrün aktual problemlərindəndir.

Müasir şəraitdə, yeniləşən dünyada cəmiyyətin sosial-iqtisadi və elmi-texniki inkişafını istehsal fəaliyyətinin məzmununu və onun subyektləri arasında qarşılıqlı əlaqələrin sürətlə dəyişməsi təmin edir. Bu isə insanların müəyyən qədər bilik və bacarıqlar alması istiqamətinə yönəlmiş təhsil növündən onun şəxsiyyət kimi formalaşmasına, inkişafına imkan verən növünə keçilməsini aktuallaşdırır. Cəmiyyətin informasiyalaşması, dünyada gedən qloballaşma prosesləri yeni təhsil modellərini formalaşdırır, müəllimin keyfiyyət və fəaliyyət standartlarını yeniləşdirir.

Təcrübə göstərir ki, yalnız şəxsiyyətə yönəlmiş təhsilə keçid problemi daim dəyişən həyatın tələblərinə cavab verən şəxsiyyəti formalaşdırma bilər. Azərbaycan respublikası müstəqillik qazandıqdan sonra bir çox sahələrdə olduğu kimi təhsil sahəsində də köklü islahatlar aparmış, yeni təhsil formalarına keçmişdir. Təhsil sahəsinin inkişaf etdirilməsinə xidmət edən islahatlardan biri də 2003 – 2007-ci illəri əhatə edən Təhsil Sektorunun İnkişafı Layihəsinin (TSİL) həyata keçirilməsidir. Onun əsas istiqamətlərindən biri dünya standartlarına cavab verən müəllim kadrlarının hazırlanması olmuşdur. Müəllim hazırlığının Milli Konsepsiya və Strategiyası hazırlanmış, onun əsas istiqamətləri və yolları müəyyənləşdirilmişdi.

Milli Konsepsiya sənədində Azərbaycan Respublikası Təhsil Qanununun, ölkənin təhsil sahəsində İslahat Proqramının tələbləri, dövlətin təhsil siyasəti, müəllim hazırlığı üzrə müasir dünya standartları əsas götürülmüşdü. Orada fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının məzmunu, strukturu, prinsipləri, əsas mərhələləri, tətbiqi yolları şərh edilmişdir. Müəllim hazırlığına və inkişafına yönələn təhsilin humanistliyi və demokratikliyi, şəxsiyyətə yönümlüyü, çevikliyə, yeniliyə və qabaqcılığa istiqamətlənməsi, ictimai həyatın ehtiyaclarına uyğunluğu kimi prinsiplər nəzərə alınmışdı.

Konsepsiyada müasir müəllimin fəaliyyət və keyfiyyətinə bir çox tələblər qoyulmuşdur. Müəllimin əxlaqi cəhətdən inkişaf etməsi, yaradıcı şəxsiyyət olması, refleksiya qabiliyyəti, peşə vərdisləri, pedaqoji ustalıq nümayiş etdirməsi, yenilikçiliyə meyilliyi kimi məsələlər öz əksini tapmışdır. Qeyd edilmişdir ki, müəllim təhsilin əhəmiyyətini dərk etməklə mədəni olmalı, öz fənni ilə yanaşı pedaqogika və psixologiyaya gözəl bilməli, şəxsiyyət yönümlü təlim üsullarından istifadə etməli, öyrənənlərin tədris fəaliyyətini təşkil etməyi, tədris nəticələrini ümumiləşdirməyi və ona düzəlişlər verməyi bacarmalıdır. O, metodoloji, ümummədəni, fənyönümlü bacarıqlarını, intellektual səviyyəsini daim inkişaf etdirilmək, öz imkanlarını qiymətləndirmək, integrasiya proseslərinə, dünya təhsil məkanının inkişaf tendensiyasına uyğunlaşmaq qabiliyyətlərini özündə birləşdirməlidir.

Azərbaycan Respublikasında müəllim hazırlığına dair çərçivə kurikulumu işlənilmiş, orada müəllimin yetişdirilməsi istiqamətləri və kompetensiyaları göstərilmişdir. Qeyd edilmişdir ki, yüksək səviyyəli müəllimlərin hazırlanması təhsilin inkişafının, gələcək nəsillərin tam, hərtərəfli şəxsiyyət kimi formalaşdırılmasının əsas təminatçısıdır.

Müəllim hazırlığına dair ölkəmizin və digər ölkələrin sənədlərində çox qiymətli prinsip və tələblər irəli sürülür. Müəllimin nüfuzlu şəxsiyyət kimi hazırlanması önə çəkilir. Bunun zəruriliyini

biz də təsdiq edirik, lakin müəllimdən tələb olunan keyfiyyətlərin sağlam insanda təcəssüm edəcəyinə diqqət edilmir. Müəllimin sağlamlığı, sağlam həyat tərzinə əsaslanır. Müəllim cəmiyyətin, bu günkü inkişafın tələblərinə cavab vermək, ölkəsi üçün yüksək səviyyəli vətəndaşlar yetişdirmək üçün tam sağlam olmalıdır. O, həm də sağlam olmağın yollarını, sirlərini şagirdlərinə öyrətməli, buna daim diqqət yetirməlidir. Çünki ölkəni idarə edəcək, onu qoruyacaq vətəndaşların sağlamlığı daha vacib şərtləndir.

Həyatımızın ən qiymətli sərvəti sağlamlıqdır. Hər bir adamın vəzifəsi – sağlamlığı qoruyub saxlamaq, onu düşünərək qənaətlə sərf etmək olmalıdır. Xəstəliklərin və bədən qüsurlarının olmaması insanın xoşbəxtliyinin, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafının, həyatdan tam zövq almağın başlıca şərtidir. Əhəlinin sağlamlığı eyni zamanda xalqın, millətin, cəmiyyətin inkişafının təminatçısıdır. Sağlamlıq adama oxumaq, işləmək, orduda xidmət etmək, idmanla məşğul olmaq, gözəl ailə qurmaq, cəmiyyətdə öz yerini tapmaq imkanı verir. Adamların çoxu orqanizminin necə böyük fiziki və psixi sağlamlıq ehtiyacına malik olduğunu, fəal və xoşbəxt həyat tərzini uzun illər davam etdirmək, bunları qoruyub saxlamaq, inkişaf etdirmək və lazımı səviyyədə inkişaf etdirməyin yollarını bilmir. Sağlamlığı qorumaq üçün insan öz orqanizmini, onda gedən prosesləri, xəstəliklərin qarşısını almaq yollarını bilməlidir.

Sürətlə dəyişən dünyamızda elmi-texniki tərəqqinin yüksək səviyyəsi, informasişlaşmış cəmiyyətin formalaşması, eyni zamanda bəşəriyyət qarşısında həm də böyük problem və böhranlar yaratmaqdadır. Ekoloji tarazlığın pozulması, inkişaf etmiş ölkələrin dağıdıcı gücə malik hərbi potensialı, bir çox ölkələri bürümüş iqtisadi bərabərsizlik, yoxsulluq və epidemiyalar qlobal ziddiyyətlər olub, Yer üzündəki sağlam, normal yaşayışa real təhlükə yaratmışdır. Aclıq, parazitər infeksiyalar, zərərli vərdişlər (siqaret, alkohol, narkotik maddələr), zorakılıq və travmatizm, İİV/QİÇS-ə yoluxma, terrorizm və digər qorxulu tendensiyalar yayılmaqdadır.

Uşaqların ətrafında baş verən zərərli amillər, havanın çirklənməsi, təbiətin tarazlığının pozulması, qorxulu və təhlükəli yoluxucu xəstəliklərin artması, dünyada yayılmış insan alveri, zorakılıq, iqtisadi bərabərsizlik, narkomaniya, terrorizm, təbii fəlakətlər kimi tendensiyalar uşaqların sağlamlığının qorunmasını çətinləşdirir. Biz böyüklərin, xüsusilə müəllimlərin ayıq-sayıq, məsuliyyətli olmasını tələb edir, gənclərə tibbi bilik və bacarıqlar aşılması vəzifəsini aktuallaşdırır. Uşaqların sağlam böyümələrinə mane olan əsas amillərə valideyn və müəllimlərin tibbi-gigiyenik biliklərə malik olmaması və onu uşaqlara aşılamaqda çətinlik çəkməsi də aiddir. Problemin həlli yollarının, onun metod və üsullarını araşdırmağın vaxtı artıq çatmışdır.

Müəllim şagirdlərinə bilikli olmağı və sağlamlığı ilə ən dəyərli bir nüsxə olmalıdır. Onun sağlamlığı bir neçə cəhətdən zəruridir. Belə ki:

Sağlam müəllim şagirdlərə həvəslə, yüksək fəallıqla bilik verir;

Şagirdləri ilə xoş rəftar olur, onlarla sıx əməkdaşlığı təmin edir;

O şagirdlərinə sağlamlığın əsas şərtlərini öyrədir;

Şagirdlərinin sağlam böyümələrinə təminatı artırır;

Müəllim bilik, bacarıq və sağlamlığı ilə şagirdlərinə yaxşı nüsxə göstərir;

O şagirdlərinə tibbi-gigiyenik, ilk tibbi yardım göstərmək bacarıqları aşılrayır;

Şagirdlərini zərərli adətlərdən çəkindirir, onlarda cəmiyyətin inkişafına xidmət edən vərdişlər yaradır;

Müəllimin yüksək əhval-ruhiyyəsi, fəallığı şagirdlərin elmə və elm öyrənməyə həvəsini gücləndirir;

Müəllim və şagirdlərin sağlamlığı son nəticədə təlimin, tədrisin keyfiyyətini yüksəldir;

Müəllimlər sağlamlıqlarını: tibbi biliklərə yiyələnmək, ilk tibbi yardım göstərmək bacarıqları əldə etmək, zərərli vərdişlərdən və infeksiya xəstəliklərdən qorunmaq, xalq təbabətindən istifadə qaydalarını öyrənmək və onlardan lazımı səviyyədə faydalanmaq kimi istiqamətlər üzrə möhkəmlən-

dirməlidirlər. O, şagirdlərinə bilik verməklə yanaşı, onlara sağlam yaşamaq bacarıqları aşılmalıdır. Müəllim sağlamlığa doğru bir sıra məsələləri şagirdlərinə çatdırmağa borcludur:

Vətəndaşların, xüsusilə uşaqların sağlamlıq hüququna hörmətlə yanaşmaq, onu qorumaq;

Geniş yayılmış xəstəliklərin səbəblərini, profilaktikasını öyrənmək;

Qidalanma gigiyenası və mədəniyyətinə daim əməl etmək;

Sağlamlığı pozan və əksinə onu möhkəmləndirən amillərə dərinədən bələd olmaq;

Şəxsi, məişət və peşə gigiyenasına riayət etmək;

Zərərli adətlərdən, vərdislərdən uzaq olmaq;

Riskli davranışlara yol verməmək;

Virus və irsi xəstəliklərdən uzaq olan sağlam həyat sürmək;

Ətraf mühiti sağlamlıq naminə qorumaq.

Müəllim uşaqlar və yeniyetmələr arasında papiros çəkməklə mübarizə probleminə son dərəcə ciddi yanaşmalıdır. Problem məktəbdə iki istiqamət üzrə həll edilə bilər. Birincisi, papiros çəkməyin son dərəcə təhlükəli nəticələrə səbəb olması barədə uşaq və yeniyetmələrdə inam yaradılmalıdır. Bu barədə izahat və tərbiyə işi hər bir yeniyetmənin sadəcə olaraq «papiros çəkmək – sağlamlığa zərər vurur» ifadəsini bilməsi ilə məhdudlaşdırılır. Onda papiros çəkməyin törətdiyi acı nəticələr haqqında aydın təsəvvür yaradılır. Siqaretin tüstüsünün ətrafdakılara mənfi təsiri aydınlaşdırılır. İşin bu istiqamətinə daha çox diqqət verilməli, siqaretdən uzaqlaşmağın vasitə və metodları konkret olaraq göstərilməlidir.

Papiros çəkməklə mübarizənin ikinci istiqaməti ictimai yerlərdə uşaq və yeniyetmələrin papiros çəkmək imkanlarını məhdudlaşdıraraq, onların papiros çəkməsinə yol verməyən tədbirlərin gücləndirilməsi hesab olunur.

Zərərli adətlərdən biri alkohollu və narkotik maddələrdən istifadə edilməsidir. Bunlara qarşı mübarizə işləri də məktəbdən başlanmalıdır. Fənlərin tədrisində mövzuların imkanlarından istifadə edilməklə gənclərə onların arzuolunmaz, faciəli nəticələri izah edilir, videoyazılar, fraqmentlər göstərilir.

Azərbaycanın suverenlik qazanması, demokratik, hüquqi, dünyəvi dövlət quruculuğu yolunu seçməsi, müstəqillik əldə edilməsinin çətinlikləri, Ermənistanın ölkəmizə təcavüzü, bir milyonadək insanın, o cümlədən 115 minədək şagirdin məcburi köçkün düşməsi, erməni terrorizmi, travmatizmi, uşaqların əksəriyyətinin psixoloji reabilitasiya ehtiyacının olması, infeksiyalar və yeniyetmələr arasında zərərli vərdislərin artması, İİV/QİÇS-ə yoluxma kimi neqativ hallar hökumət tərəfindən təxirəsalınmaz tədbirlərin həyata keçirilməsini labüd etmişdir. Belə şərait şagirdlərə tibbi bilik və bacarıqların verilməsini, müharibə şəraitində özünə və yoldaşına ilk tibbi yardım göstərmək bacarıqlarının aşılmasını aktuallaşdırmışdır.

Sağlam yaşamağın əsas şərtlərindən biri tibbi biliklərə yiyələnməkdir. İxtisasından, peşəsindən asılı olmayaraq hamı tibbi biliklər əldə etməlidir. Məsələnin həllinə yönəlmiş işlər daha çox ümumtəhsil məktəblərinin üzərinə düşür. Problemin orta ümumtəhsil məktəblərində fənlərin tədrisi prosesində həll edilməsi mümkündür. Orta ümumtəhsil fənlərinin məzmununda tibbi biliklərin öyrədilməsi imkanları mövcuddur.

Biologiya fənninin mövzuları tibbi biliklərin verilməsi üçün daha geniş imkanlara malikdir. Burada bitkilər kursunun tədrisində bitkilərin müalicəvi əhəmiyyəti, zəhərli növləri, faydalı və xəstəliktörədən bakteriyalar, göbələklər, onların törətdiyi xəstəliklər və onlarla mübarizə üsullarına dair biliklərin verilməsi mümkündür.

Zoologiya kursunun tədrisində xəstəlikləri törədən, yayan heyvanların xüsusiyyətlərinin, xəstəliklərin əlamətləri, onlardan qorunmaq yollarına dair məlumatın verilməsi imkanı vardır. Bir sıra heyvan (arı, balıq, ilan, kənd təsərrüfatı heyvanları) məhsullarının müalicəvi xüsusiyyətlərinin şagirdlərə öyrədilməsi, həmin heyvanlarla davranış bacarıqlarının aşılması mümkündür.

Heyvanların zədələdiyi insanlara ilk tibbi yardım göstərilməsi qaydalarının praktik olaraq göstərilməsi imkanları mövcuddur. Xəstə heyvanlara ilk tibbi yardımın göstərilməsi, onlara qayğılı münasibətin formalaşdırılması mümkündür.

İnsan və onun sağlamlığı kursunun mövzularında tibbi biliklər verilməsi imkanları daha genişdir. Burada hər bir mövzuda müəyyən xəstəliklər, onların müalicəsi, profilaktikasına dair məlumatın verilməsi, sağlamlığı möhkəmləndirən və onu pozan şərtlərin öyrədilməsi, ilk tibbi yardım göstərmək bacarıqlarının aşılması proqramın tələblərindən irəli gəlir.

Ümumi biologiya kursunun tədrisində digər kurslarda verilmiş tibbi bilik və bacarıqlar ümumiləşdirilir, sistemə salınır. Burada virus və irsi xəstəliklər, onlardan qorunma yolları izah edilir.

Müəllim fənnin qeyd edilən imkanlarını nəzərə alaraq dərslər hazırlaşarkən hər bir mövzu ilə əlaqələndirəcəyi tibbi biliyi müəyyən etməli, lazımı əyaniliyi hazırlamalıdır. Belə olarsa, dərslər maraqlı keçər, təlimin keyfiyyəti yüksəlir.

Tibbi biliklər gənc nəslin gələcək həyata tam hazır, sağlam, gümrəh, fəal yaşama tərzinə malik, istədiyi sahədə yüksək səviyyəli mütəxəssis kimi fəaliyyət göstərə bilən, sağlam ailə qurmağa hazır, normal övlad dünyaya gətirmək və onu tərbiyə etməyə qadir, vətəninə, xalqına, torpağına sevrək yaşamağa layiq şəxsiyyətin formalaşmasını təmin edəcəkdir.

Müəllim hazırlığı təkcə bir-iki ölkənin deyil, bütün dünyanı əhatə edən problem kimi önə çıxmışdır. Hətta belə mülahizələr söylənilir ki, kompüter, müasir texnika gələcəkdə müəllimi əvəz edəcəkdir. Son illərin elmi-texniki tərəqqisi, dərslərin, mühazirələrin elektron variantlarının, audiovizual vasitələrin istifadəsi insanlarda belə bir şübhəni yaratmışdır. Mənim fikrimcə, heç bir metal, plastmas, dalğa və s. müəllimi əvəz edə bilməz. Müəllimin nümunəsini, davranışını, şagirdlərlə ünsiyyətini, onlara yanaşma tərzinin, müəllim nəvəzisinin televizorla, kompüterlə, telefonla gənc nəsle göstərilməsi mümkün olan bir şey deyildir. Çünki qarşımızdakı şagirdin və öyrətmənin özəl hissləri vardır ki, onlar yalnız canlı ünsiyyətə möhtacdır. Burada da əsas məsələ yenə də müəllimin sağlamlığı və yüksək əhval-ruhiyyəsi ilə bağlıdır. Təhsildə sağlam müəllimlər daha yüksək nailiyyətlər qazanırlar.

Müəllimlərin sağlamlığı onların aldıkları tibbi biliklərin səviyyəsindən asılı olur. Onlar ilk tibbi bilik və bacarıqları ümumtəhsil orta məktəblərində əldə edirlər. Onların tibbi bilik və bacarıqları orta ixtisas və ali məktəblərdə davam etdirilir. Ali məktəblərin bakalavr pilləsində tibbi biliklərlə bağlı fənlərin tədrisinə də geniş yer verilməsi lazım gəlir. Müəllim hazırlığında bakalavr və ondan sonrakı pillələrdə də tibbi məsələlərin öyrədilməsinə yer verilmişdir. Müəllim ali məktəbi bitirdikdən sonra da əmək fəaliyyəti dövründə də şəxsi təhsilini artırmalı və tibbin aktual problemləri ilə maraqlanmalı, şagirdlərə verilməsi zəruri olan məsələləri seçməli və tədris etdiyi fənnin məzmunu ilə əlaqələndirərək tədris etməyi bacarmalıdır. Bu həm şagirdlərin sağlamlığına müsbət təsirini göstərərək, həm də təlimin keyfiyyətini yüksəldir.

Ədəbiyyat

Azərbaycan Respublikasında ali təhsilin bakalavr pilləsində ibtidai sinif müəllimlərinin hazırlığı üzrə çərçivə kurikulumu. Bakı, 2008, 100 s.

Baharlı M.A. Dünya təhsil sistemi. Bakı, 2002, 142 s.

Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedaqogika. Bakı, 2002, 509 s.

Hacıyeva H.M. Biologiyanın Tibbi Bilgilerle Öğretilmesi. Jenikoloji – Obstetrik ve Neonatoloji Tıp Dergisi, № 19, 2008, s. 718 – 720.

Hacıyeva H.M. Ümumtəhsil məktəblərində biologiya fənninin tədrisində tibbi biliklərin öyrədilməsi üzrə işin sistemi. Bakı, 2007, 340 s.

Hacıyeva H.M. və başqaları. Həyatı Bacarıqlara Əsaslanan Təhsil. Bakı, 2006, 494 s.

FİZİKA MÜƏLLİMLƏRİNİN HAZIRLIĞINDA YENİ İNFORMASIYA TEKNOLOGİYALARININ ƏSAS TƏTBİQ İSTİQAMƏTLƏRİ

THE MAIN WAYS OF APPLIED DIRECTIONS OF ICT IN THE TRAINING OF PHYSICS TEACHERS

I.N.Ismailov
Dosen of ASPU

Abstract

This article deals with the solution of practical usage problems secondary schools. Here is given examples from the teaching materials and theoretical information's on the application of ICT in different lessons according to specific characters of the subject. These materials mainly deal with the following directions: charring out the unnecessary and harmful experiments for human organisms; complex settings and the description of principle schemes; the fulfillment of laboratory researches and physics practical work which can't be carried out in physics studies for the objective and subjective reasons; the management of teaching process, the control of student's knowledge, the scientific organization of student's and teacher's lab ours.

Key words: practical usage, modernizasiya, physics practical, management of teaching, laboratory

Azərbaycan Respublikasının təhsil sistemində aparılan islahatlar təlim prosesində innovasiya texnologiyalarından geniş istifadə etməyi tələb edir. Bu baxımdan təhsil sistemində yeni informasiya texnologiyalarının (YİT) tətbiqi insanların intellektual imkanlarını artırır, az vaxt ərzində daha çox informasiyanın verilməsi və keyfiyyətli mənimsənilməsini təmin edir. ADPU-nun fizika fakültəsində müəllim hazırlığında bu məsələlərə xüsusi diqqət verilir. Bu məqsədlə bakalavr hazırlığı üçün tədris planına 2005–ji ildən «Fizikanın tədrisində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə» adlı 90 saatlıq xüsusi kurs daxil edilmişdir. Burada tələbələr informatika fənnindən aldıkları nəzəri bilikləri fizikanın tədrisində tətbiq etməyi öyrənir və ixtisasları üzrə xüsusi bacarıq və vərdislərə yiyələnirlər.

Beləliklə, respublika məktəblərində fizika fənni üzrə «yeni nəsil elektron dərsliklər»in, YİTV-nin tətbiqinin kütləviləşməsinə gedən yol pedaqoci universitetlərdə müəllim hazırlığından keçməlidir. Məktəblərdə fizikanın tədrisində YİTV-dən istifadənin əsas istiqamətlərini və onların səjiyyəvi xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, bakalavr hazırlığında aşağıdakı məsələlərə xüsusi fikir verilir.

1. Fiziki hadisələrin modelləşdirilməsində və təsvirlərin nümayişində kompüterdən istifadə. Fiziki hadisə və proseslərin modelləşdirilməsi çox böyük didaktik imkana malik olub, təcrübə nümayişlərini, laboratoriya, praktikum və məktəb eksperimentlərini, sinif şəraitində aparılması mümkün olmayan və ya çətin olan istənilən fiziki hadisə və prosesin təbii şəkildə nümayişini atom və molekulların hərəkətini, mərkəzəqaçma qüvvəsinin təsiri ilə jismın hərəkətini və s. əhatə edir. Fizika təlimində modelləşdirmədən istifadə artıq aparıcı üsullardan birinə çevrilmişdir. Məktəbdə hər hansı bir səbəbdən aparılması mümkün olmayan tədris təcrübələrinin displeyin ekranında imitasiya edilməsi, olduğu kimi göstərilməsi, asan və uşuz başa gəlir. Yəni heç bir laborator analoqu olmayan ideallaşdırılmış obyektı modeləşdirərək şagirdlərə nümayiş etdirmək mümkündür.

Fizika fənninin tədrisində modelləşdirmənin iki növü: a) fiziki hadisə və prosesin təsvirini əks etdirən imitasiya (fiziki) modelləşdirmə; b) fiziki kəmiyyətlərin müəyyənəşdirilməsində istifadə olunan riyazi modelləşdirmədən istifadə olunur.

Məktəb fizika kabinetində tələb olunan eksperimentlərin aparılması üçün lazım olan qurğular olmadıqda, onun aparılması təhlükəsizlik texnikası qaydalarına görə qadağan edildikdə, yaxud təcrübə nümayişlərini əlavə materialla gücləndirmək lazım gəldikdə, gözlə görünməsi mümkün olmayan proseslərin sinifdə şagirdlərin gözləri önündə janlandırılaraq nümayiş edilməsində modelləşdirmədən istifadə etmək məsləhət görülür. Bu zaman kompüterin rəng imkanlarından istifadə edərək bir sistemli detalları, baş verən fiziki hadisələri müxtəlif rənglərdə göstərməklə daha əyani və güclü effekt yaratmaq olar. Bu da fiziki hadisələrin mahiyyətinin yaxşı başa düşülərək öyrənilməsini təmin edir.

Bundan başqa elə cihaz və quğular vardır ki, onların iş prinsipini, daxili hissələrini şagirdlərə göstərmək lazım gəlir. Bu zaman YİTV-lər əvəzsiz imkanlara malikdir. Məsələn, nüvə reaktorlarının iş prinsipini, zənjirvari reaksiyanın gedişini, siklatronda elektronun sürətləndirilməsini, dəniz və okeanlarda, yerin təkində və kosmosda baş verən hadisələri, elementar zərrəciklərin səpilməsini, yaxud çox kiçik cihazların, məsələn, barometr, barometraneroid, su nasoslarının mikro-modeli ilə iş prinsipinin nümayişini, Heyger saygajını və iş prinsipini, Vilson kamerasında treklərin nümayişi, nüvə reaktorlarının iş prinsipi və onların müvafiq parametrlərinin hesablanması və s. göstərmək olar.

2. *Fizikadan məktəb ekperimentinin və təjribə nümayişlərinin yerinə yetirilməsində kompüter texnologiyasından istifadə.* Təjribə nümayişi xüsusi cihazların köməyi ilə fiziki hadisə və proseslərin nümayiş stolu üzərində müəllim tərəfindən janlandırılması olub, fizikanın tədris ekperimentinin əsasını təşkil edir. O, təlimin illüstrativ empirik metodlarına aiddir. Fizika təliminin spesifik metodları arasında nümayiş təjribəsinə xüsusi yer ayrılmışdır. Bu, ilk növbədə fizikanın başqa təlim metodlarından fərqli olaraq məktəb fizika ekperimentinin tədris prosesindəki rolu və geniş imkanları ilə əlaqədardır.

Fizika təlimində təjribə nümayişinin rolu fizika elminə aid bilik mənbəyini, onların doğruluq meyarını, şagirdlərin tədris-təfəkkür fəaliyyətinin səmərəli təşkilini müəyyənləşdirməkdən ibarətdir. Dərsdə təjribə nümayişinin qoyuluşuna xeyli vaxt itirməsi və dərslərin strukturunun qismən mürəkkəbləşməsi baxımından müəllimlər əksər hallarda bilikləri şagirdlərə hazır şəkildə (reproduktiv üsulla), təjribə ilə müşayiət etmədən çatdırmağa çalışırlar. Buna görə də müəllimlərin təbii şəkildə təjribə nümayişindən istifadəyə maraqları azalır, həmişə dərslərin bu priyomundan qaçmağa çalışırlar.

Təjribə nümayişi zamanı elə hallar olur ki, dərslərdə təjribənin bir neçə dəfə təkrarlanmasına, hətta dərslərin sonunda mövzunun ümumiləşdirilməsində təjribənin üzərinə yenidən qayıtmağa ehtiyac olur. Yəni dərslərin gedişi boyu müəllim təjribədən istifadə etmək zərurəti qarşısında qalır. Məsələn, maqnit sahəsində jərəyanlı naqilə təsir edən qüvvənin qiymət və istiqamətini təyin edərkən müəllim bir neçə əməliyyat aparmaq məcburiyyətində qalır. Hansı ki, müəllimin buna nə imkanı, nə də şəraiti yoxdur. Lakin elektron dərslərdən istifadə etməklə qısa müddətdə prosesi ardıcılıqla ilə nümayiş etdirmək, bütün dərslərin boyu, tələb olunarsa, təjribəni təkrarlamaq olar. Axı təjribə nümayişi fokus deyil ki, qısa bir müddətdə nümayiş olunsun, sonrakı iş «kim nə başa düşür düşsün» ideyası ilə davam etdirilsin. Aparılan təjribə hər bir şagirdin başa düşmə tempinə müvafiq dəfələrlə təkrarlanmalı, şagirdlər üçün proses tam aydın olmalıdır.

YİTV-dən istifadə edərkən müəllimin böyük ekranda təjribə nümayişini və onun istənilən elementini dəfələrlə təkrarlayaraq, bütün şagirdlər başa düşənə qədər izah etmək imkanı olur. Həm də şagirdin sinfin hansı tərəfində oturmasından asılı olmayaraq onun üçün fiziki hadisə və proses yaxşı müşahidə edilir.

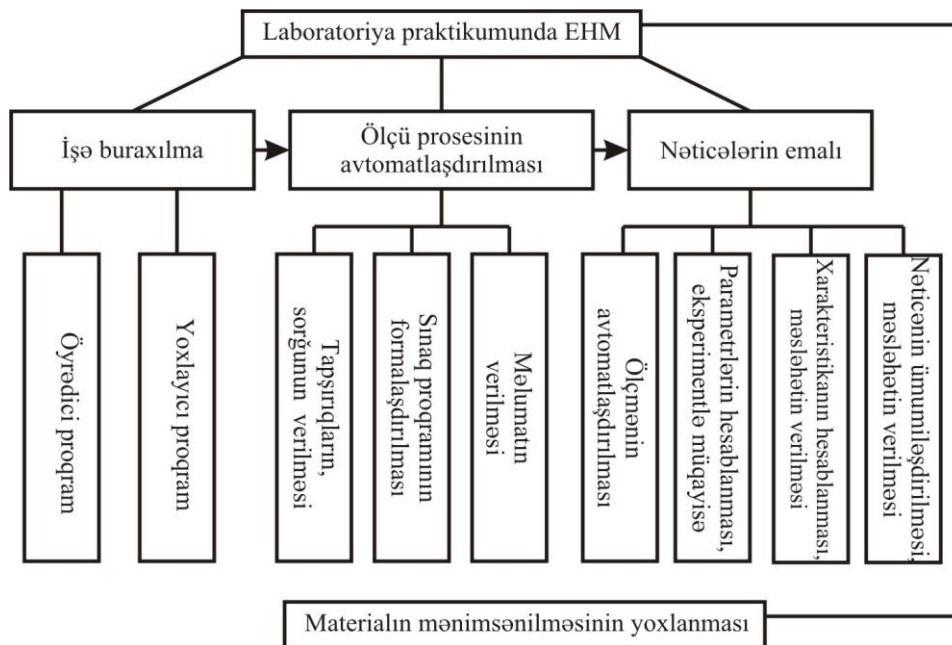
Elə hallar da olur ki, təjribə nümayişlərində rəngli mayelərdən, rəngli naqillərdən, cihazın müxtəlif hissələrinin müxtəlif rəngdə görünməsindən istifadə etmək lazım gəlir. Bu anda çox vaxt ya müvafiq rəng olmur, ya da istifadə edilən rənglər şüşə borunun rəngini dəyişir. Kompüter qrafikasının rəng imkanlarından istifadə etməklə müxtəlif maddələrin hətta ən kiçik molekul və atomlarını müxtəlif rənglə nümayiş etdirmək mümkündür. Bir çox hallarda isə təjribə nümayişləri yüksək gərginlik və yüksək temperatur, turşu və qələvi məhlullarla, jivə və müxtəlif formalı şüalanmalarla əlaqədar olduğundan onların «partlayış»ını, zərərli buxarların və şüalanmanın insan orqanizminə təsirini nəzərə alıb, bu maddələrlə olan bir çox təjribə nümayişlərini YİTV-in köməyi ilə aparmaq lazım gəlir.

3. *Fizikadan məsələ həlli dərslərində kompüterdən istifadə.* Bu tipli dərslərdə kompüter şagirdlərin apardıqları hesablamaları sürətləndirməyə, lazım olan əyaniliyi yaratmağa, tərtib edilmiş alqoritm hesabına proqramlaşmanın tətbiqi ilə hesablama əməliyyatlarına sərf olunan vaxta qənaət etməklə böyük həcmdə məlumatları öyrənməyə, tapşırıqlar dairəsini genişləndirməyə, tədris materialını daha yaxşı möhkəmləndirməyə imkan verir. Fizika dərslərində hesablamaların avtomatlaşdırılması və məsələ həllində kompüterdən istifadə kursun bir sıra bölmələri üzrə mürəkkəb riyazi hesablamalar tələb edən məsələlərin həllinə, çox vaxt itirmədən hesablamaların sürətli aparılmasına, sərf olunan vaxta qənaət hesabına daha böyük həcmdə nəzəri məlumatların öyrənilməsinə, məsələdə verilmiş fiziki hadisə və prosesin əyaniləşdirilərək nümayiş edilib mərhələ-mərhələ başa salınmasına, çoxlu məsələ həllini həyata keçirməyə, tapşırıqlar dairəsini genişləndirməyə, tədris materialını daha diqqətlə öyrənərək möhkəmlətməyə imkan verir. Bu problemlərin həlli dörd üsulla: a) məsələnin yaxşı başa düşülməsi üçün məzmunun (orada baş verən hadisələrin)

əyani nümayiş edilməsi; b) məsələ həllində hazır modellərdən istifadə; j) məsələdəki hesablamaların sürətlə, vaxt itirmədən aparılması üçün kompüterin kalkulyator funksiyasından istifadə; ç) məsələlərin həllində xüsusi alqoritm əsasında tərtib edilmiş müxtəlif proqramlaşma dillərindən istifadə ilə həyata keçirilir.

Aparılan uzunmüddətli təcrübə və müşahidələr göstərir ki, fizika məsələlərinin müvəffəqiyyətli həllinin həyata keçirilməsində onun məzmununun yaxşı başa düşülərək dərk edilməsinin çox böyük əhəmiyyəti vardır. Bu baxımdan məsələdə baş verən fiziki hadisə və prosesin əyanlaşdırılaraq rəngli, dinamik şəkildə şagirdlərə təqdim edilməsində kompüterin rolu əvəzsizdir.

4. *Fizikadan laboratoriya işlərinin, praktikumların yerinə yetirilməsində və nəticələrin işlənməsində kompüterdən istifadə.* Qeyd edilən istiqamət laboratoriya işlərinin yerinə yetirilməsində praktik bəjarıq və vərdişlərin formalaşmasına, ciddi axtarılıqlıq və tədqiqatçılığa imkan verir. Laboratoriya praktikumlarında kompüterdən istifadə etdikdə ən vacib pedaqoci prinsiplərdən- tədris prosesinin yüksək səviyyəli təşkili, geniş proqram və informasiya təminatı ilə təlimin fərdiləşdirilməsi həyata keçirilir, şagirdlər kompüterlə yalnız periodik, təsadüfi hallarda deyil, sistemli işləyə bilirlər. Nəticədə EHM-in mənimsənilməsində fasiləsizlik prinsipi praktiki reallaşacaq və tədris prosesinin formal deyil, faktik kompüterləşməsinə şərait yaranaçaqdır. Ümumiyyətlə, məktəbdə fizikadan laboratoriya işlərinin yerinə yetirilməsində kompüterin tətbiqi müəllim və şagirdlərin imkanlarını xeyli genişləndirir, belə ki, çox sürətlə baş verən, yaxud başa çatması üçün xeyli vaxt tələb olunan proseslərin müşahidəsi, onların üzərində müxtəlif əməliyyatların aparılması, sinfdə göstərilməsi (təhlükəliliyi, qiymətli cihazlar tələb etməsi baxımından və s.) mümkün olmayan işlərin yerinə yetirilməsi təmin edilir. Laboratoriya praktikumlarında EHM-in tətbiqi zamanı görülməli işlərin ardıcılığı sxem 1-də verilmişdir.



Sxem 1. EHM-in tətbiqi zamanı görülməli işlərin ardıcılığı

Burada işin aparılması sistemli şəkildə son nəticəyə qədər ardıcılıqla ayrı-ayrı bloklarda verilmişdir. Göründüyü kimi məktəb fizika laboratoriyalarında, praktikumlarda və eksperimentlərdə kompüterlərin tətbiqində aşağıdakı pedaqoci məsələlər yüksək səviyyədə həll olunur.

- 1) informasiyanın verilməsi prinsipləri dəyişir;
- 2) məsələnin qoyuluşu və şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun informasiyaların təqdim olunma forma və sürəti dəyişir;
- 3) ölçmələrin nəticəsinə müvafiq fiziki kəmiyyətlər arasındakı asılılıqlara uyğun qrafiklərin qurulması təmin edilir.

Şagird kompüterin dialoq recimində işləyərkən öyrədiyi və yoxlayıcı funksiyalar yerinə yetirildiyindən təlim prosesində əmələ gələn dəyişiklik, şagirdlərin mənimsəmə prosesini fəallaşdırmaqla təlim motivini gücləndirir.

Ümumiyyətlə aparılan tədqiqatlardan məlum olmuşdur ki, laboratoriya işlərinə kompüterin dörd istiqamətdə tətbiqi daha faydalıdır.

Birinci istiqamət kompüterin köməyi ilə laboratoriya işində meydana çıxan müxtəlif səviyyəli hesabatların aparılması ilə əlaqədardır. Daha sadə hallarda işin yerinə yetirilməsi zamanı müxtəlif fiziki kəmiyyətlərin ölçülməsi və yazılması yolu ilə informasiyaların toplanması həyata keçirilir. Bu əməliyyat iki yolla: a) kalkulyator recimindən istifadə etməklə; b) fiziki kəmiyyətlərin dəqiq qiymətlərinin alınması üçün tərtib edilmiş alqoritmin hesablanması ilə aparıla bilər. Bu zaman şagirdlər ağır zəhmət və çox vaxt tələb edən hesablama işindən, əqli gərginlikdən azad olaraq hesablamanın nəticəsinə avtomatik nail olurlar.

İkinci istiqamət laboratoriya işinin gedişi və idarə olunması zamanı analoq-rəqəm signal çevirijilərindən alınmış verilənlər massivi ilə əlaqədardır. Bu sistemdə ən vacib element rəqəmsal çevirijilərdir. Son dövrlərdə bu prosesin avtomatlaşdırılması üçün müxtəlif tipli rəqəmsal çevirijilər istehsal olunmuşdur. Müvafiq fiziki kəmiyyətlərin rəqəmlə ifadə olunmuş qiymətləri EHM-də işlənmək üçün onun çıxışı recimində formalaşdırılır. Hesablama maşınının əlaqə kanallarının köməyi ilə bu məlumatlar işlənmək üçün əməli yaddaşa verilir. Burada emal olunaraq, nəticə displeyə, yaxud çap qurğusuna ötürülür.

Üçüncü istiqamət laboratoriya işinin müxtəlif şəraitdə aparılması, yəni prosesin gedişində hadisələrin çox sürətli və ya həddən artıq yavaş getməsində (prosesin başa çatması üçün uzun müddətli vaxtın tələb olunması) eksperimentin idarə olunması ilə əlaqədardır. Birinci halda fiziki proseslər sürətlə baş verdiyindən eksperimentin gedişini avtomatik idarə etmək zərurəti yaranır. Məsələn, həll etmək üçün kompüterlərin idarə olunmasının avtomatlaşmış sistemi tələb olunur. Bu işin texniki cəhətdən həyata keçirilməsi mürəkkəb və olduqca maraqlıdır.

Son dövrlərdə eksperimentlərin avtomatik aparılmasını təmin edən çoxlu sayda pedaqoci proqram vasitələri hazırlanmışdır. Bu jür elektron dərsliklər şagirdləri eksperimentin gedişi ilə tanış etməklə elm və texnikanın müasir nailiyyətləri, maşın-mexanizmlərin quruluşu, iş prinsipi ilə əlaqədar çoxlu məlumat verir, bu isə onlarda düzgün elmi dünyagörüşün formalaşmasını təmin edir.

Nəhayət, dördüncü istiqamət şagirdlərin yaradıcı imkanlarının həyata keçməsi, əlverişli olmayan eksperimentlərin, xüsusilə hesablama eksperimentlərinin aparılması ilə əlaqədar olub, fiziki prosesləri tədqiq etmək baxımından daha çox maraq doğurur. Hesablama eksperimenti dedikdə, tədqiq olunan obyekt kimi modellər nəzərdə tutulur. Burada bütün hesablamalar kompüterlə aparılaraq, alınmış nəticələr təbii eksperimentlə müqayisə olunur.

Kompüterin yuxarıda qeyd edilən tətbiqlərindən başqa, son vaxtlar ondan bir sıra fiziki cihazların, məsələn, osilloqraf, səs generatoru və ölçü cihazlarının (indikator) funksiyalarını yerinə yetirən qurğu kimi də istifadə olunur. Bu sahədə aparılan iş təcrübələri göstərir ki, kompüterlə qeyd edilən istiqamətlərdə aparılan işlər şagirdlərdə çox böyük həvəs və maraq əmələ gətirir və fiziki proseslərin mahiyyəti dərin təhlil əsasında öyrənilir. Bütün bu işlərin aparılmasında şagirdlərdə eksperimentin gedişinə qoşulmuş kompüterin idarə olunması ilə əlaqədar bacarıqlar formalaşır ki, bunlar da fiziki təhsilin əsas komponentlərini təşkil edir.

Müəyyən zaman kəsiyində qurğuya rəqəmsal çeviriji ilə verilən müxtəlif fiziki təbii signal eksperimental qurğunun rəqəmsal çevirijisindən signal-kod şəklində çevirijinin girişinə daxil olur [87]. Bunlar analoq-rəqəmli çevirijilər adlanır.

Bütün yuxarıda qeyd edilənləri nəzərə alaraq deyə bilərik ki, laboratoriya, praktikum və eksperimentin aparılması zamanı müəllim kompüterdən hansı məqsədlə istifadə edəcəyini əvvəlcədən dəqiq müəyyənləşdirməlidir.

Fizikada eksperiment həmişə elmi nailiyyətlərin əsası olmuşdur. Vaxt keçdikcə eksperimentlər mürəkkəbləşir, onların aparılması nəticəsində alınan informasiyaların həjmi artır. Ona görə də eksperimentin göstərijilərini təhlil etmək və mürəkkəb eksperimental qurğuları idarə etmək çətinləşir. Bu şərait elmi tədqiqatların avtomatlaşmış sisteminin (ETAS) yaradılmasını tələb edir.

5. Fizika təlimində şagirdlərin biliklərinə nəzarət məqsədilə müxtəlif yoxlamaların keçirilməsində kompüterdən istifadə. Bu məqsədlə müxtəlif formalı yoxlamaların (diaqnostik, informativ və summativ) avtomatlaşdırılması və şagirdlərin biliklərinin qiymətləndirilməsi işində kompüter texnologiyasının tətbiqi çox əhəmiyyətlidir. Bu gün məktəblərdə yoxlama işlərinin həyata keçirilməsində EHM-in tətbiq olunması ilə prosesin avtomatlaşdırılmasına və hər bir şagirdin bütün il ərzində fərdi işinə görə aldığı qiymətlərə müvafiq statistik nəticənin çıxarılması

üçün çox böyük imkanlar vardır. Bu jür iş sistemi müxtəlif siniflərdə aparılan yoxlama işlərinin yerinə yetirilməsi keyfiyyətini statistik metodlarla müqayisə etməyə imkan verdiyindən, müəllim metodik işlərin nəticəsinin daha düzgün qiymətləndirilməsinə nail olur. Məktəbdə uzun müddət apardığımız müşahidə və sınaq təcrübələri göstərir ki, şagirdlər əvvəlcə iki elementli (alternativ javablardan təşkil olunmuş testlər) yoxlayıcı proqramlardan istifadə etdikdən sonra, onların müstəqilliyini tam həyata keçirən bir elementli (javabın konstruktiv tərtibini təmin edən) yoxlayıcı proqramlardan istifadəyə keçməlidirlər. Bir elementli yoxlayıcı proqramları fizikanın öyrənilməsində, yəni birinci pillədə (VII-IX siniflərdə) tətbiq etmək daha səmərəlidir. Bunun üçün fizika müəlliminin hər bir yoxlayıcı proqrama müvafiq meyarları bilməsi vacibdir. Bunu nəzərə alıb, yoxlayıcı proqramların tiplərinə müvafiq aşağıdakı meyarları verməyi məqsədə müvafiq hesab edirik.

Bir elementli yoxlayıcı proqramlar:

- şagirdlərdə mövzuya aid ümumi, systemsiz məlumatlar olduqda;
- müəyyən fiziki hadisə və prosesin sadə və qısa şərhinin verilməsində;
- fiziki anlayışların, kəmiyyətlərin mahiyyət və məzmununun verilməsində;

İki elementli yoxlayıcı proqramlar:

- fizika kursunun bütün mövzuları üzrə keyfiyyət və kəmiyyət xarakterli, məsələlərin həllində;
- əsas məktəbin buraxılış sinif şagirdlərinin bilik səviyyələrinin müəyyənəşdirilməsi üçün keçirilən monitorinqlərdə;
- fizikadan məktəb olimpiadalarının keçirilməsində istifadə olunan məsələlərin həllində;
- sinifdə müstəqil işlərin və kollektiv müzakirələrin keçirilməsində;
- qazanılmış bacarıqların tətbiqini təmin edən məşq xarakterli məsələlərdə;
- biliklərin operativ yoxlanması üçün istifadə olunan məsələlərdə;
- öyrənilən qanunauyğunluğun nümayişinə aid məsələlərdə;
- qazanılmış biliklərin sistemləşdirilməsi üçün istifadə olunan məsələlərdə tətbiq oluna bilər.

Hər iki yoxlayıcı proqrama aid olan meyarları üçünəyə də tətbiq etmək olar. Lakin bunlardan fəqli olaraq üçünəy tip proqramlar şagirdlərə düzgün javablar haqqında təsdiqləyici məlumat verməklə biliyin möhkəmləndirilməsini, özünü korrekte işini təmin etməklə öyrənmə prosesini həyata keçirir.

6. *Tədris prosesinin idarə olunması və müəllim əməyinin elmi təşkilində kompüterdən istifadə.* Burada müəllim informasiya məlumat sistemini, ümumiləşdirici və sistemləşdirici elektron curnalın tərtibini, məktəb üzrə müxtəlif məqsədli elektron siyahını, fizikadan didaktik materiallardan ibarət kataloqları, fizika laboratoriyasına aid cihaz və qurğuların siyahısını, metodik ədəbiyyatların elektron kitabxanasının yaradılmasını nəzərdə tutur.

Məktəbdə fizikanın tədrisində əməyin elmi təşkilində kompüterdən istifadənin əsas prinsiplərini aşağıdakı şəkildə ümumiləşdirməyi məqsədə müvafiq hesab etdik:

a) şagirdlərin sinir sistemini və görmə orqanlarını yükləməmək üçün displeydən istifadə ilə işi onların yaş səviyyələrinə müvafiq dozalandırmaq;

b) şagirdlərin kompüter vasitələri ilə işini planlı və müəllimin rəhbərliyi altında, müstəqil münasibətlər üçün vaxt ayırmaqla həyata keçirmək.

Kompüter müəllimin elmi və metodiki jəhətdən hazırlığına imkan verməklə dərslərin daha səmərəli və yüksək səviyyədə keçməsinə təmin edir, çünki onda olan kataloqlar müəllimə eksperimental qurğu üçün lazım olan avadanlığı seçməyə, kitab və məqalələri tapmağa, ümumiyyətlə metodik hazırlığını daim təkmilləşdirməyə imkan verir.

Verilənlər bazasına əsaslanaraq tərtib edilmiş curnallar formativ, informativ və summativ yoxlamaların qeydiyyatını və statistik işlənməsini aparmaqla yekunda bütün şagirdlərin il ərzindəki fəaliyyətini obyektiv müəyyənəşdirməklə tədrisin fərdiləşdirilməsi, diferensiallaşdırılması problemlərinin də həllinə müəyyən təkan vermiş olur.

Yuxarıda qeyd edilən problemlərlə əlaqədar məktəblərdə apardığımız eksperiment zamanı bir sıra fizika müəllimləri ilə aparılan söhbət və müşahidələr göstərdi ki, fizika müəllimləri dərslərində YTİV-dən istifadənin göstərilən prinsiplərindən düzgün və sistemli istifadə etdikdə çox böyük müvəffəqiyyətə nail olmaqla, tədris prosesinin optimallaşdırılmasını həyata keçirmiş olurlar

İstifadə edilmiş ədəbiyyat:

Fizika. Yeni nəsil multimedia dərsləri (mexanika, molekulyar fizika. Elektrodinamika. Optika. Kvant fizikası.). Bakı: Bakınəşr, 2007

İsmayılov İ.N Fizikanın tədrisi metodikasının təkmilləşdirilməsində yeni informasiya texnologiyaları vasitələrinin yeri, rolu və funksiyaları. //Pedaqoci Universitet Xəbərləri. 2005, № 2, s. 26-32

İsmayılov İ.N., Abdullayev J.S. Təlimin texniki vasitələri və yeni informasiya texnologiyaları. Tədrisdə onlardan istifadə metodikası (fizika materialları əsasında). Bakı: Təhsil, 2006, 358 s.

İsmayılov İ.N. Fizikanın tədrisində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə (laboratoriya praktikumu). Bakı: ADPU, 2008, 170 s.

İsmayılov İ.N. Fizikanın tədrisində yeni informasiya texnologiyalarından istifadə üzrə işin sistemi. Bakı: Mütərcim, 2009, 244 s.

Otkrıtə fizika «Versiə 2.6.»Pod. red. prof. S. M. Kozela. Fizikon. (Elektroniy disk) M.: 2005.

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK SORU ÇÖZÜMLERİNDE YAPILAN HATALARIN NEDENLERİNİ SORGULAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

THE INVESTIGATION OF PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS' SKILLS OF INTERROGATING THE REASONS OF ERRORS IN THE PROCESS OF SOLVING MATHEMATICS QUESTIONS

A.Cihan KONYALIOĞLU, Zeki AKSU, E.Özge ŞENEL, Nilgün TORTUMLU

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının matematik sorularının çözüm sürecinde yapılan hataların nedenlerini sorgulama becerilerini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak, öğrencilere hatalı çözülmüş ve hatalı olanların nedenini sorgulayan sorular yöneltilmiştir. Hazırlanan sorular ilk olarak pilot çalışma niteliğinde 4+1 TYL öğrencilerine uygulanmıştır. Son şekli verilen bu test 3,5+1,5 TYL öğrencilerine uygulanmış ve veriler değerlendirilmiştir. Bu pilot çalışma sonucu son şekli verilen test sorularına verilen cevaplar, matematik öğretmen adaylarının sorularda yapılan hataların nedenlerini sorgulamada problem yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: Matematik öğretmen adayı, hata, değerlendirme, alan bilgisi, matematik alan bilgisi

Abstract

The purpose of this study is to investigate pre-service mathematics teachers' skills of interrogating the reasons of errors made during the process of solving mathematics questions. For this purpose, pre-service mathematics teachers were asked interrogating incorrectly solved problems and the reasons underlying the incorrectly solved ones. As a pilot study, the questions were posed to 4+1 TYL students first. The final version of the test was conducted to 3,5+1,5 TYL students and, the data were being evaluated. The responses to the questions given their final form after the pilot study showed that pre-service mathematics teachers had difficulties in interrogating the reasons underlying the errors made in answering the questions.

Keywords: Pre-service mathematics teachers, error, evaluation, subject-matter knowledge, mathematical content knowledge

GİRİŞ

Öğretmen eğitimi üzerinde gerçekleştirilen reform hareketlerinin beraberinde getirdiği yeni talepler arasında güvenilir ve geçerli bir ölçme değerlendirme yapılması yer almaktadır (NCTM, 2000; Sherin, 2002). Değerlendirme, yapılan öğretim faaliyetlerinin hedefine ulaşp ulaşmadığını yada hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğini tespit etmede, eksik, hatalı ve yanlış öğrenmeleri ortaya çıkarmada öğretmene yardımcı bir süreç olarak düşünülebilir. Öğretme-öğrenme sürecinin başarısı büyük ölçüde değerlendirmenin başarısına bağlıdır. Çünkü öğrencilerin kavramlarla ilgili bilgi düzeylerinin ve kapasitelerinin ortaya konması, varsa yaptıkları yanlışlar ve hataların tespit edilmesi, buna bağlı olarak öğretme-öğrenme sürecinin yeniden düzenlenmesi ve öğrenmeye daha uygun bir hale getirilmesi bu sayede gerçekleşebilir. Değerlendirmede; öğrenme zorlukları, yanlış ve hatalı

öğrenmeler, gerçekleştirilemeyen hedefler saptanarak nedenleri araştırılıp çözüm yolları üretilerek öğretme-öğrenme sürecinin daha verimli işlemesi sağlanabilir. Değerlendirme bir sonraki öğrenmelerin kapısını açmak için bir anahtardır.

Bir ürünün mümkün olduğunca hatadan arınmış ve istenilen özellikleri taşıması; bu ürünün ortaya çıkmadan önceki aşamalarının da iyi bir şekilde düzenlendiğinin göstergesidir. Dolayısıyla, başlangıç ve sürecin uygun, doğru ve verimli bir şekilde işlediğinin göstergesi iyi bir ölçme ve değerlendirmeye mümkün olabilir.

Baki ve Bell(1997) matematiğin öğretilmesi ve öğrenilmesinin gelişiminin değerlendirme etkinliklerinin gelişimine bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Hedefler ne kadar iyi olursa olsun bunların gerçekleşip gerçekleşmediği anlaşılamayan bir öğretme-öğrenme sürecinin başarıya ulaşp ulaşmadığı tespit edilemez. Bishop, zamanla matematik dersinin hedefleri ve öğretim yöntemlerinde bazı önemli değişiklikler olmasına karşın değerlendirme yöntemlerinin aynı kaldığını belirtmekte ve hatta daha da ileri giderek bunun matematikte farklı çözüm yolları ve yaratıcılığı engellediğini savunmaktadır(Umay,1996). Yeni amaçlar doğrultusunda öğrencilerin matematiksel anlamalarını değerlendirme metotlarını yeniden düşünmek gereklidir(NCTM,1989,1995; NRC,1991).

Alışlagelmiş değerlendirme anlayışı sadece öğrencilerin belli kıstaslara göre başarılı olup olmadığını ve başarı düzeyini not ile ifade etme olarak algılanmaktadır. Böyle bir değerlendirme anlayışında genellikle öğrenci yanılgıları teşhis edilerek düzeltilmediği için öğrencilerin yanlış anlamaları sistem içerisinde ortaya çıkmamakta ve dolayısıyla öğrencide yanlışlarını düzeltme fırsatı bulamamaktadır(Baki,1996). Değerlendirme anlayışının öğrencilerin başarı durumlarını ölçmeden ziyade eksiklikleri belirleyici, tanı koyucu bir değerlendirmeye doğru değiştirilmesi gerektiğini belirten Baki(1999), bu şekilde öğretmenlerin öğrenci kazanımları ile öğrenci düzeyi arasındaki boşluğu kapatabilecek uygun bir öğrenme-öğretme ortamı hazırlayabileceğini ifade etmiştir. Hatayı tespit, gerekli önlemlerin alınmasına ve böylece daha verimli bir öğretme-öğrenme süreci ve bu sürecin gelişimine zemin hazırlar. Dolayısıyla, etkili ve verimli bir öğretme-öğrenme süreci, etkili bir değerlendirmeye, etkili bir değerlendirme ise sağlam bir matematik ve pedagoji bilgisine bağlı olduğu kabul etmek gerekir.

Uygun bir değerlendirme alan ve pedagoji bilgisi ile doğru orantılıdır. Dolayısıyla öğrencilerin sorularda hedeflenen kazanımların hangilerini ne derece yansıtabildiklerini doğru bir şekilde ortaya koyabilmek için öğretmenlerin yada öğretmen adaylarının yeterli alan ve pedagoji bilgisine sahip olması gerekir. Matematik öğretmenlerinin matematiği derinlemesine bilmeleri gerektiği kabulü(Ball, 1993a; Schifter, 1995; Ma,1999), onların matematiği öğretmeleri için gerek fakat yeter değildir. Pedagogik alan bilgisi de (Shulman, 1986) öğretme sürecinin olmazsa olmazlarındandır.

Değerlendirmenin de öğretme sürecinin bir aşaması olduğundan, uygun ve olumlu bir değerlendirme alan ve pedagoji bilgisine bağlıdır.

Öğretmen adayları, öğretim sürecini bilgileri kadar zenginleştirebilir ve öğrencilerinin öğrenmelerini de o oranda arttırabilirler (Cai and Hwang, 2002; Wilson, 1994). Dolayısıyla matematik öğretmen adaylarının en azında öğretebilecek düzeyde matematiği anlamaları gereklidir (Philipp et al., 2002). Öğretmenin matematik alan bilgisi ve öğrencilerin matematiği öğrenme yolları hakkında derin bir bilgi ve anlamaya sahip olması etkili bir öğretim için kritik öneme sahiptir (Ball, 1990a, 1993b; Brown and Borko, 1992; Leinhardt and Smith, 1985; Post et al., 1991; Shulman, 1987; Thompson, 1992; Cobb et al., 1991; Little, 1993; Mahr, 1988; Shifter and Simon, 1992). Buna karşın, matematik öğretmenleri yetiştirme programları ile yeterli matematik alan bilgisine sahip olmayan (Cramer and Lesh, 1988; Lacampagne et al, 1988; Brown, Cooney and Jones, 1990; Fuson, 1992; Post et al., 1993) matematiği derinlemesine anlayamayan, öğrencilerin matematiksel düşüncelerini yorumlayamayan matematik öğretmenleri yetiştirilmektedir (Fuson, 1992). Matematik öğretmen adaylarının sınırlı ve yeterli olmayan alan bilgisi onların eğitimleri önündeki en büyük engellerden biridir (Brown and Borko, 1992).

Sınırlı alan bilgisine sahip öğretmen adayları, öğrenci hatalarını tespit etmekte zorlanacakları gibi kendilerinin de benzer hatalar yapabileceklerdir. Diğer taraftan, ölçme aracındaki soruları öğrencilerin ne şekilde anlayıp bunu cevaplarına nasıl yansıtacaklarını önceden kestirmek güçtür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının sağlam bir alan bilgisine sahip olmaları, öğrencilerin ölçme aracındaki sorulara verilebilecek cevaplara karşı hazırlıklı olmalarını ve sağlıklı bir değerlendirme ile öğretme-öğretme sürecini daha verimli hale getirebilecek tedbirlerin alınmasını sağlayacaktır.

Öğrencilerin sahip olduğu matematik kavram bilgisi ve yaygın kavram yanlışlarının ne olduğu hakkında bilgi sahibi olmak öğretim için gereklidir (NCTM, 1989; 1991). Kavram yanlışlarının bilinmesi, planlama, sınıf aktiviteleri ve değerlendirme gibi alanların düzenlenmesinde çok fazla yarar sağlayacağından, hem öğretmenler hem de öğrenciler bunların farkında olmalıdırlar (Houssart and Weller, 1999). Sağlıklı bir değerlendirme için iyi bir alan bilgisi gerektiği açıktır. Alan bilgisi ile tespit edilen olumsuzluklar, pedagoji bilgisi ve alan bilgisi bütünleştirilerek çözülmeye çalışılır.

Bazı çalışmalar göstermiştir ki, öğretmen adayları öğrenci cevaplarını analiz etmede yeterli değildir (Ball, 1990b; Even and Markovitz, 1995; Even and Tirosh, 1995). Öğrenme, sadece doğru cevap vermekle değil aynı zamanda hata ve yanlış tespit etmekle de doğru orantılıdır. Bir şeyin doğru olup olmadığı, varsa hata ve yanlışın ne olduğunu bulmakta bilmenin göstergelerindendir. Bildiği varsayılan birey, bildiği ile ilgili yapılan hata ve yanlışları da görebilme yetisine sahip olmalıdır. Doğruyu bulmak kadar yapılan yanlışları görebilmenin de değerli olduğu unutulmamalıdır. Yanlışlar ve neden yanlış olduklarının sezilmesi öğretme-öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu aynı

zamanda, öğretmene öğrencilerinin düşünme stratejilerini saptama olanağı da verecektir. Yapılan hataların ortaya konulmasında iyi bir alan bilgisi kadar öğrencinin izlediği çözüm yolunu ve kurduğu mantığı anlamakta gereklidir.

Bu çalışmada ki asıl amaç, matematik öğretmen adaylarının matematik sorularının çözüm sürecinde yapılan hataların nedenlerini matematiksel bilgi çerçevesinde açıklama becerilerini incelemektir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Öğretmen adayları;

- Soru çözümlerinde yapılan hataları matematiksel bilgi bağlamında doğru olarak tespit edebilmekte midirler?
- Hata nedenlerini matematiksel bilgi bağlamında doğru olarak açıklayabilmekte midirler?
- Hata nedenlerini matematiksel bilgi bağlamında açıklarken hata yapmakta mıdır?(Eksik ve Yanlış matematiksel bilgi bağlamında)

Bir karar verme süreci olan değerlendirmede, öğrenci başarısı, öğretmen başarısı ve öğretim süreci başarısı birlikte göz önüne alınır. Matematik eğitimi için bir çok ölçme aracı ve değerlendirme süreç ve tekniği vardır. Bu çalışmada, ölçme aracı olarak açık-uçlu çözülmüş sorulardan oluşan bir test hazırlanmış ve değerlendirme süreci hata ve nedenleri üzerine kurulmuştur. Öğrencilerden bu test maddelerini puanlandırmaları istenmemiştir. Çalışmada hata nedenlerine pedagojik bilgi bağlamında yaklaşılmamış, sadece matematiksel bilgi açısından bunlar ele alınmıştır.

METOD

Çalışma geçmişte yada halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığından betimsel bir çalışmadır.

Araştırmada, öğretmen adaylarının matematik sorularının çözüm sürecinde yapılan hataları tespit edebilme ve bunların nedenlerini matematiksel bilgi bağlamında sorgulama yetileri, hatalı olarak çözülmüş soruları içeren bir test yardımıyla yapılmıştır. Test sorularının bir kısmı konu ile ilgili literatürde tespit edilmiş öğrenci hataları kullanılarak(Rasslan and Tall 2002, Eisenberg and Dreyfus, 1991, Tall and Vinner 1981), bir kısmı ise araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan test için aynı bölümde görev yapan öğretim üyelerinden bazılarının ve halen görev yapan bazı matematik öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve ayrıca test pilot çalışma olarak 4+1 öğrencilerine uygulanmıştır. Pilot çalışma ve görüşler doğrultusunda teste son şekli verilmiştir. Test; limit, türev ve integral konuları ile ilgili toplam 7 hatalı çözülmüş soru içermektedir. Testin içerdiği konular ve bunlarla ilgili bir çok benzer soru öğretmen adaylarının yabancı olmadıkları sorulardır. Her ne kadar hataların pedagojik yönü mutlak suretle mevcut olsa da, öğretmen adaylarından bu hataların nedenlerini ilgili konunun matematik bilgi içeriğinde açıklamaları istenmiştir.

Çalışma 2009-2010 öğretim yılı bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği 5. Sınıf öğrencilerinden 35 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Bunlardan 20 si erkek ve 15 i kızdır. Çalışmaya katılan öğrenciler Türkiye'deki bütün Eğitim Fakülteleri Ortaöğretim Matematik öğrencileri gibi 9-12. sınıflarda matematik öğretmeni olarak görev yapabilecek öğretmen adaylarıdır.

Matematik öğretmen adaylarına uygulanan testten elde edilen veriler, öncelikle hatayı doğru tespit edebilme ve hatanın neden(ler)ini açıklama şekillerine göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra yazılı görüş alma şeklindeki öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Sorular

1. $\lim_{x \rightarrow 0} 10^{\frac{1}{x}} = ?$

$$\lim_{x \rightarrow 0} 10^{\frac{1}{x}} = 10^{\frac{1}{0}} = 10^{\infty} = \infty$$

2. $\lim_{x \rightarrow -\infty} \frac{2x^3 - 4x^2 + 2}{x^2 + 2x + 3} = ?$

$$\lim_{x \rightarrow -\infty} \frac{2x^3 - 4x^2 + 2}{x^2 + 2x + 3} = \lim_{x \rightarrow -\infty} \frac{x^4(\frac{2}{x} - \frac{4}{x^2} + \frac{2}{x^4})}{x^2(1 + \frac{2}{x} + \frac{3}{x^2})} = \lim_{x \rightarrow -\infty} \frac{x^4 \cdot 0}{x^2 \cdot 1} = \lim_{x \rightarrow -\infty} x^2 \cdot 0 = \lim_{x \rightarrow -\infty} 0 = 0$$

3. $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{1^2 + 2^2 + 3^2 + \dots + x^2}{x^3} = ?$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{1^2 + 2^2 + 3^2 + \dots + x^2}{x^3} = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x^2(\frac{1^2}{x^2} + \frac{2^2}{x^2} + \frac{3^2}{x^2} + \dots + 1)}{x^3} = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{(\frac{1^2}{x^2} + \frac{2^2}{x^2} + \frac{3^2}{x^2} + \dots + 1)}{x} = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{1}{x} = 0$$

4. $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\cos(2x)}{x} = ?$

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\cos(2x)}{x} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{(\cos(2x))'}{(x)'} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{(-2 \sin(2x))}{1} = 0$$

5. $f(x) = \text{sgn}(x^2 - x) \Rightarrow f'(-2) = ?, f'(1) = ?, f'(3) = ?$

$$f(x) = \text{sgn}(x^2 - x) \Rightarrow f(-2) = \text{sgn}((-2)^2 - (-2)) = 1 \Rightarrow f'(-2) = 0$$

$$f(x) = \text{sgn}(x^2 - x) \Rightarrow f(3) = \text{sgn}(3^2 - 3) = 1 \Rightarrow f'(3) = 0$$

$$f'(x) = \text{sgn}(x^2 - x) \Rightarrow f'(1) = \text{sgn}(1^2 - 1) = 0 \Rightarrow f'(1) = 0$$

$$6. \int_{-1}^1 \frac{dx}{x^2} = ?$$

$$\int_{-1}^1 \frac{dx}{x^2} = \int_{-1}^1 x^{-2} dx = \frac{x^{-2+1}}{-2+1} = \frac{-1}{x^{-1}} = \frac{-1}{1} - \frac{-1}{-1} = -2$$

$$7. f(x) = \begin{cases} x^2 & x \leq 1 \\ 3x-2 & x > 1 \end{cases} \text{ fonksiyonunun } x=1 \text{ noktasındaki türev değeri kaçtır?}$$

$$f(x) = \begin{cases} x^2 & x \leq 1 \\ 3x-2 & x > 1 \end{cases} \Rightarrow x=1 \text{ için } x \leq 1 \text{ den } f(x) = x^2 \text{ olur ki}$$

$$f'(x) = 2x \Rightarrow f'(1) = 2 \cdot 1 = 2$$

BULGULAR

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarına; limit, türev ve integral konuları ile ilgili, hatalı çözüme sahip olup olmadığı belirtilmeyen toplam 7 adet çözülmüş soru sorulmuştur.

Sorulardan elde edilen veriler aşağıdaki kategorilere konularak gruplandırılmıştır. Bu kategorileri oluşturulurken, öğretmen adayının soru çözümündeki hata(ları)yı doğru olarak tespit edip edemediği ve eğer tespit etmişse, hata(ları)yı matematiksel bilgi içeriğinden doğru, eksik ve yanlış ifadelerle açıklama durumları göz önüne alınmıştır.

1. *Hatayı tespit edememe*: Bu kategori soru çözümündeki hatayı/hataları göremeyen yada bulamayan cevapları içermektedir.

2. *Hatayı tespit etme ve açıklama yapma*: Bu kategori soru çözümündeki hatayı/hataları ve bu hatanın/hataların matematiksel bilgi içeriğinden açıklayan cevapları içerir.

2.1. *Hatayı doğru tespit etme ve doğru açıklama*: Bu alt kategori soru çözümündeki hatayı/hataları ve bu hatanın/hataların matematiksel bilgi içeriğinden doğru açıklayan cevapları içerir.

2.2. *Hatayı doğru tespit etme ve yanlış açıklama*: Bu alt kategori soru çözümündeki hatayı/hataları ve bu hatanın/hataların matematiksel bilgi içeriğinden yanlış açıklayan cevapları içerir.

2.3. *Hatayı doğru tespit etme ve eksik açıklama*: Bu alt kategori soru çözümündeki hatayı/hataları ve bu hatanın/hataların matematiksel bilgi içeriğinden eksik açıklayan cevapları içerir.

Aşağıdaki tablo 1 bu kategorilerin sorulara göre frekans dağılımlarını göstermektedir.

	Kategoriler				
Sorular	Hatayı Edememe	Tespit	Hatayı Doğru Tespit Doğru Açıklama	Hatayı Doğru Tespit Yanlış Açıklama	Hatayı Doğru Tespit Eksik Açıklama

	f	y	f	y	f	y	f	y
1	28	%80	1	%3	6	%17	0	%0
2	4	%11	1	%3	2	%6	28	%80
3	28	%80	5	%14	1	%3	1	%3
4	14	%40	4	%11	8	%23	9	%26
5	19	%54	3	%9	11	%31	2	%6
6	31	%89	4	%11	0	%0	0	%0
7	19	%54	10	%29	4	%11	2	%6

Tablo 1: Sorulara verilen cevapların frekans dağılımları

Tablo 1 deki veriler genel olarak dikkate alındığında, öğretmen adaylarının 7 sorudan sadece 2 soru hariç (2. ve 4.Soru) hatayı tespit düzeyi %50 nin altındadır. Özellikle 1., 3. ve 6. soruların doğru çözüldüğünü söyleyen öğrencilerin yüzdesi ise diğerlerine göre oldukça yüksektir. Yine bütün sorularda öğretmen adaylarının hatayı tespit etse bile bunun nedenini matematiksel bilgi bağlamında doğru olarak açıklama yüzdeleri oldukça düşüktür.

1. soruda öğretmen adaylarının sağ ve sol limit kavramlarını dikkate almadıkları ve bu yüzden de yapılan hatayı tespit edemedikleri görülmüştür. 2. soruda her ne kadar pay ve payda en yüksek dereceli terim parantezine alınmalı cevabı verseler de bunun nedenini açıklayamamışlardır. 3. soru ise 2. soru gibi düşünülmüş dizi kavramı dikkate alınmamıştır. 4.soruda L'Hospital kullanılamaz belirsizlik yok cevabı verseler de sağ ve sol limit kavramlarını kullanma gereği duymamışlardır. Öğretmen adaylarının, 5. soruda kritik nokta kavramı ve fonksiyonun bu noktadaki süreksizliği dikkate almadıkları gibi önce sgn nin içindeki ifadenin türevi alınmalı şeklinde açıklamalar yaptıkları görülmüştür. 6. soruda 0noktasının fonksiyonu tanımsız yapması dikkate alınmamıştır. 7. soruda sağ ve soldan yaklaşma yine dikkate alınmamıştır.

SONUÇ

Matematiksel bilgi çerçevesinde hataları fark edip nedenlerini doğru olarak yorumlayan öğretmen adaylarının, öğretmen olduklarında hata nedenlerinin farkında olarak pedagojilerini daha iyi organize edebilmeleri ve öğretme-öğrenme sürecini daha verimli hale getirmelerini mantıken düşünmek mümkündür. Aynı şekilde, hataları fark edemeyen yada fark etse bile yanlış yorumlayan öğretmen adaylarının da, hata nedenleri açıklandığında bu hata nedenlerinin farkına vararak gerek kendi bilgilerini gözden geçirmeleri ve gerekse öğretme-öğrenme sürecini daha verimli hale getirmeleri gereklidir. Öğretmen yada öğretmen adayı gerek öğretme-öğrenme sürecinde gerekse ölçme-değerlendirme aşamasında hata yada yanlış tespit edemezse, yaptıklarının doğru olduğuna inanır ve öğretme sürecinde değişiklik yapma gereği hissetmeyebilir.

Bu çalışmadaki bulgular, öğretmen adaylarının kendi matematik alan bilgilerini yeniden gözden geçirmeleri gerektiğini ve hatta kendilerinin de yeri geldiğinde benzer hatalar yaptıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının gerek bilgi eksikliği gerekse yanlış öğrenmeleri yüzünden yaptıkları hataları dikkate almalarını sağlamak, onların kendi öğrenme hatalarını öğretmen olduklarında öğretme sürecinde öğrencileri için bir avantaja dönüştürmeleri mümkündür. Bu çalışmada tespit edilen, öğretmen adaylarının öğrenci hatalarına sahip olduğunu gösteren bulgular Lesh and Schultz(1983) ve Post et al. (1985) in çalışmalarıyla uyumludur.

Öğrenci hataları ile ilgili bu şekildeki değerlendirme aktiviteleri veya öğrencilerin muhtemel yapabilecekleri hataları öğretmen adaylarının eğitiminde kullanmak, gerek öğretmen adaylarının hata kaynaklarını anlamasında, gerek dersleri bunları dikkate alarak düzenlemelerinde, ve gerekse kendi bilgilerini doğru olarak yapılandırmasında yararlı olabilecektir.

Matematiksel bir problemi doğru olarak çözen bir öğrenci, aynı tür bir soruda sonuç doğru olmasına karşın hatalı bir çözümde hatayı tespit edebilmeli hatanın nedenini doğru olarak sorgulayabilmelidir. Eğer öğrenci bunu yapabiliyorsa ilgili kavramı anlamlı bir şekilde öğrenmiş demektir. Öğretmen adaylarının öğrencilerin yanlış anlamaları ve hatalarının farkında olarak öğrencilerin bu ve benzeri durumlara düşmemesi için gerekli tedbirleri almalıdır.

KAYNAKLAR

- Baki,A.(1996). Matematik Eğitiminde Değişim, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 41-47.
- Baki,A. and Bell,A. 1997, Ortaöğretim Matematik Öğretimi Cilt II, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, 12.2,12.38, Ankara
- Baki, A. (1999). Cebirle ilgili işlem yanlışlarının değerlendirilmesi. III. Ulusal Fen Eğitimi Sempozyumu Bildirileri Kitabı, 46-49. Ankara: MEB Yayınları.
- Rasslan, S. & Tall, D. (2002). Definitions and images for the definite integral concept. In Anne D. Cockburn & Elena Nardi (Eds), *Proceedings of the 26th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Norwich, UK), 4, 89–96.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston, V.A: Author. NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics.(1991). Professional standards for teaching mathematics. Reston, V.A:Author. NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics.(1995). Assessment Standards for School Mathematics. Reston, VA: Author. NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: NCTM.
- National Research Council (1991). Counting on you. Actions supporting mathematics teaching standards. Washington: National Academy Press.NRC.
- Sherin, M.G. (2002). "When Teaching Becomes Learning".*Cognition and Instruction*, 20(2), 119-150.

- Houssart, J. and Weller, B. (1999). Identifying and Dealing with Misconceptions and Errors in Primary Mathematics: Student teachers record their experiences, *Mathematics Education Review*, 11, November, 46-58.
- Tall, D. O., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limit and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151-169.
- Umay, A. (1996). Matematik Eğitimi ve Ölçülmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 12, 145-149.
- Fuson, K. (1992). Mathematics Education, Elementary. In M. Alkin (ed.) *Encyclopedia of Educational Research* (Sixth Ed. Vol. 3). New York: MacMillan.
- Ball, D. L. (1990b). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(2), 132-144.
- Even, R., & Markovitz, Z. (1995). Some aspects of teachers' and students' views on student reasoning and knowledge construction. *International Journal of Mathematics Education in Science Technology*, 26, 531-544.
- Even, R., & Tirosh, D. (1995). Subject-matter knowledge and knowledge about students as sources of teacher presentations of the subject matter. *Educational Studies in Mathematics*, 29, 1-20.
- Eisenberg, T. and Dreyfus, T. (1991). On the reluctance to visualize in mathematics, In W. Zimmermann & S. Cunningham (Eds.), *Visualization in teaching and learning mathematics* (pp. 25-37, Washington DC.: Mathematical Association of America).
- Ball, D. (1990a). The Mathematical Understandings that Prospective Teachers Bring to Teacher Education. *Elementary School Journal*, 90(4). 449-466.
- Ball, D. (1993b) "With an Eye on the Mathematical Horizon: Dilemmas of Teaching Elementary School Mathematics." *Elementary School Journal*, 93: 373-397.
- Brown, C. and Borko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. In D. Grouws (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, pp. 209-239, New York: MacMillan.
- Leinhardt, G. and Smith, D. (1985). Expertise in Mathematics Instructions: Subject Matter Knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77: 247-271.
- Post, T., Harel, G., Behr, M. and Lesh, R. (1991). Intermediate Teachers' Knowledge of Rational Number Concepts. In E. Fennema, T. Carpenter and S. Lamon (eds.) *Integrating Research on Teaching and Learning Mathematics*. Albany (NY): SUNY Press.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations for the New Reform. *Harvard Educational Review*. 57: 1-22.
- Thompson, P. (1992). Notations, Conventions, and Constraints: Contributions to Effective Uses of Concrete Materials in Elementary Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*. 23(2): 123-147.
- Little, J. (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 15: 129-151.
- Maher, C. (1988). The Teacher as Designer, Implementer, and Evaluator of Children's Mathematical Learning Environments. *Journal of Mathematical Behavior*. 6: 295-303.
- Schifter, D. and Simon, M. (1992). Assessing Teachers' Development of a Constructivist View of Mathematics Learning. *Teaching and Teacher Education*. 8: 187-197.
- Brown, S. I., Cooney, T. J. and Jones, D. (1990). Mathematics teacher education. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. pp. 639-656. New York: Macmillan.
- Cramer, K., & Lesh, R. (1988). Rational number knowledge of preservice elementary education teachers. In M. Behr, C. Lacampagne, & M. Wheeler (Eds.), *Proceedings of the Ninth Annual Meeting of PME-NA*. (pp. 425-431). DeKalb, IL: PME.
- Lacampagne, C., Post, T., Harel, G., & Behr, M. (1988). A model for the development of leadership and the assessment of mathematical and pedagogical knowledge of middle school teachers. In M. Behr, C. Lacampagne, & M. Wheeler (Eds.), *Proceedings of the Ninth Annual Meeting of PME-NA*. (pp. 418-425). DeKalb, IL: PME.
- Post, T., Cramer, K., Behr, M., Lesh, R., & Harel, G. (1993). Curriculum implications of research on the learning, teaching, and assessing of rational number concepts. In T. Carpenter, E. Fennema, & T. Romberg (Eds.), *Rational numbers: an integration of research* (pp. 327-362). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lesh, R. and Schultz, K. (1983).Teacher Characterizations of Student Problem Solving Episodes. In J. Bergeron and N. Herscovics (Eds.) *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematical Learning*. Montreal.
- Post, T., Behr, M., Lesh, R. and Wachsmuth, I.(1985).Selected Results from the Rational Number Project. In L. Streefland (Ed.) *Proceedings of the Ninth International Conference for the Psychology of Mathematics Education*. Noordwijkerhout (Netherlands): IGPME.
- Cai, J.and Hwang, S. (2002). Generalized and Generative Thinking in U.S. and Chinese Students' Mathematical Problem Solving and Problem Posing. *Journal of Mathematical Behavior*. 21(4), 401-421
- Wilson, M. R. (1994). One Preservice Secondary Teacher's Understanding of Function: The Impact of a Course Integrating Mathematical Content and Pedagogy. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(4), 346-370.
- Milli Eğitim Bakanlığı(MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005). Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(9-12. Sınıflar), Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Philipp,R., Thanheiser,E. and Clement, L.,(2002). The role of children's mathematical thinking experience in the preparation of prospective elementary school teachers. *International Journal of Educational Research*, 37.195-210.
- Ball, D. L. (1993a). Halves, pieces, and twos: Constructing and using representational contexts in teaching fractions. In T. Carpenter, E. Fennema & T. Romberg (Eds.), *Rational numbers: An integration of research* (pp. 157–195). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ma, L. (1999). Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schifter, D. (1995). Teachers' changing conceptions of the nature of mathematics: Enactment in the classroom. In B. S. Nelson (Ed.), *Inquiry and the development of teaching: Issues in the transformation of mathematics teaching* (pp. 17–25). Newton, MA: Center for the Development of Teaching, Educational Development Center.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SULAK ALANLARIN KAYBINA VE KORUNMASINA İLİŞKİN ALGILARI

THE PERCEPTIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ON THE LOSS AND THE CONSERVATION OF WETLANDS

Muhterem MELİYE, Haluk SORAN
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin sulak alanların kaybının sonuçlarına yönelik algıları ve bu problemle başa çıkmada algıladıkları yeterlikler ve engeller araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Şanlı Urfa İli'ndeki ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin sulak alanların kaybının özgecil, bencil ve biyosferik sonuçlarına yönelik algıları belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrenilerde sulak alanların korunmasına yönelik "küresel", "bölgesel", "ülke" ve "yakın çevre" düzeyinde kolektif yeterlik algısı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sulak alanların kaybı ile başa çıkmada algıladıkları kişisel engeller yaygın olarak bilgi eksikliği, zaman yetersizliği ve maddi yetersizliklerdir. Dışsal engel olarak ise sosyal normlar, kişi ve kurumlar, toplumda eğitim seviyesinin yetersizliği gibi sosyal engeller tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: sulak alanlar, tehdit algısı, kolektif yeterlik, algılanan engeller.

Abstract

In the present study, the perceptions of secondary school students on the consequences of the loss of wetlands and the capacities and the barriers they perceive about dealing with this problem were examined. The sample of the present research consists of the students studying in the secondary schools in Şanlı Urfa Province. A questionnaire consisting of open-ended questions was administered to the students. Consequently, it was determined that there was a collective capacity perception at a "global", "local" and "near abroad" scale directed to conserve wetlands. The "personal barriers" that the students perceive in dealing with the loss of wetlands are mainly lack of knowledge, lack of time and financial restrictions. "External barriers" were determined to be social barriers such as social norms, person and institutions, lack of education in society.

Keywords: wetlands, threat perception, collective efficacy, perceived barriers.

1. GİRİŞ

Zengin bir biyolojik çeşitliliğe sahip olan sulak alanlar, yeryüzündeki en verimli ekosistemlerdendir. Sulak alanların korunmasına yönelik Ramsar Sözleşmesi'nde (RAMSAR, 1971) sulak alanlar "doğal veya yapay derinliği, 6 metreye kadar olan sürekli veya geçici, durgun ya da akıntılı, tatlı, tuzlu ya da acı su içeren bütün göller, bataklıklar, nehire kıyısı olan alanlar, turbalıklar, taşkın düzlükleri, tuzlalar, mangrovlar, deniz çayırıları, mercanlar, gelgit anında derinliği 6 metreyi aşmayan denize kıyısı olan alanlar" olarak tanımlanmıştır. Sulak alanların canlı türleri için yaşam alanı oluşturmanın yanında, su rejimini düzenleme, atık su arıtımı gibi çok sayıda ekolojik işlevi bulunmaktadır. Sulak alanlar pek çok insan için geçim kaynağı olması nedeniyle sosyoekonomik bakımdan da son derece önemlidir. Bununla birlikte, bu alanlar tüm dünyada en fazla tehdit altında olan ekosistemlerdir (Dugan, 1993). Sulak alanlar, tarım alanına dönüştürme amacıyla kurutma, aşırı miktarda su alma ve turizm gibi nedenlerle aşırı bir biçimde tahrip edilmiş ve 20. yüzyılda dünya çapında sulak alanların yaklaşık % 50'si yok olmuştur. Türkiye sulak alanlar bakımından oldukça zengin bir ülke durumundadır ve çok sayıda Ramsar Sözleşmesi kapsamında yani uluslar arası düzeyde öneme sahip sulak alan barındırmaktadır. Ancak Türkiye'de de sulak alanlar çeşitli nedenlerle büyük ölçüde tahrip edilmiştir (Karadeniz et al., 2009).

Biyolojik çeşitliliğin korunmasında "eğitim" temel bir stratejidir (CBD, 1992). Biyolojik çeşitlilik eğitiminin temel amacı, biyolojik çeşitliliği korumaya ve biyolojik çeşitliliğin sürdürülebilir kullanımına yönelik bilgi, beceri ve tutumları geliştirmektir. Bu bağlamda, gençlerin biyolojik çeşitliliği korumalarına etki eden psikolojik unsurların belirlenmesi oldukça önemlidir.

Bilişsel stres kuramına göre çevreye yararlı davranışların ortaya çıkmasında iki süreç etkilidir (Lazarus & Folkman, 1984): 1. Durum değerlendirme (bir çevresel durumun "tehdit" veya "zarar"

olarak değerlendirilmesi) 2. Kaynak değerlendirme (Sorunla başa çıkmaya yönelik algılanan yeterlikler, engeller v.s.). Söz konusu iki değerlendirme süreci bireyin sorunla başa çıkma yaklaşımına etki etmekte ve özellikle problem odaklı başa çıkma yaklaşımı çevreye yararlı davranışa olumlu etki etmektedir. Stres kuramına göre tehdit, henüz ortaya çıkmamış ancak mevcut bilgiler aracılığı ile sezilen, tahmin edilen zarar ya da kayıp olarak tanımlanmaktadır (Lazarus & Folkman, 1984). İnsanların çevre sorunlarıyla ilgili değerlendirmelerinde bireyin kendisi dışındaki diğer insanlara (özgecil), doğaya ve canlılara yönelik (biyosferik) tehdit algılarının da önemli olduğu vurgulanmaktadır (Homburg & Wagner, 2007). Bu araştırmada tehdit algısı bağlamında öğrencilerin sulak alanların kaybının özgecil, bencil ve biyosferik sonuçlarına yönelik algıları incelenmiştir.

Araştırmada ele alınan bir diğer konu, öğrencilerin sulak alanları korumaya yönelik kolektif yeterlik algılarıdır. Kolektif yeterlik algısı, bir kişinin belirli davranışı organize edip gerçekleştirmeye yönelik “ait olduğu grubun” yeterliklerine ilişkin bireysel inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Özellikle biyolojik çeşitlilik gibi “ortak kullanılan doğal kaynaklar” söz konusu olduğunda kolektif yeterlik algısının çevre davranışlarını daha fazla etkileyeceği düşünülebilir. Homburg ve Stolberg (2006) kolektif yeterlik algısının çevre davranışlarına öz yeterlik algısına göre daha fazla etki ettiğini göstermiştir. Benzer şekilde Bonniface and Henley (2008) kolektif yeterlik algısının çevre davranışları üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin çevreyle ilgili kolektif yeterlik algılarını belirlemek için ilk olarak, kolektif yeterlik kapsamında hangi kişi ya da grupları düşündüklerinin belirlenmesi gerekir. Çünkü bireylerin ait oldukları gruplar duruma göre değişebilmektedir (Tajfel & Turner, 1986). Örneğin bir durumda birey kendisini halkın bir üyesi olarak görürken, başka bir durumda ise aynı bireyin bir kurumun üyesi olması önem kazanabilir. Buna göre, araştırmada öğrencilerin sulak alanları korumaya yönelik kolektif yeterlik bağlamında hangi kişi ve grupları algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan sulak alanların kaybına yönelik tehdit algısı ve sulak alanları korumaya yönelik kolektif yeterlik ve engel algısı ile ilgili ölçme araçlarının geliştirilmesinde yararlanılacaktır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlı Urfa İli'ndeki lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Ankette öğrencilerin sulak alanların kaybının sonuçları ile ilgili algıladıkları tehditler ile sulak alanları korumaya yönelik algıladıkları yeterlik ve engellere ilişkin sorular yer almıştır;

- Sulak alanlar bu şekilde yok olmaya devam ederse ne gibi sorunlar ortaya çıkar?
- Giderek daha fazla sulak alanın yok olması sizde ne tür endişe ya da korku yaratıyor?
- Sulak alanların kaybını engellemek için kim ya da kimler bir şey yapabilir?
- Siz kim ya da kimlerle birlikte sulak alanları koruyabileceğinize inanıyorsunuz?
- Sulak alanları korumak için bir şeyler yapmak isterseniz önünüzde ne gibi engeller görüyorsunuz?

Araştırmadan elde edilen veriler nitel olarak değerlendirilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar araştırma soruları doğrultusunda gruplandırılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Tehdit Algısı

Araştırma sonucunda öğrencilerin sulak alanlarının kaybının sonuçlarına yönelik algıları özgecil, bencil ve biyosferik olarak gruplandırılmıştır.

3.1.1. Bencil Tehdit Algısı

Bencil tehdit algısı bağlamında, öğrenciler sulak alanların kaybına bağlı olarak sağlık sorunları yaşamaktan endişe ettiklerini belirtmişlerdir. Burada fiziksel ve ruhsal sağlık sorunları ifade edilmiştir. Örneğin; *“Öncelikle su olmayan yerde temizlik olmaz. Temizlik olmayınca da birçok hastalık ortaya çıkar”* veya *“Psikolojik olarak kötü etkileneceğimi düşünüyorum”*.

Öğrencilerin kendilerine yönelik diğer bir tehdit algısı yaşam kalitesinin düşmesidir. Öğrenciler doğrudan ya da dolaylı olarak yaşam standartlarının zarar göreceğini düşünmektedir. Bu bağlamda örneğin daha kirli bir çevrede yaşamak zorunda kalmak ya da su sıkıntısı yaşamaktan endişelendiklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci sulak alanların kaybindan duyduğu endişeyi şu şekilde ifade etmiştir; *“Her yerin pis olması, hayatımın bayağı bir zorlaşması, artık çekilmez bir hayat olacağından eminim”*.

Sulak alanların kaybına bağlı olarak öğrenciler geleceklerini de tehdit altında görmektedir. Bir öğrenci bu sulak alanların kaybının kendisinde ne tür endişeler yarattığını *“Gelecek için hayal kurmaktan korkuyorum”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin kendileri ile algıladıkları diğer bir tehdit güvenlikle ilgilidir; Öğrenciler sulak alanların kaybına bağlı olarak ortaya çıkabilecek toplumsal veya uluslar arası anlaşmazlıklar nedeniyle güvenliklerinin tehdit altına gireceğini düşünmektedir; *Su kavgaları başlar, insanlar arasında kavgalar artar. Herkes kargaşa içerisinde olur”*

3.1.2. Özgecil Tehdit Algısı

Özgecil yani diğer insanlara yönelik tehdit algısı bağlamında öğrenciler özellikle gelecek nesillerin olumsuz etkileneceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler özgecil tehdit bağlamında, sulak alanların kaybına bağlı olarak ortaya çıkabilecek uluslar arası veya toplumsal sorunlardan dolayı insanların zarar göreceğinden endişe etmektedirler; *“Diğer insanlar arasında su savaşları çıkabileceğini düşünüyorum”*

Özgecil tehdit algısı bağlamında sulak alanların kaybının ekonomik sonuçlarından da söz edilmiştir. Burada öğrenciler özellikle sulak alanlara ekonomik bağımlı insanların zarar göreceğini düşünmektedir; Buna yönelik öğrenci ifadeleri de şu şekildedir; *“Gelir kaynağı olmadığı için göç olayları yaşanacaktır”* veya *“Geçimini sulak alanlardan sağlayan çok sayıda kişi yoksullaşır”*.

3.1.3. Biyosferik Tehdit Algısı

Sulak alanların kaybına bağlı biyosferle ilgili sonuçlar bağlamında ise öğrenciler temel olarak bitki ve hayvan türlerinin ve biyolojik çeşitliliğin zarar göreceğini düşünmektedir. Bu bağlamda öğrenciler ekolojik dengenin de sulak alanların kaybindan doğrudan etkileneceğini ifade etmişlerdir. Buna yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir; *Sulak alanlar yok olursa birçok bitki ve hayvanın nesli tükenebilir”* veya *“Ekolojik denge bozulur”*.

3.2. Algılanan Engeller

Araştırma sonucunda öğrencilerin sulak alanları korumaya engel olarak gördükleri pek çok unsur belirlenmiştir. Bu unsurlar “kişisel” ve “sosyal engeller” olarak gruplandırılmıştır. Kişisel engel ile bireyin kendisinden kaynaklanan unsurlar kastedilmektedir. (Örn. zaman yetersizliği, maddi sıkıntılar, bilgisizlik), sosyal engeller ise diğer kişi, kurum veya çevresel durumlardan kaynaklanan hususlardır (Örn. toplumun duyarsızlığı).

3.2.1. Kişisel Engeller

Öğrenciler sulak alanları korumak için harekete geçmelerini engelleyen temel unsurlardan birisi olarak “bilgi eksikliği” göstermişlerdir. Burada özellikle davranış imkanlarına yönelik bilgi eksikliği yani sulak alanları korumak için neler yapılabileceği konusunda bilgisizlik ve genel olarak çevre bilgisindeki yetersizliklerden söz edilmektedir; *“Bu konuda almadığım eğitim benim için sorun teşkil ediyor”* veya *“Sulak alanlar konusunda yeterli bilgiye sahip değilim”*. Bilgi eksikliği, pek çok araştırmada çevre davranışlarına yönelik algılanan engeller içerisinde bulunmuştur (Lorenzoni et al., 2007; Gardner & Stern, 1996; De Young, 1999).

Sulak alanları korumaya engel olarak gösterilen diğer kişisel unsurlar “zaman” ve “maddi” yetersizliklerdir. Blake (2001), para, zaman ve bilgi yetersizliğini çevre davranışlarının “uygulanabilirliği” ile ilgili engeller olarak nitelendirmiştir. Zaman ve para unsuru diğer araştırmalarda da çevre davranışlarına yönelik algılanan engeller içerisinde rapor edilmiştir. (Gardner & Stern, 1996; Martens, 1999; Lorenzoni et al., 2007)

Sulak alanları koruma bağlamında çevre davranışlarına yönelik ortaya çıkan diğer bir engel yaşam tarzında değişiklik yapmakla ilgidir. Örneğin bir öğrenci “sulak alanları korumak için bir şeyler yapmak isteseyiz, önünüzde ne gibi engeller ve zorluklar görüyorsunuz” sorusunu “Su tasarrufu yapmakta zorlanırım” şeklinde yanıtlamıştır. Yaşam tarzında değişiklik yapmak zorunda kalmanın tüketim davranışı v.b. pek çok çevre davranışını için engelleyici bir unsur olduğu diğer araştırmalarda da belirlenmiştir. (Jackson, 2005; Lorenzoni et al., 2007; Stoll-Kleeman et al., 2001) Buna göre bireyler çevreyi korumak isteseler de, bunun için yaşam tarzlarını değiştirmek zorunda kaldıklarında bu davranışı gerçekleştirmek güçleşmektedir.

3.2.2. Sosyal Engeller

Çevre davranışlarına yönelik diğer pek çok araştırmada olduğu gibi (Lorenzoni et al., 2007; Stoll-Kleeman et al., 2001) burada da devlete olan güvensizlik sulak alanları korumayı engelleyen önemli bir unsur olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler özellikle devletin yetkili kişi ve kurumlarının sulak alanların korunmasına katkı sağlamayacağına inanmaktadır. Buna yönelik öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir; “Toplumda eğitim yetersizliği sulak alanları korumama engel teşkil ediyor”; “İnsanların çoğunda olan bilinçsizlik”. Devletin sulak alanları korumaya yönelik önlemleri almayacağı düşüncesi öğrenciler arasında oldukça yaygındır. Örneğin “Yetkili kurum ve kuruluşların sulak alanların yok olması sorununa karşı duyarsız kalması büyük bir engel”; “Siyasetçilere ulaşmak ve onlarla görüşmek zor ve o tür insanlar bu konularla ilgilenmezler”.

Toplumdaki diğer bireylere olan güvensizlik de sulak alanları korumaya engel olarak algılanmaktadır. Buna yönelik öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir; “İnsanların çevre sorunlarına karşı duyarsız olması büyük bir sorun”; İnsanların bencil davranması önemli bir sorun”. Benzer şekilde Lorenzoni et al. (2007) toplumdaki diğer kişilerin pasif kalmasının küresel ısınmaya karşı harekete geçmeye engel teşkil ettiğini belirlemiştir. Burada ekolojik-sosyal ikilem durumu (Hardin, 1968; Ernst, 1997) söz konusudur; Çevre gibi ortak kullanılan kaynaklar söz konusu olduğunda, bireyler karşı tarafın ortak hareket etmediğini düşünürse, kendileri de kaynaktan mümkün olan en büyük kazancı sağlamak isteyecektir. Öğrenciler “suyun hiçbir zaman bitmeyeceğine inanarak sürekli kullanan çiftçiler” ya da “insanların kendi menfaatleri için duruma seyirci kalmaları” gibi unsurları sulak alanları korumalarına engel olarak göstermişlerdir. Bu bağlamda, biyolojik çeşitliliğin kaybında rol oynayan ekonomik unsurlara da değinilmiştir. Burada özellikle sulak alanlardan ekonomik kazanç sağlayan bazı paydaşlar kastedilmektedir. Öğrenciler bunun için “mafya benzeri çıkar şebekeleri” gibi ifadeler kullanmışlardır. Endüstri ve ticari kuruluşlar diğer çevre davranışları bağlamında da engel olarak algılanmaktadır (Lorenzoni et al., 2007).

Sulak alanları korumaya yönelik öğrencilerin algıladıkları engeller içerisinde “sosyal normlar” da önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal normlar, birey için önemli olan kişi veya grupların, belirli bir davranışın gerçekleştirilmesi konusundaki beklentilerine yönelik algılarıdır (Ajzen, 1991). Örneğin: “İnsanların yaptıklarını saçma bulmaları benim sulak alanları korumak için bir şeyler yapmamı engelleyebilir”. Sosyal normlar pek çok araştırmada çevre davranışlarını engelleyen faktörler içerisinde bulunmuştur (Lorenzoni et al., 2007; Stoll-Kleeman et al., 2001; Martens, 1999). Öğrenciler bu bağlamda özellikle aile ve arkadaşların beklentilerinden söz etmişlerdir. Burada sulak alanları korumak için harekete geçmeye engel olarak örneğin “Ailemin yaptıklarını saçma bulması” gibi ifadeler kullanılmıştır.

Eğitim ve dolayısıyla bilgi eksikliğine sosyal engeller bağlamında da değinilmiştir. Toplumdaki bilgi eksikliği sulak alanları korumaya engel teşkil edeceği görüşü öğrenciler arasında oldukça yaygındır. Bunun için örneğin “halkın bilinçsizliği”, “insanların birçoğunda olan bilinçsizlik” gibi ifadeler kullanılmıştır.

3.3. Kolektif Yeterlik Algısı

Bu araştırmada öğrencilerin sulak alanları korumaya yönelik kolektif yeterlik bağlamında algıladıkları kişi ve gruplar belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğrencilerin “*kim ya da kimlerle birlikte sulak alanları koruyabileceğinize inanıyorsunuz?*” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır. Burada öğrencilerin kendilerinin de dahil olduğu gruplar söz konusudur.

3.3.1. Yakın Çevre

Öğrencilerin sulak alanları korumaya yönelik kolektif yeterlik bağlamında düşündükleri gruplardan birisi “yakın çevrede” bulunanlardır. Burada öğrenciler “aile, arkadaşlar, sınıf ve okul olarak çevreyi korumak için bir şeyler yapılabileceğini ifade etmişlerdir; “*Sınıf arkadaşlarımla sulak alanların azalmasını önleyebileceğimize inanıyorum*”.

3.3.2. Bölge

Çevreyi korumaya yönelik kolektif yeterlik bağlamında algılanan diğer bir grup, öğrencilerin yaşadıkları “bölge” düzeyindedir. Burada örneğin komşular, mahalle sakinleri ve bölge halkı çevre korumada ortak hareket edilecek gruplar olarak görülmektedir. Örneğin: “*Ben kendi alanımda bulunanlarla*” veya “*komşularla birlikte sulak alanları koruyabiliriz.*”

3.3.3. Ülke

Sulak alanları korumaya yönelik “ülke” düzeyinde kolektif yeterlik algısı da öğrencilerin ifadelerinde ortaya çıkmıştır. Burada öğrenciler toplum, ülke ve vatandaşlar olarak bir şeyler yapabileceklerini düşünmektedir; “*Duyarlı vatandaşlarla birlikte başarabiliriz*”

3.3.4. Dünya

Öğrenciler sulak alanları korumaya yönelik “tüm insanlık”, “bütün insanlar” gibi gruplardan dolayısıyla da “küresel” düzeyde kolektif yeterlik algısından söz etmişlerdir. Örneğin, “*kim ya da kimlerle birlikte sulak alanları koruyabileceğinize inanıyorsunuz?*” sorusunu “*Bütün insanlarla hep birlikte üstesinden gelebiliriz*” şeklinde yanıtlamışlardır.

Benzer şekilde Homburg ve Wagner (2007) küresel çevre problemleriyle başa çıkmaya yönelik kolektif yeterlik algısının bölge, ülke ve küresel düzeyde farklılaştığını belirlemiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi ve eğitim eksikliğini sulak alanları korumada harekete geçmelerini engelleyen önemli bir faktör olarak gördükleri belirlenmiştir. Buna göre öğrencilere çevreyi korumaya yönelik davranış imkanlarının da gösterildiği bir biyolojik çeşitlilik eğitimi verilmesi oldukça önemlidir. Ancak bilgi tek başına yeterli değildir. Devlet kurumlarının desteği ve toplumsal işbirliği gibi sosyal unsurlar da öğrencilerin çevre davranışlarına gerçekleştirmeye yönelik algılarında önemli olmaktadır. Buna göre yetkili kurumlar çevrenin korunmasında daha fazla destek sağlamalıdır. Bu bağlamda öğrencilere çevreyi korumak için yetkili kişi ve kurumlarla nasıl işbirliği yapabileceklerine yönelik eğitim de verilmelidir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin çevreyi korumaya yönelik kolektif yeterlik bağlamında algıladıkları kişi ve gruplar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sulak alanları korumaya yönelik kolektif yeterlik algılarının boyutları ve bunların çevre davranışlarına nasıl etki ettiği araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 179–211.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action*. Sydney, Prentice-Hall.
- Blake, D.E., 2001. Contextual effects on environmental attitudes and behaviour. *Environment and Behaviour* 33, 708–725.
- Bonniface, L. & Henley, N. (2008). ‘A drop in the bucket’: Collective efficacy perceptions and environmental behaviour. *Australian Journal of Social Issues*, 43 (3), 345-358.

- Convention on Biological Diversity (CBD) (1992). *UNCED United Nations Conference on Environment and Development*. Rio de Janeiro.
- Dugan, P. (1993). *Wetlands in Danger: A World Conservation Atlas*. New York: Oxford UP.
- Ernst, A. (1997). *Ökologisch-Soziale Dilemmata*. Heidelberg: Psychologie Verlags Union.
- Gardner, G.T. & Stern, P. C. (1996). *Environmental Problems and Human Behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science*, 162, 1243-1248.
- Homburg, A. & Stolberg, A. (2006). Explaining pro-environmental behaviour with a cognitive theory of stres. *Journal of Environmental Psychology*, 26, 1-14
- Homburg, A. & Wagner, U. (2007). Faktoren individueller Bedrohungs-, Wirksamkeits- und Kostenbewertung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38 (1), 53-65.
- Jackson, T. (2005). *Motivating Sustainable Consumption: a review of evidence on consumer behaviour and behavioural change*. Centre for Environmental Strategy, University of Surrey, Guildford /<http://sd-research.org.uk/documents/MotivatingSCfinal.pdf>
- Karadeniz, N., Tırlı, A. & Baylan, E. (2009). Wetland management in Turkey: Problems, achievements and perspectives. *African Journal of Agricultural Research*, 4 (11), 1106-1119.
- Kollmuss, A., Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior. *Environmental Education Research* 8, 239-260.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lorenzoni, I., Nicholson-Cole, s. & Whitmarsh, L. (2007). Barriers perceived to engaging with climate change among the UK public and their policy implications. *Global Environmental Change*, 17, 445-459.
- Martens, T. (1999). *Kognitive und affektive Bedingungen von Umwelthandeln*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität, Kiel.
- RAMSAR (1971). Convention on Wetlands of International Importance Especially as Waterfowl Habitat. Ramsar, Iran.
- Stoll-Kleemann, S., O'Riordan, T., & Jaeger, C. C. (2001). The psychology of denial concerning climate mitigation measures: evidence from Swiss focus groups. *Global Environmental Change* 11, 107-117.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago, IL: Nelson-Hall.

FİZİKA TƏDRİSİNDƏ ŞAĞIRDLƏRDƏ KİMYƏVİ RABİTƏ ANLAYIŞININ FORMALAŞDIRILMASI

THE FORMULATION OF THE CHEMICAL CONNECTION IN THE TEACHING OF PHYSICS.

Prof.dok. Murquzov Mirzəli İsmayıl oğlu, Həşimov Xanlar Xəmis oğlu
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Bizi əhatə edən maddi aləm ölçüsünə görə üç qrupa bölünür: mikroaləm, makroaləm və meqaaləm. Mikroaləmin tədqiqatı göstərirki, onların tabe olduğu qanunuyğunluqlar makroaləmin tabe olduğu qanunuyğunluqdan xeyli fərqlənir. Lakin bu heçdə o demək deyil ki, makro və mikroaləm kəskin sərhəddə malikdir. Mikroaləndə nəzərdə tutulan qarşılıqlı təsir həmçinin makro və meqaaləmdə də mövcuddur. Dəyişən ancaq bu qanunların forması və istifadə olunma xüsusiyyətləridir. Bunlar arasında sıx əlaqə vardır. Rabitə anlayışı qarşılıqlı təsir ilə xarakterizə olunur. Təbiətdə mövcud olan obyektlərə aşağıdakı məhtud sayda fundamental qarşılıqlı təsirlər aid edilə bilər: Qlüon güclü, zəif, elektromaqnit və qravitasiya.

Kainatın ən kiçik hissəciyi, ilkin zərrəciklərdir. İlkin zərrəcik dedikdə hazırda daxili quruluşu müəyyənləşməmiş həqiqi elementar zərrəciklər nəzərdə tutulur. Bunlar kainatın maddi əsasını təşkil edən kvarklardır. Kvarkların qarşılıqlı təsiri ilə, neytron, proton və s. zərrəciklər yaranır. Məsələn. Proton iki u- kvarkdan, bir d- kvarkdan (uud), neytron isə iki d- kvarkdan, bir u- kvarkdan (udd) təşkil olunmuşdur. Aralarındakı qarşılıqlı təsir isə qlüon xarakterlidir. Bu zərrəciklər birləşərək nüklonları yaradır. Nüklonların təməlini təmin edən daxili enerji rabitə enerjisi adlanır.

Nüklonlar birləşərək atomun nüvəsini əmələ gətirir. Onlar arasındakı qarşılıqlı təsir güclü qarşılıqlı təsirdir. Nüklonlar arasındakı mübadilə kvarklar vasitəsi ilə həyata keçirilir. Atomun nüvəsi müstəqil obyekt kimi proton və neytronlardan ibarət əlaqəli kvant sisteminin yeni mərhələsidir. Obyektlərin digər əlaqəli sistemlərində olduğu kimi, atom nüvəsinin sükunət kütləsi onu əmələ gətirən nüklonların sükunət kütlələrinin cəmindən kiçikdir. Bu fərq rabitə enerjisi ilə xarakterizə olunur. Məsələn, sükunətdə olan proton və neytronun nüvə reaksiyası zamanı 2.226 MeB enerji ayrılır ki, bu enerji nüklonların nüvədə rabitə enerjisi adlanır. Ayrılan enerji nüvənin davamlılığını (daxili enerjinin minimumluğunu) təmin edir. Nüklonlar arasında rabitəni təmin edən qarşılıqlı təsir qüvvələri nüvə qüvvələri adlanır. Güclü qarşılıqlı təsir qüvvələri bütün zərrəcikləri əhatə etmir, elektromaqnit və qravitasiya qüvvələrindən fərqli olaraq sonlu mikroskopik təsir radiusuna ($2,2 \cdot 10^{-15}$) malikdir.

Nüvə və elektron qoşularaq atomu yaradırlar. Adətən atoma elementin kimyəvi xassələrini daşıyan ən kiçik və ən sadə elektroneytral sistem kimi baxılır. Lakin həqiqətdə isə atom nüvədən və onun ətrafında hərəkət edən elektronlardan ibarət mürəkkəb, əlaqəli və dinamik kvant sistemidir. Nüvənin yaratdığı potensialı sahədə hərəkət edən elektronları nüvə ilə bir təməldə saxlayan rabitə, nüvə qüvvələrindən fərqli olaraq elektrik təbiətli qüvvədir. Elektronların nüvə ətrafında hərəkəti kvant mexanikasının mükəmməl hərəkət qanunları ilə müəyyən olunur.

Elektronların dalğa xassəsi nəticəsi olan elektromaqnit qüvvələri, atomları da birləşdirmək qabiliyyətinə malikdir. Atomların qarşılıqlı təsiri nəticəsində molekul, atomlar və molekullar birləşərək daha böyük və mürəkkəb əlaqəli sistemləri (makro və meqaaləm) yaranır. Artıq meqaaləmdə obyektlər arasındakı qarşılıqlı təsir qravitasiya qarşılıqlı təsirlə xarakterizə olunur. Deməli “rabitə” anlayışı bizi əhatə edən bütün maddi aləmə aiddir.

Obyektlərin qarşılıqlı təsirindən yeni əlaqəli sistemlər əmələ gələrkən yaranmış sistemdə kütlə, enerji, hissəciklərin hərəkət momenti miqdarı, obyektlərin yüklərinin ümumi miqdarı dəyişir. Qarşılıqlı təsir baş verən zaman enerjinin minimumluq şərtinə əsaslanaraq yaranmış sistemdə yenidən paylanır. Artıq yeni yaranmış sistem birmərkəzli deyil çox mərkəzli olur. Məsələn: Atomda elektronlar bir nüvədən, molekullarda isə iki və daha çox nüvədən idarə olunur. Başqa sözlə

molekullara çox nüvəli atom kimi, atomlara isə bir nüvəli molekul kimi baxmaq olar. Hər ikisi ayrılıqda elektron və nüvədən ibarət davamlı kvant sistemidir. Atomların qarşılıqlı təsiri zamanı elektronların hərəkət traektoriyası deformasiyaya uğrayır və (Δx) artır. Heyzınberqin qeyri-müəyyənlik prinsipinə görə atomların yaxınlaşması zamanı valent elektronların ümumiləşməsi nəticəsində onların fəzada hərəkət oblastı (Δx) artır və nəticədə impuls azalır.

$$\Delta x \cdot \Delta p \approx h$$

$E = \frac{p^2}{2m}$ ifadəsindən göründüyü kümü uyğun olaraq sistemin enerjisində azalır. Nəticədə

molekulun enerjisi onu təşkil edən sərbəst atomların enerjiləri cəmindən kiçik olur ki, bu enerji fərqi atomlar arasında rabitənin yaranmasını təmin edir. Qeyd etdiyimizi ancaq atomlar arasındakı rabitəyə deyil, bütün əlaqəli sistemlərə (mikro, makro və meqaaləmə) aid edə bilərik.

Digər rabitələrdən fərqli olaraq atomlar arasında yaranan rabitəni tarixən “kimyəvi rabitə” adlanıb. Lakin bu rabitə də fiziki təbiətinə görə atomlar sisteminin daxili enerjisinin azalmasına yönəlmiş elektron proseslərinin nəticəsidir. Kimyəvi rabitənin yaranması ideyasını hələ 1916-cı ildə Lyuis postulat şəklində belə söyləmişdir: Kimyəvi rabitə yaranarkən atomlar elə sayda elektron itirir, özünə elektron birləşdirir yaxud elektron ümumiləşdirir ki, təsirsiz qaz atomlarının tamamlanmış konfigurasiyasını yarada bilsin. Məsələn, hidrogen atomunda yeganə bir elektron nüvədə $1S^1$ halında, Klon cazibəsi sahəsində olub potensial çuxurdadır. Ona görə də elektronun enerjisi mənfidir. $1S^1$ halı üçün isə daha energetik davamlı hal $1S^2$ (He) təsirsiz qaz konfigurasiyasıdır.

Kimyəvi rabitənin davamlılığı eyni atomun xarici valent elektronunun hibritləşməsi ilə də, sıx əlaqədardır. Başqa sözlə valent elektronunun rabitə yaratmaq qabiliyyətinə görə atomlar dörd yerə bölünür. Bunlar S, Sp, Sd və fdS elementləridir. Hər bir atom başqa bir atomla kimyəvi rabitə yaradarkən, onun qonşu atomunun xüsusiyyətləri həlledici amillərdəndir. Məsələn, S elementi özindən sonrakı göstərilən üç vəziyyətlə rastlaşarkən qarşılıqlı təsirin mexanikası əsaslı şəkildə dəyişir. Bu zaman atomda müxtəlif elektron keçidləri hesabına enerjinin minimumluq şərtini təmin edən yeni orbitallar yaranır. Bu orbitallar kimyəvi rabitəyə yeni keyfillətlər gətirir. Maddənin fiziki kimyəvi təbiəti bu orbitalların nə dərəcədə davamlı hibrit halına yaxınlaşması ilə bağlıdır. Deməli “təmiz” rabitə mövcud deyildir. Lakin onların qarışıqları kimyəvi rabitəni təmin edir. Ancaq onların birinin digərindən daha üstün olmasından danışmaq olar. Ümumiyyətcə atomların elektron halı termodinamik tarazılıqdan uzaq olarsa onlar kimyəvi reaksiyada daha aktiv və yaratdıqları obyekt daha davamlı olacaqdır.

Kimyəvi rabitənin xarakteristikası, atomun bəzi sabitləri- ionlaşma enerjisi, elektrona qohumluq, elektromənfilik və elektromüsbətliklə sıx əlaqədardır.

Neytral atomdan elektronu qoparmaq üçün sərf olunan enerjiyə ionlaşma enerjisi və ya ionlaşma potensialı deyilir. Atomdan birinci elektronu asan, sonrakı elektronları isə çətin qoparmaq olur. Çünki ikinci və daha sonrakı elektronları, neytral atomdan deyil müsbət yüklü iondan ayırmaq lazım gəlir. Neytral atoma elektron birləşərkən çıxan enerji miqdarı elektrona qohumluq adlanır. Elektron qohumluq ekzotermik prosesdir.

Molekul əmələ gələrkən atomun özünə elektron birləşdirmək qabiliyyətini keyfiyyətcə xarakterizə edən kəmiyyət elektromənfilik, özlərindən elektron vermək qabiliyyətini elektromüsbətlik adlanır. Elektromənfilik ionlaşma potensialı ilə elektrona qohumluğun enerjiləri cəminin arifmetik qiymətinə bərabərdir. Elektromənfilik D. İ. Mendelevinin dövrü sistem cədvəlində soldan sağa getdikcə artır (təsirsiz qazlar istisna olmaqla), qrup daxilində isə yuxarıdan aşağıya getdikcə azalır. Elektromüsbətlikdə isə bu proses tərsinə gedir.

Kimyəvi rabitə yaranma mexanizminə görə aşağıdakı növləri vardır: İon rabitə, kovalent rabitə, metallik rabitə, hidrogen rabitə və molekulyar rabitə.

İon rabitəsi ionlaşma enerjisinə görə kəskin fərqlənən iki müxtəlif atomlar arasında elektron mübadiləsi nəticəsində baş verir. Bu əsasən D. İ. Mendelevinin dövrü sistem cədvəlində birinci və ikinci qrup elementləri ilə halogenlər arasında daha çox özünü göstərir. Məsələn xlor atomu tədric olunmuş halda $3s^2 2p^5$ valent elektronuna malikdir və atom elektrik cəhətdən neytraldır. Atomda təsirsiz qaz konfigurasiyası yaranması üçün bir elektron lazımdır. Metallarla reaksiya zamanı xlor atomu 3.82 eV enerji sərf edərək mənfi iona ($s^2 p^6$) çevrilir. Bu enerji ayrılmasını, enerjinin minimumluq şərti tələb edir. İon rabitəsi elektromagnit təbiətli olduğundan və istiqamətləndiyi üçün əksyüklü ionlar bir-birini özlərinin nisbi fəza vəziyyətdən asılı olmayaraq cəzb edir. Belə ki, ion

rabitəli bərk cisimlərin quruluşu həndəsi faktorlar ilə, yəni onların ölçülərinin nisbəti ilə müəyyənləşir.

Kovalent rabitə nəzəriyyəsinin də əsas mahiyyətini, qarşılıqlı təsirdə olan element atomlarında, müasir təsirsiz qazlara məxsus davamlı elektron konfigurasiyasının əmələ gəlməsini təşkil edir. Bu rabitə elektromənfiliyi az fərqlənən və ya eyni olan elementlər arasında baş verir. H_2 , N_2 , HCl , və s. molekullarının əmələgəlmə sxemindən göründüyü kimi bu molekullarda təsirsiz qazlara məxsus elektron təbəqələri yaranır. Lakin Luis nəzəriyyəsiindən fərqli olaraq molekulların əmələ gəlməsi zamanı kvant baxımdan axırıncı energetik səviyyədəki tək elektronlar antiparalel vəziyyətə keçir. Hərəkət istiqamətliyinin müxtəfliliyi ilə əlaqədar olaraq, onlarda müxtəlf işarəli mikro maqnit sahələri yaranır və həmin sahələr bir- birini cəzb edərək kimyəvi rabitəni əmələ gətirir.

Metal atomlarında olan valent elektronları ani olaraq onlardan ayrılaraq kiçik məsafə qədər uzaqlaşır və elektron qazı yaradır. Bu elektronlar gah alınan ionla birləşir, gah da ondan uzaqlaşır. Bunun nəticəsində, metalda üç cür hissəcik – müsbət yüklü ionlar, neytral atomlar və elektron qazı əmələ gəlir. Müsbət yüklü metal ionları ilə elektron qazı arasında ümumilikdə ion-elektron və ya metallik rabitə yaranır. Metallik rabitə ümumi olduğundan, rabitə ləşməmiş olur, yəni, delokalizə olunur. Odur ki, metalların bir çox xassələri bilavasitə metal rabitənin təbiətindən asılıdır.

Hydrogen ionu (H^+) heç bir elektronu olmayan və (+1) yükə malik nüvədən ibarətdir. Bu yük elektrona malik olmadığı üçün mənfi yüklü ionlar tərəfindən güclü sürətdə cəzb olunur. Bununla əlaqədar olaraq bir sıra molekullarda xüsusi təbiətə malik rabitə növü meydana çıxır ki, bu da bir qayda olaraq, hidrogenin iştirakı ilə əmələ gəldiyi üçün hidrogen rabitəsi adlanır.

Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimyəvi rabitələrin yaranmasında iştirak edən qüvvələrin təsir radiusları $1A^0$ tərtibindədir. Molekulyar rabitədə isə ancaq neytral atomlar, molekullar və onlar arasında $1A^0$ - dan böyük məsafədə yaranan qarşılıqlı təsir qüvvələrindən danışılır. Belə rabitəni yaradan qüvvələr Ban-Der-Vaals qüvvələri adlanır. Molekulyar rabitə, metallarda olduğu kimi, qeyri valent iştirak qüvvələrinin hesabına yaranan rabitədir. Ban-Der-Vaals qüvvələri molekulların və ya atomların polyarlaşması, yəni dipol momentlərinə malik olması nəticəsində onların qarşılıqlı təsiri zamanı yaranır. Bu qarşılıqlı təsir qüvvələrinin üç növü vardır: Oryentasiya, induksiya və dispersiya.

Oryentasiya qüvvəsi molekulun dipol momenti hesabına yaranır. Bu zaman dipol molekullar öz aralarında oriyentasiya edərək əks yüklü qütbləri ilə bir- birini cəzb edirlər. Dipol molekullar ilə qeyri- polyar molekulların hesabına yaranan qüvvə induksiya qüvvəsidir.

Dipol molekullar qeyri- polyar molekullara yaxınlaşıb onun elektron buluduna təsir edərək polyar molekullara çevirir. Təsirə məruz qalan molekullar arasında cazibə qüvvəsi yaranır. Bu təsirə induksiya təsiri deyilir. Maddə qaz halından maye halına keçən zaman aton və molekulların sıxlaşmasına səbəb, qeyri- polyar atom və molekulların xarici elektron buludları arasındakı dəf etmə qüvvələri buludların vəziyyətinə təsir göstərir və bir bulud digərini itələdikdə molekulun bir qütbləndə qismən müsbətlik, digərində isə mənfilik yaranır. Bu cür qüvvələr dispersiya qüvvələridir.

Ədəbiyyat:

М. И. Мургузов “Атом физикасы”, Бақы “Кур” нәшрийаты 2000

Nəsibov İ. O., Sultanov T. İ., Quliyeva S. Ə. “Kimyəvi rabitənin təbiəti” ADPU-nun nəşriyyatı Bakı-1999.

Qarayev Z. “Qeyri üzvi kimya”, “Maarif” nəşriyyatı, 1975.

У. Козман “Введение в квантовую химию” М, изд-во инос. лит. 1960.

RIYAZI ANLAYIŞLARIN TƏDRİSİNDƏ ƏKS TƏRİFLƏRİN ARAŞDIRILMASI

Prof. V.Musayev

Məlumdur ki, ali riyaziyyatda limit anlayışı ən mühüm anlayışlardan biri olub, sonrakı anlayışların əksəriyyəti ona əsaslanır. Ona görə də bu anlayışın düzgün mənimsənilməsi və şərh olunması çox vacib məsələlərdən biridir.

Adətən, hər hansı riyazi anlayışa tərif verilirərkən müəyyən şərtlərin ödənməsi tələb olunur. Əks halda, yəni əvvəlcə tələb olunan şərtlər ödənməsə, bu anlayışın əksinin olduğu söylənilir. Çox vaxt əks halın, yəni tələb olunan şərtlərin ödənməməsinin nədən ibarət olduğu ya geniş şərh olunmur, ya da çox səthi anlaşıma verilir. Bu isə qeyd etdiyimiz kimi sonrakı anlayışların da dərinlən mənimsənilməməsinə səbəb olur.

Fikrimizi izah etmək üçün ardıcılığın limiti anlayışına baxaq. Tutaq ki, hər hansı a ədədi və $\{x_n\}$ ardıcılığı verilmişdir.

TƏRİF. Əgər ixtiyari $\varepsilon > 0$ ədədinə qarşı elə $N \in \mathbb{N}$ nömrəsi varsa ki, $n > N$ olduqda $|x_n - a| < \varepsilon$ olur, onda $\{x_n\}$ ardıcılığı a -ya yığılır və simvolik olaraq $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = a$ və ya $n \rightarrow \infty$ olduqda $x_n \rightarrow a$ olur kimi yazılır.

Əvvəlcə bu tərifin ödənməsinin $\{x_n\}$ ardıcılığının $N \in \mathbb{N}$ şərtini ödəyən sonsuz sayda $n = N + 1, N + 2, \dots$ nömrəli x_n hədlərinin hamısı üçün $|x_n - a| < \varepsilon$ olduğunu vurğulamaq lazımdır; deməli yalnız sonlu sayda $x_1, x_2, \dots, x_N$ -lər üçün $|x_n - a| \geq \varepsilon$ ola bilər.

Əks halda $\{x_n\}$ ardıcılığı a -ya yığılmır deyilir. Burada əks halın nədən ibarət olduğunun izahata ehtiyacı var.

Əlbəttə burada tərifin ödənməməsi əks hal hesab olunur. Lakin bu tərifin ödənməməsi nə deməkdir sualına dəqiq və düzgün cavab lazımdır. İlk cavab tərifdəki şərti ödəyən N nömrəsinin olmaması, yəni belə nömrənin tapılmamasıdır. Başqa sözlə, istənilən $\varepsilon > 0$ üçün belə nömrənin tapılmamasıdır. Bir az da dəqiq desək, bu o deməkdir ki, heç olmasa bir $\varepsilon_0 > 0$ göstərmək olar ki, $|x_n - a| < \varepsilon_0$ bərabərsizliyini ödəyən elə N_0 var ki, $n > N_0$ olduqda $|x_n - a| \geq \varepsilon_0$ kimi əks bərabərsizliyi ödəyir. Bu da öz növbəsində belə izah edilir ki, elə $\varepsilon_0 > 0$ var ki, $|x_n - a| < \varepsilon$ bərabərsizliyi müəyyən N_0 nömrəsi üçün $n > N_0$ şərtini ödəyən n -lərin hamısı üçün ödənmir. Başqa sözlə

$$x_{N_0+1}, x_{N_0+2}, \dots,$$

ünsürlərinin hamısı üçün $|x_n - a| < \varepsilon$ olmur, gah $|x_{n_0} - a| \geq \varepsilon$, gah da $|x_{n_1} - a| < \varepsilon$ olur. Deməli, konkret olaraq elə N_0 tapmaq olmur ki, N_0 -dan sonrakı sonsuz sayda x_n -lərin hamısı üçün $|x_n - a| < \varepsilon$ olsun. Bunu belə də başa düşmək olar ki, n -lərin bir sonsuz saydası üçün, (məsələn cüt nömrələr üçün) $|x_n - a| < \varepsilon$ olsa da, digər sonsuz saydası üçün, məsələn tək nömrəli hədlər üçün

$|x_n - a| \geq \varepsilon$ olur. Halbuki, tərifdən görünür ki, bütün n -lər üçün $|x_n - a| < \varepsilon$ olsa $\{x_n\}$ ardıcılığı a -ya yığılmış olur. Bu dediklərimizi konkret misal üzərində izah etməyə çalışaq. Əvvəlcə limitin olmasına aid misal göstərək.

Tutaq ki,

$$x_n = \frac{n}{n+1} \quad (n=1,2,\dots)$$

ardıcılığı verilmişdir. Bu ardıcılığın $a=1$ ədədinə yığıldığını izah edək. Deməli,

göstərməliyik ki, $\forall \varepsilon > 0$ üçün həmişə elə $N = N(\varepsilon)$ nömrəsi tapmaq olur ki, $|x_n - 1| < \varepsilon$ olur. Bunun doğruluğuna inanmaq üçün

$$|x_n - 1| = \left| \frac{n}{n+1} - 1 \right| = \left| \frac{-1}{n+1} \right| = \frac{1}{n+1} < \varepsilon$$

yazaraq, buradan $N = \left\lceil \frac{1-\varepsilon}{\varepsilon} \right\rceil$ tapa bilərik. $N = N(\varepsilon) = \left\lceil \frac{1-\varepsilon}{\varepsilon} \right\rceil$ yazılışından görünür ki, ε dəyişdikdə $N(\varepsilon)$ dəyişir (adətən $\varepsilon > 0$ kifayət qədər kiçik götürülür, çünki ε nə qədər kiçik olsa, bir o qədər limit nöqtəsi a -ya yaxın ətraf alınır, belə ki, ardıcılığın a -ya yığılması dedikdə onun sonsuz sayda ünsürlərinin a -nın çox yaxın ətrafına düşməsi başa düşülür (kənarda ən çoxu sonlu saydası qala bilər)

İndi $a=1$ əvəzinə $a = \frac{3}{4}$ götürsək $|x_n - \frac{3}{4}| < \varepsilon$ bərabərsizliyinin neçə dənə ünsür üçün ödəndiyini araşdıraq. Doğrudan da

$$\left| x_n - \frac{3}{4} \right| = \left| \frac{n}{n+1} - \frac{3}{4} \right| = \left| \frac{4n-3n-3}{4n+4} \right| = \frac{n-3}{4n+4} < \varepsilon$$

bərabərsizliyindən $n < \left\lceil \frac{3+4\varepsilon}{1-4\varepsilon} \right\rceil = N(\varepsilon)$ tapılır. Deməli, $N(\varepsilon) = 3$ tapılır, burada $\lceil \cdot \rceil$ işarəsi ədədin tam hissəsini göstərir. Bu isə o deməkdir ki, $|x_n - \frac{3}{4}| < 0,01$ bərabərsizliyini x_n ardıcılığının yalnız üç ünsürü ödəyir, yəni x_1, x_2 və x_3 ödəyir. Qalan sonsuz sayda $x_4, x_5, \dots$ ünsürləri üçün $\left| x_n - \frac{3}{4} \right| > 0,01$ ödəyir. Doğrudan da $\left| x_5 - \frac{3}{4} \right| = \frac{5}{100} > \frac{1}{100}$, $\left| x_6 - \frac{3}{4} \right| = \frac{1}{12} > \frac{1}{100}$ və s. olduğu aydındır. Deməli, $x_n = \frac{n}{n+1}$ ardıcılığı $a = \frac{3}{4}$ ədədinə yığılmır.

Yığılmayan ardıcılığa aid daha bir misal göstərək. Belə misal olaraq $x_n = (-1)^n$, $n=1,2,\dots$ ardıcılığını götürmək olar. Burada n -ə qiymətlər verməklə ardıcılığı açıq şəkildə yazsaq

$$-1, 1, -1, 1, \dots$$

alınır, başqa sözlə, cüt nömrələr üçün $x_{2k} = 1$ ($k=1,2,\dots$) və tək nömrələr üçün $x_{2k+1} = -1$ ($k=1,2,\dots$) yazı bilərik. Deməli, $a=1$ götürsək, bu nöqtəyə yalnız cüt nömrəli hədlər yığılır. Yəni, hər hansı $\varepsilon_0 > 0$ üçün cüt nömrəli hədlərə uyğun elə $N = N_0(\varepsilon_0)$ var ki, $N > N_0$ olduqda $|x_{2k} - 1| = 0 < \varepsilon_0$ olur. Burada N_0 -dan böyük tək nömrəli hədlər üçün

$|x_{2k+1} - (+1)| = |-1 - 1| = 2$ alınır ki, bu da ixtiyari ε -nın 2-dən kiçik olmasına ziddir, başqa sözlə bərabərsizlik 2-dən böyük ε -lar üçün doğru ola bilər, yəni tərif ixtiyari ε üçün ödənmir.

Onu da qeyd edək ki, burada ixtiyari sözünü tələbələrə xüsusi vurğu ilə aşılmaq vacibdir. Bundan başqa limit anlayışında “ardıcılığın limiti yoxdur” riyazi ifadəsinin limitin sıfır olması kimi başa düşülmədiyini də vurğulamaq vacibdir.

Ardıcılığın limitinin olmamasını bu ardıcılığın müəyyən nömrədən sonra konkret bir ədədin ətrafına yığılmaması, başqa sözlə ardıcılığın ünsürlərinin müxtəlif ədədlər ətrafına paylandığı kimi də izah etmək və bunu ədəd oxunda həndəsi təsvir etmək vacibdir.

Analoji fikri funksiyanın limiti anlayışında inkişaf etdirmək olar. Lakin funksiyanın limitinin olmaması anlayışını dərk etmək üçün, fikrimizcə, funksiyanın limiti üçün əvvəlcə Heyne mənadə (ardıcılıq mənadə) tərif vermək metodiki cəhətdən daha münasib olardı. Bildiyimiz kimi funksiyanın Heyne mənadə tərifində istənilən x_n ardıcılığı üçün $x_n \rightarrow a$ olduqda $f(x_n) \rightarrow A$ olmasının ödənməsi tələb olunur. Deməli, yuxarıda qeyd etdiyimiz əks tərif anlayışına əsasən, əgər bu tərif istənilən x_n ardıcılığı üçün ödənməzsə, $f(x)$ -in a nöqtəsində limitinin olmadığı hökm olunur. Başqa sözlə, əgər a -ya yığılan iki ixtiyari x_n və x'_n ardıcılıqları üçün $f(x_n) \rightarrow A_1$ və $f(x'_n) \rightarrow A_2$ ($A_1 \neq A_2$) olarsa $f(x)$ funksiyanın a nöqtəsində limiti yoxdur deməkdir. Bunu isə konkret misallar üzərində göstərmək asan olur. Bu məqsədlə seçilən misal gələcəkdə tez-tez müraciət olunan misal olarsa daha məqsədəuyğun olar. Məsələn $x \rightarrow \infty$ olduqda göstərək ki, $\lim_{x \rightarrow \infty} \sin x$ yoxdur. Burada gördüyümüz kimi $a = \infty$ -dur. Onda ∞ -a yığılan ixtiyari iki $x'_n = n\pi$ və

$x''_n = 2n\pi + \frac{\pi}{2}$ götürmək olar. Aydınır ki, $n \rightarrow \infty$ olduqda $x'_n \rightarrow \infty$ və $x''_n \rightarrow \infty$ olur. Lakin

$$f(x'_n) = \sin n\pi = 0, \quad f(x''_n) = \sin\left(2n\pi + \frac{\pi}{2}\right) = 1 \quad \text{olduğundan} \quad \lim_{x'_n \rightarrow \infty} f(x'_n) = 0, \quad \lim_{x''_n \rightarrow \infty} f(x''_n) = 1$$

alınır, yəni $\forall x_n \rightarrow \infty$ üçün $\lim_{x_n \rightarrow \infty} f(x_n)$ eyni bir ədəd vermir. Bu misalı analoji olaraq $x_n \rightarrow 0$

olduqda $f(x) = \sin \frac{1}{x}$ üçün tələbələrə təkrar etdirmək yerinə düşərdi.

Fikrimizi əsaslandırmaq üçün digər anlayışlardan çoxlu misallar göstərə bilərdik. Lakin əsas demək istədiyimiz ondan ibarətdir ki, bu və ya digər anlayışa tərif verilərkən bu anlayışın dərinədən mənimsənilməsi üçün əks tərifin açıqlanması çox vacibdir.

MÜASİR DÖVRDƏ FİZİKANIN TƏDRİSİ METODKASININ ƏSAS VƏZİFƏLƏRİ.

THE MAIN DUTIES OF THE METHOD OF TEACHING PHYSICS AT PRESENT.

Vıdadı ORUCOV

fizika-riyaziyyat elmləri namizədi

Məqalədə fizikanın tədrisi metodikasının müasirliyini özündə əks etdirən yeni yanaşmalar əsaslandırılmış və bununla bağlı problemlərin araşdırılmasına ehtiyacın olmasına dair müvafiq təkliflər verilmişdir.

Yeni təlim texnologiyalarından istifadə etməklə öyrənənlərdə yaradıcı təfəkkürün inkişaf etdirilməsi və təlim-tədris prosesinin səmərəliliyinin yüksəldilməsinin əsas istiqamətləri müəyyənləşdirilmişdir.

In the article the modernity reflecting teaching method of physics getting new approaches were based and according to it some questions of investigating of problems were proposed.

Developing the learners' free thinking using new teaching technologies and the best features of teaching technology and the ways of improving teaching are shown.

Respublikamızda iqtisadiyyatının sürətli inkişafı, təhsilimizin Avropa və dünya təhsil məkanına inteqrasiyası ilə yanaşı tədris-təlim prosesinə yeni texnologiyaların gətirilməsi, təhsilin informasiyalaşdırılması, demokratikləşdirilməsi, qloballaşma ilə bağlı proseslər ənənəvi təhsil formalarından fərqli olaraq yeni təhsil modellərinin işlənilməsinə tələb edir.

Bu vəziyyəti nəzərə alan Azərbaycan Respublikasının prezidenti İlham Əliyev demişdir: "İnsan kapitalı inkişaf etmiş ölkələrin indiki durumunu müəyyən edən amildir. Həmin ölkələr təbii resurslar hesabına yox, intellektual potensiala, yeni texnologiyaların icad olunmasına, tətbiqinə görə inkişaf edirlər. Biz də bu yolu seçməliyik. Azərbaycan hökumətinin apardığı siyasətin başlıca məqsədi nefti - "qara qızılı" insan kapitalına çevirməkdən ibarətdir" [3].

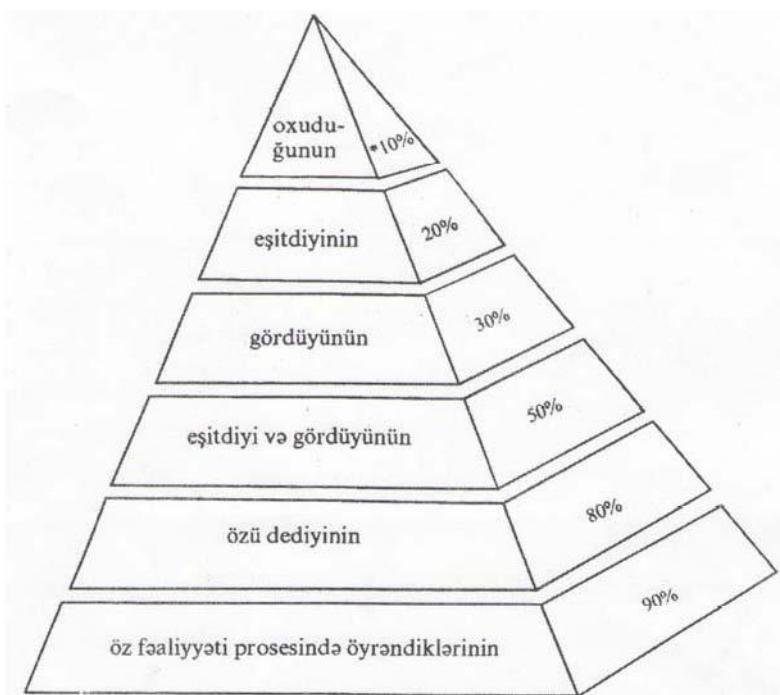
Dünya mədəniyyətinin inkişafında danılmaz rolu olan fizika elmi müasir texnologiyaların, yeni yanaşmaların tətbiqində və yeni dünyagörüşün formalaşmasında aparıcı rol oynadığından onun tədrisində metodiki təminatı önə çəkir. Fizika elmi öyrənənlərdə dünyanın quruluşunu düzgün dərk etmək üçün vacib olan biliklər sisteminə yiyələnməyi və texniki-tərəqqinin son nailiyyətlərindən istifadə etmək bacarıqlarını formalaşdırır. Müasir fizika dövrümüzdə nəhəng addımlarla inkişaf edir. Texniki tərəqqinin nailiyyətlərini bir anlığa göz qabağına gətirsək, sonu görünməyən, bir-birindən mürəkkəb mexanizm və qurğularla qarşılaşırıq. Eyni zamanda, bəşəriyyəti narahat edən qlobal problemlərin: yeni enerji mənbələrinin axtarılması, kosmosun öyrənilməsi, insanların sağlamlığı və ətraf mühitin qorunması, təbiət hadisələri qarşısında insanların acizliyi (qlobal istiləşmə, zəlzələlər, sunamilər və s.) yeni texnologiyaların əsaslarının öyrənilməsində fizika elminin əvəzolunmaz rolu gənclər arasında düzgün təbliğ olunmalı, onun öyrədilməsi isə geniş ictimaiyyətin və dövlətin marağına çevrilməlidir. Fizikanın zəngin xəzinəsindən bu gün öyrənənlərə nələrin seçilib-öyrədilməsi məsələsi aktual olmaqla yanaşı, həm də öyrənənin dinamik inkişafında layiqli vətəndaş kimi formalaşmaqda rolu danılmazdır. Burada həlledici məqamlardan biri də öyrədilən materialların hansı prinsiplər əsasında seçilməsinin müəyyənləşdirilməsidir.

Məktəb fizika kursunun məzmununun formalaşdırılması özlüyündə çox mürəkkəb, eyni zamanda dövlətin iqtisadi inkişaf maraqlarına xidmət göstərən üstün sahə olduğundan, bu işdə fizik-metodistlərin bir başa iştirakı daha məqsəduyğundur. Təcrübə göstərir ki, məktəb fizika kursunun məzmunu cəmiyyətin sosial-iqtisadi inkişafının əsas istiqamətlərinin təsiri ilə zaman-zaman

dəyişikliklərə məruz qalmışdır. Bu dəyişikliklərə təsir göstərən faktorları aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

- fizika elminin inkişaf səviyyəsi;
- cəmiyyətin fiziki biliklərə olan ehtiyacı;
- pedaqoji kadrların hazırlıq səviyyəsi;
- fizikanın yeni tədrisi metodikalarının tətbiq olunma imkanları;
- tədris müəssisələrinin maddi-texniki bazası.

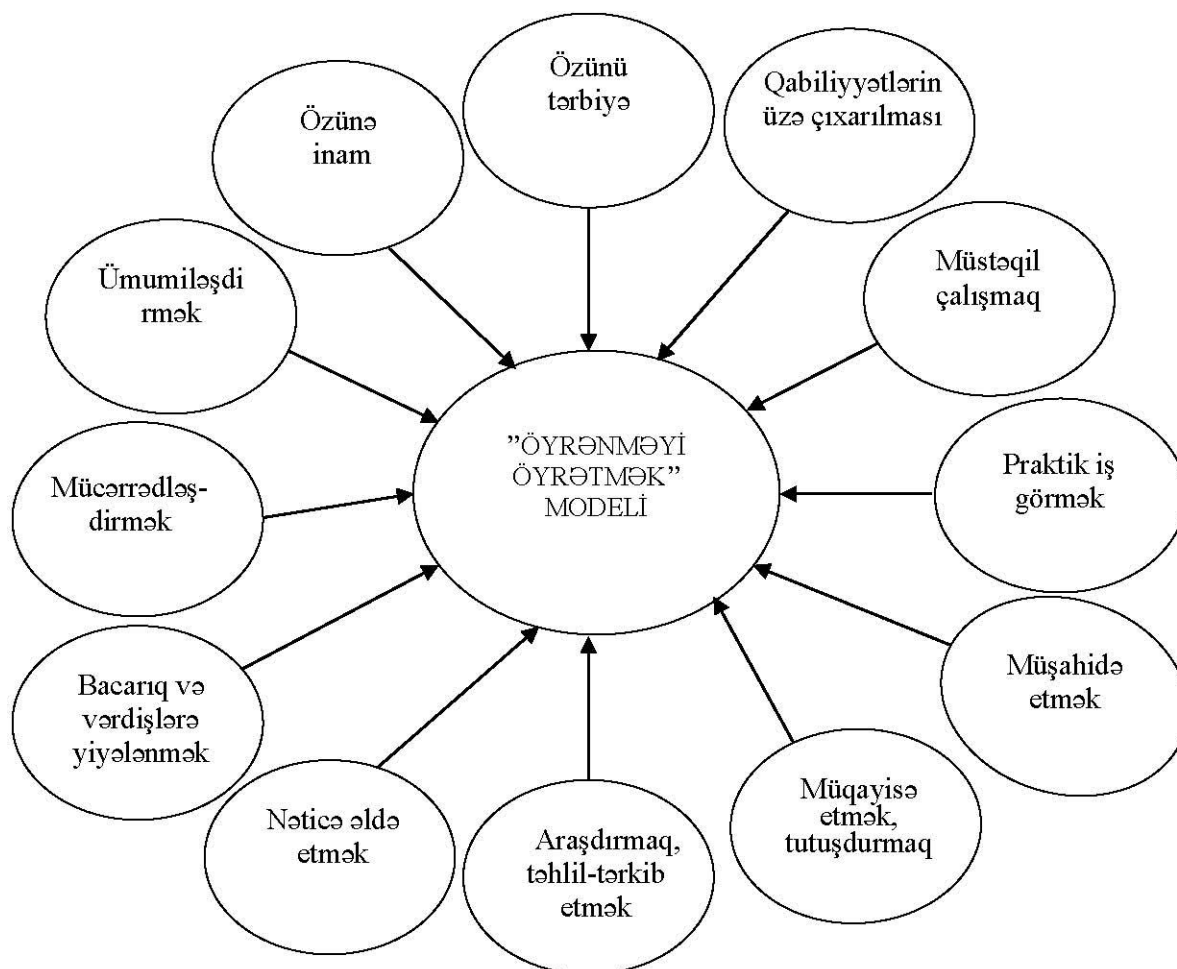
Müasir dövrdə tədris prosesində yeni məzmunun reallaşdırılmasında yeni təfəkkürlü pedaqoji kadrlara böyük ehtiyac vardır. Bu gün yaddaşa əsaslanan, ənənəvi metodlarla tədrisin qurulması öyrənənləri sərbəstlik, müstəqillik, təşəbbüskarlıq kimi keyfiyyətlərdən məhrum edir. Uzun illərin müşahidələri göstərir ki, insan təcrübədən əldə etdiyi məlumatları daha yaxşı yadda saxlayır. Bu həqiqəti hələ eramızdan əvvəl yaşamış Çin filosofu Konfutsi təsdiq etmişdir. O, idrak prosesinin problemlərindən bəhs edərkən, belə bir qənaətə gəlmişdir ki: "Mən nə eşidirəmsə unuduram, nə görürəmsə, xatırlayıram. Amma özüm nə edirəmsə, onu başa düşürəm". Bu fikri "idrak piramidası" da təsdiq edir. İnsan dinlədikdə 5%, oxuduqda 10%, gördükdə 20%, qrup halında diskussiya apardıqda 40%, çalışmaları həll etdikdə 50%, başqalarını öyrətdikdə 60%, yeni biliyi öz fəaliyyəti prosesində əldə etdikdə 90% mənimsəmə əldə edir (şəkil 1).



Şəkil 1 "İdrak" piramidası

K.D.Uşinskiyə görə təlim prosesində öyrənənlərə bu və ya digər biliyin hazır şəkildə verilməsi kifayət deyildir, onların müstəqil şəkildə bilik öyrənmək bacarığını da tərbiyə etmək lazımdır [9]. Başqa sözlə, təhsil alanlara "Öyrənməyi öyrətmək" lazımdır. Ona görə də "Fizikanın tədrisi metodikası"nın vəzifəsi dəyişərək, müasirliyi özündə əks etdirən yeni funksiya daşımağa başlamışdır. Buna görə də, bu gün "Fizikanın tədrisi metodikası" ümumtəhsil məktəblərində fizikanı nə üçün öyrətmək, nəyi öyrətmək və necə öyrənməyi təmin etməlidir. Deməli, təlim prosesini fəallaşdırmaq üçün öyrədən öyrənənlərdə "öyrən-məyi öyrətmək" anlayışının əsas prinsiplərini: müstəqil çalışmaq, praktik iş görmək, müşahidə etmək və tutuşdurmaq, araşdırmaq və təhlil-tərkib etmək, nəticə əldə etmək, bacarıq və vərdişə yiyələnmək, mücərrədləşdirmək, ümumiləşdirmək, özünə-inam,

özünü-tərbiyə, qabiliyyətlərin üzə çıxarılması və s. kimi kefiyyətləri (dəyərləri) formalaşdırmalıdır (sxem 1).

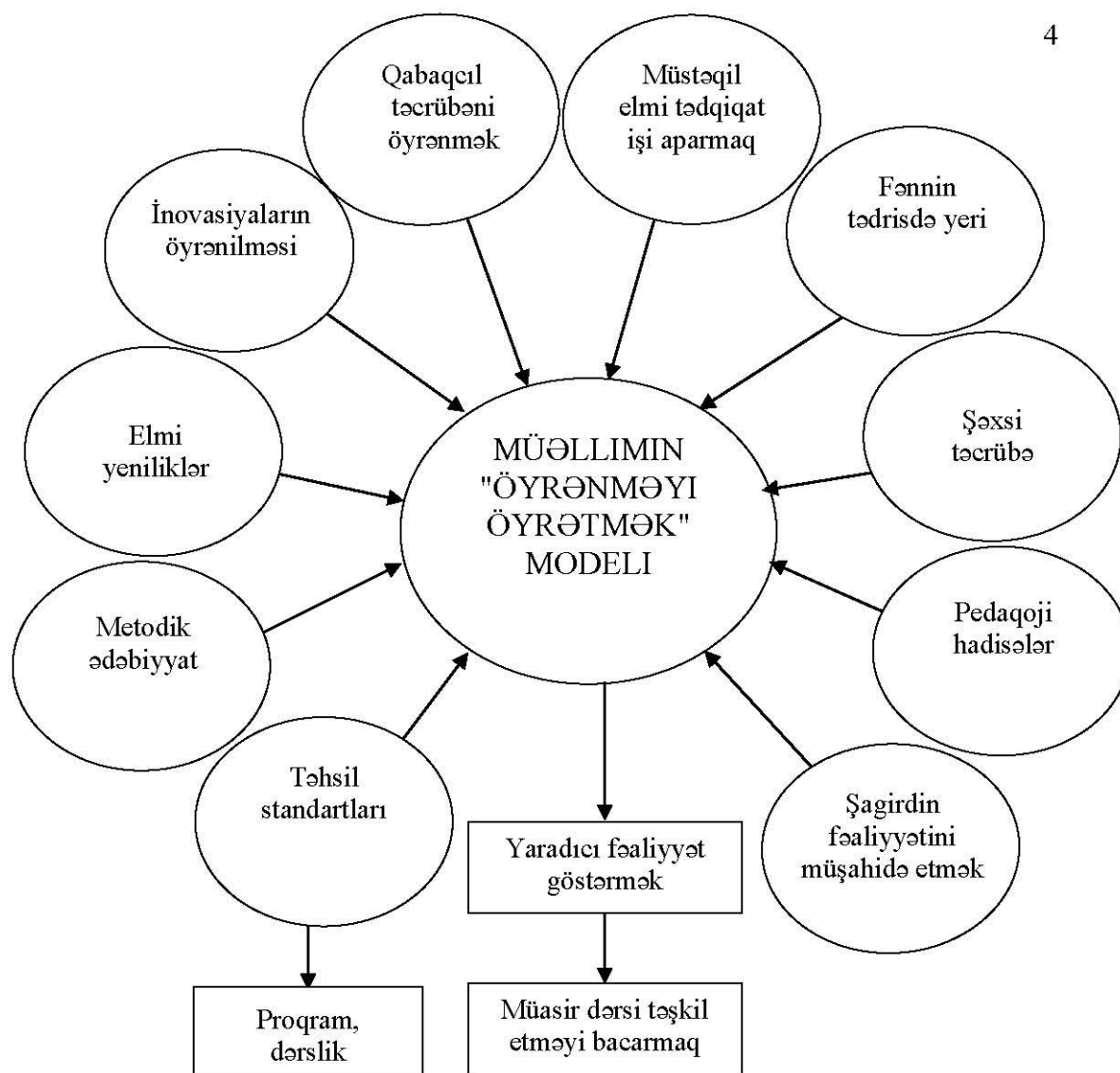


Sxem 1.

Öyrədən öyrənənlərdə "öyrənməyi öyrətmək" üçün şübhəsiz öncə özü də öyrətmənin metodlarını mənimsəməlidir. Bu məqsədlə öyrədən qabaqcıl təcrübəni öyrənməli, müstəqil elmi-tədqiqat işi aparmalı, fənnin tədrisdə yerini, şəxsi təcrübəni, pedaqoji hadisələri, şagirdin fəaliyyətini müşahidə etməyi, təhsil standartlarını, metodik ədəbiyyatı, elmi yenilikləri, inovasiyaları öyrənməli, yaradıcılıqla bağlı problemləri həll etməklə yanaşı müasir dərsi təşkil etmək kimi bacarıqlara da malik olmalıdır (sxem 2). Bu halda öyrənənlər aşağıdakı bacarıqlara yiyələnməlidir: dərslər üzərində işləmək, müşahidə etməyi bacarmaq, təbiətdəki hadisələri izləmək, informasiya vasitələrindən istifadə etmək, insanlarla əməkdaşlıq etmək, müəllim-şagird münasibətlərini izləmək və daima diqqətdə saxlamaq, texniki vasitələrdən istifadə etmək, hadisələri təhlil edərək müstəqil mühakimə yürütmək, qazandığı bilikləri tətbiq etmək, müstəqil bilik əldə etmək və eşitdiklərinə, öyrəndiklərinə münasibət bildirmək (sxem 3).

Ümumtəhsil məktəblərində fizikanın tədrisi bir pedaqoji problem kimi aşağıdakı məsələləri həll etməyi və onların inkişaf dinamikasını təhlil edib, nəticə çıxarmağın yollarını müəyyənləşdirməlidir:

- ümumtəhsil məktəblərində fizikanın tədrisinin məqsədi;
- məktəb fizika kursunun strukturu, məzmunu və onun sistematik təkmilləşdirilməsi;
- müasir təlim metodlarının, vasitələrinin və müxtəlif məşğələ formalarının işlənilib hazırlanması, eksperimentdə yoxlanılması və tətbiqinin həyata keçirilməsi.

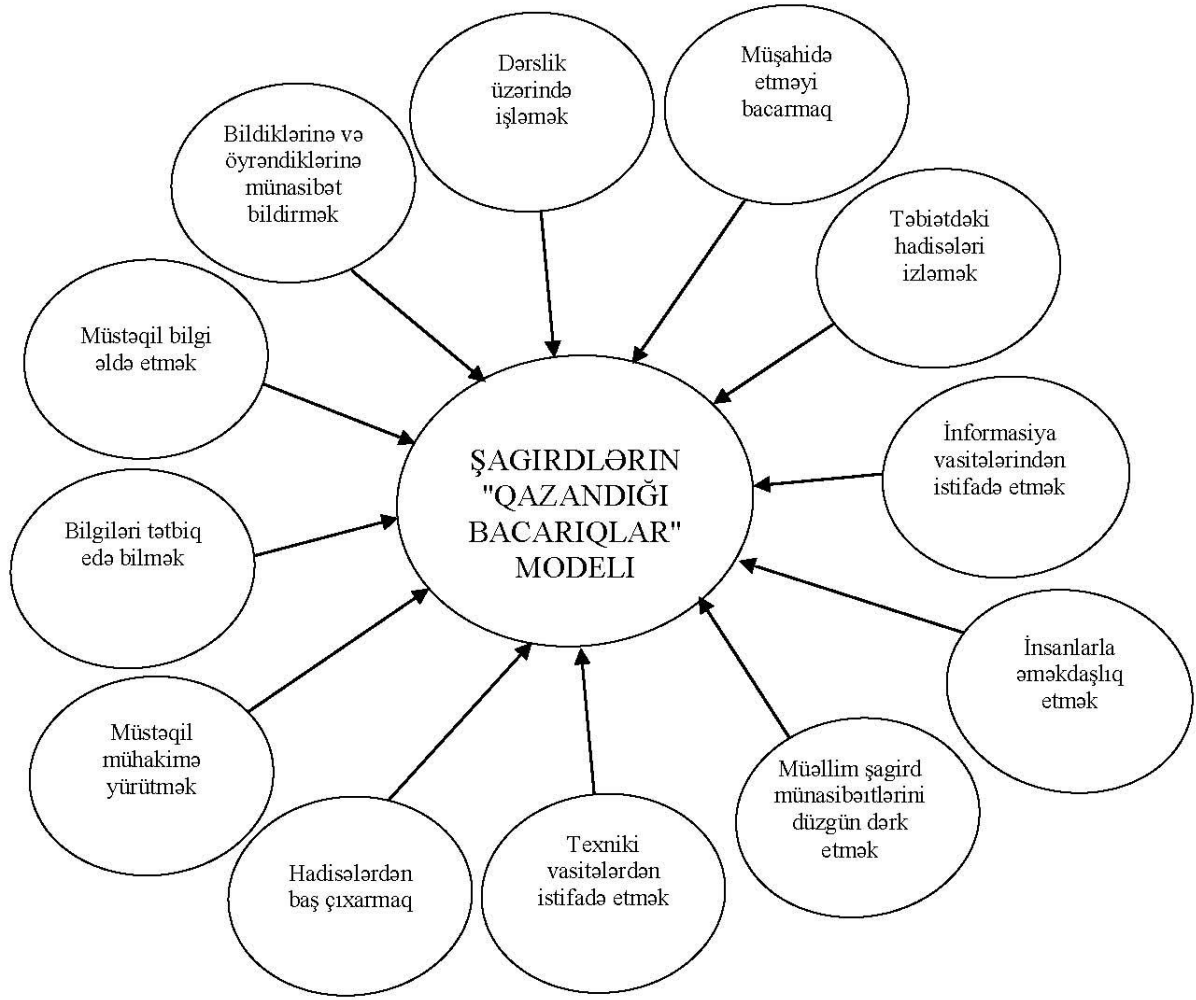


Sxem 2.

Metodikanın əsas vəzifəsindən biri də öyrədiləcək materialların müasir metodikasının işlənilməsi və bütün öyrənənlər üçün əl çatan olmasıdır. Belə bir metodikanın işlənilməsi aktual olaraq qalmaqdadır. Tədris prosesinin təşkili və idarə olunmasında öyrətmə və tərbiyənin vahid proses daxilində aparılması təhsil müəssisələri qarşısında duran əsas vəzifələrdəndir. Bu gün təhsilin əsas prinsiplərindən biri şagirdlərin şəxsiyyətyönümlü istiqamətdə tərbiyə olunmasıdır. Bununla bağlı, fizikanın tədrisində şagirdlərin şəxsiyyətyönümlü formalaşmasını təmin edən konsepsiyanın nəzəri-metodoloji əsasları işlənməli, yeni modellər qurulmalı və tədris-təlim prosesinin effektivliyinə təsir göstərən faktorlar, şəxsiyyətə istiqmətlənmiş tədris-təlim kriteriyaları, göstəriciləri və səviyyələri müəyyənləşdirilməlidir.

Eyni zamanda fizikanın tədrisi prosesinin qarşısında duran və həllini gözləyən aşağıdakı problemlərə aydınlıq gətirilməlidir:

1. Şagirdin şəxsiyyət kimi formalaşmasında fizikanın rolu nədən ibarət olmalıdır?
2. Orta ümumtəhsil məktəblərində fizikanın öyrədilməsinin əsas məqsədi nədir?
3. Məktəb fizikasının tədrisi konsepsiyası hansı parametrləri özündə birləşdirməlidir?
4. Fizikanın tədrisi ilə bağlı dövlət standartlarına qoyulan müasir tələblər necə formalaşdırılmalıdır?



Sxem 3

Fizikanın tədrisi metodikası üzrə aparılan tədqiqatlar, onların təhlili və ümumiləşdirilməsi bu gün fizikanın tədrisi metodikası elminin əsas vəzifəsini aşağıdakı məsələlərə aydınlıq gətirilməsində görür:

- orta məktəbin fizika fənninin tədrisi qarşısında duran vəzifələrin müəyyən edilməsi;
- məktəb fizika kursunun yeni məzmununun və məzmun xətlərinin yenidən işlənilməsi;
- məktəb fizika kursu proqramına daxil olan materialların sisteminin və ardıcılığının yenidən müəyyənləşdirilməsi;
- məktəb fizika kursunun tədrisi metodlarının təkmilləşdirilməsi və yeni interaktiv metodların tətbiqi;
- məktəb fizika kursunun həyatla əlaqələndirilməsi;
- məktəb fizika kursunun digər fənlərlə əlaqəli tədrisinin təşkili;
- məktəb fizika kursunun tədrisində Azərbaycan alimlərinin rolunun müəyyənləşdirilməsi;
- məktəb fizika eksperimentinin təşkilinin və aparılmasının yeni metodikalarının işlənilməsi;
- sinifdən kənar məşğələlərdə fiziki hadisələrin təbiətə müvafiqlik prinsipi əsasında öyrədilməsi;
- fizikanın tədrisində informasiya kommunikasiya texnologiyalarından istifadənin metodikasının işlənilməsi.

Ədəbiyyat

1. Xasməmmədov T.Q. Orta məktəbdə fizikanın tədrisi metodikası. Bakı, Maarif, 1973.
2. İlham Əliyev. Təhsil Azərbaycanın davamlı inkişaf strategiyasının ən öncül istiqamətlərindən biridir, Məqalə, Xalq qəzeti № 209, 16.09.2006.
3. İmanov S.Ş. Fizika tədrisi metodikası, I hissə, Bakı, API, 1982.
4. Qaralov.Z.I. Təhsil sistemlərinə müasir baxış. Bakı, Pedaqogika, 2003.
5. Mehrabov A. və b. Pedaqoji texnologiyalar, Bakı, Mütərcim, 2006.
6. Mehrabov A.O. Azərbaycan təhsilinin müasir problemləri. Bakı, Mütərcim 2007.
7. Orucov V. Ö. Fizika müəllimlərinin metodiki hazırlığının metodoloji əsasları, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti. Xəbərlər, Bakı, 2009, № 1.

FİZİKA MÜƏLLİMİ HAZIRLANMASI VƏ TƏKMİLLƏŞDİRİLMƏSİNDƏ TƏDRİS PLANININ ROLU

Padarov Xəlil İsa oğlu, Ped.elm.nam., dosent, Əliyeva Dilbər Zirək qızı, Ped.elm.nam., dosent
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Özet

Makalede Pedagoji Üniversitelerde fizik öğretmenlerinin gelişmesinde eğitim planlarının önemli rolü tanımlanıyor. Azərbaycanda fizik öğretmenlerinin hazırlık düzeyini globalleşen dünyanın taleplerine uydurmak için son zamanlarda eğitim planları periodik olarak değişiyor ve gelişiyor. Makalede 2000 ve 2009 yıllardaki eğitim planlarının önemli faktörleri kıyaslanmış ve sonuncu planın gelişmesi üzere tavsiyeler belirtilmiştir.

Abstract

In the article the important of the educational plan on the development of physics teacher of the pedagogical university has been defined. In Azerbaijan in order to upgrade the level of the physics teacher to the demands of the global world the educational plan has been changed and improved. In addition, the educational plans which had been prepared in 2000th and 2009th years, have been compared, and the suggestions and decisions were as developing the last one.

Son dövüdə ölkəmizdə təhsilin demokratik və milli təməllər üzərində inkişafına böyük diqqət yetirilir. Təhsilin bütün pillələrində təlim-tərbiyə prosesinin həm məzmun, həm də prosessual aspektlərinin təkmilləşməsi və yeniləşməsinə yönələn dərin islahatlar aparılır.

Məlumdur ki, bir çox amillərdən asılı olan təhsilin inkişafında müəllim hazırlığı mərkəzi yer tutur. Bu baxımdan ali pedaqoji təhsilin təkmilləşdirilməsinin hüquqi normativ sənədləri – təhsilin dövlət standartı, tədris planı və fənn proqramları olduqca böyük rol oynayır.

Fizika müəllimlərinin hazırlığında tədris planlarının önəmli rol oynadığını elmi – didaktik mülahizələrlə əsaslandırmağa, zənnimizcə, ehtiyac yoxdur. Bununla yanaşı qeyd etmək lazımdır ki, təhsilin qoyuluşu, ayrı – ayrı mərhələlərinin, təşkili və idarə edilməsi bilavasitə çərçivə sənədi kimi tədris planı ilə əlaqədardır. Hər bir fənnin tədris materialın həcmi, məşğələ forması, fənnlər sistemində yeri və ardıcılığı məhz tədris planı ilə müəyyən olunur.

Ali pedaqoji məktəblərdə fizika müəllimlərinin hazırlığını qloballaşan dünyanın tələbləri səviyyəsinə çatdırmaq üçün digər istiqamətlərdə olduğu kimi tədris planlarının təkmilləşdirilməsi sahəsində də ciddi iş aparılır. Məhz buna görə də ölkəmiz müstəqillik əldə etdikdən sonra periodik (1997, 2000, 2005, 2006, 2007, 2009-cu illər) olaraq tədris planlarında müasirləşmə istiqamətində müəyyən dəyişiklər baş verir. Qeyd etmək lazımdır ki, tədris planlarının radikal sürətdə dəyişdirilməsi müəyyən obyektiv çətinliklərlə bağlıdır.

Sadələnən tədris planlarının təhlili göstərir ki, aparılan məqsədyönlü dəyişikliklər onların tədricən müasir tələblərə yaxınlaşmasına gətirib çıxarmışdır. 2007 və 2009-cu ilin tədris planları ölkəmiz üçün yeni olan kredit təhsil sistemini həyata keçirir.

Biz bu məqalədə qeyd olunan altı tədris planının xüsusiyyətləri haqqında söhbət açmaq fikrində deyilik. Yalnız iki (2000 və 2009) tədris planının əsas göstəricilərinin müqayisəli təhlilini verməyi faydalı hesab etdik. Bu təhlilin əyani olması üçün tədris planlarının önəmli göstəricilərini cədvəl şəklində verməyi lazım bildik.

№	Tədris planı üzrə əsas göstəricilər	2000	2009
1	2	3	4
1. 2. 3. 4. 6. 7.	I bölüm – tədris prosesinin grafiki	Həftə	Həftə
	Nəzəri kurs	125	110
	İmtahan sessiyası	25	32
	Təcrübə	12	10
	Buraxılış işinin hazırlanması	4	5
	Tətil	32	39
	Dövlət yekun atestasiyası	2	2
	Cəmi	200	198
	II bölüm – tədris prosesinin planı		
8.	Tədris saatlarının ümumi miqdarı	4180 saat	3105 saat

1	2	3	4
9.	Fənn bloklarının (bölmələrinin) adı və saati	1. Hümanitar və sosial– iqtisadi fənlər– 920 saat	1. Hümanitar fənlər–390 saat
		2.Təbiət və fundamen tal fənlər – 600 saat 3. İstiqamətin ümum peşə hazırlı-ğı fənləri – 1900 saat 4. İxtisas fənləri – 240 saat	2. İxtisasın peşə hazırlığı fənləri – 2445 saat 2.1. Peşə hazır-lığı seçmə fənləri – 300 saat 2.2. İxtisaslaşma-nın seçmə fənləri – 420 saat
		5. Xüsusi fənlər - 320 saat	3. Xüsusi fənlər – 270 saat
10	Seçmə fənlərə ayrılan saatlar və onların xüsusi çəkisi	86 saat(~ 2 %)	810 saat (~ 27 %)
11	İxtisas fənn qrupları: a) Ümumi fizikaya aid fənlər b) Nəzəri fizikaya aid fənlər c) Psixologiya, pedaqogika və fizikanın tədrisinə aid fənlər	886 saat (~21 %) 486 saat (~11 %) 600 saat (~14,4 %	570 saat (~ 18,4 %) 285 saat (~ 9,2 %) 465 saat (~ 15 %)

Tədris planının birinci bölümündə nəzəri kursun öyrənilməsinə ayrılan vaxt 15 həftə (12,4 %) və təcrübələrə ayrılan vaxt isə 2 həftə (12 %) azalmışdır. Əksinə, imtahan sesiyasına ayrılan vaxt isə 7 həftə (28 %), buraxılış işinin hazırlanmasına və tətilə ayrılan vaxt isə uyğun olaraq 25 % və 22 % artmışdır.

2000 – ci ilin tədris planında 39 fənn (o cümlədən 2 seçmə fənn) və 41 imtahan nəzərdə tutulmuşdur. 2009-cu ilin tədris planında isə 37 fən (onlardan 15-i seçmə fən) və 42 imtahan vardır. Seçmə fənlərin 2-dən 15-ə çıxması təhsildə demokratik meyllərin həyata keçirilməsinə müəyyən imkan yaradır.

4 ildə bütövlükdə tədris prosesinə ayrılan vaxt təxminən bərabər olsa da tədrisə ayrılan saatlar yekunda təqribən 25 % azalmışdır. Bu azalma, bir tərəfdən nəzəri kurslara ayrılan həftələrin azalması (tədris ilinin sentyabrın 1-dən 15-nə keçirilməsi də bura daxildir) ilə, digər tərəfdən isə tədrisdə 5 günlük iş həftəsinə keçilməsi ilə bağlıdır.

Tədris planlarında aparılan dəyişikliklər onların fənn bloklarının (bölmələri) sayı, adları və saatlarına da təsir göstərmişdir. Belə ki, birinci blokun adı dəyişməklə yanaşı onun quruluşunda da ciddi dəyişikliklər baş vermişdir. Bloka daxil olan psixologiya və pedaqogika fənləri ikinci bloka (“İxtisasın peşə hazırlığı fənləri” bloku) keçirilmişdir. Bir qrup fənlər isə (Fəlsəfə, Sosiologiya, Politologiya, Azərbaycan Respublikası Konstitusiyası və hüququn əsasları, İqtisadiyyat) bu blokun seçmə fənnləri olmuşdur. Bu seçmə fənlərə əvvəllər 264 saat verildiyi halda indi 75 saat verilir. Blokun digər fənlərinin saatları da 10 - 15 % azalmışdır.

2000-ci ilin tədris planının II və III blokları birləşdirilərək “İxtisasın peşə hazırlığı fənləri” kimi ifadə olunmuşdur. Bu bölümə olan üç fənn qrupuna xüsusi diqqət yetirdik.

Ümumi fizika kursuna aid olan fənlərin tədrisinə ayrılan saatların miqdarı 2000-ci ilin tədris planında 21 % təşkil etdiyi halda, 2009-cu ilin planında bu göstərici 18,4 % -ə düşmüşdür.

Nəzəri fizika kursuna aid olan fənlərin tədrisinə ayrılan saatların miqdarında da belə azalma baş vermişdir. 2000-ci ilin planında bu fənlərə 11 % - lik saat ayrıldığı halda, 2009-cu ilin planında onlara 9,2 % - lik tədris saati verilmişdir.

Psixologiya, pedaqogika və fizikanın tədrisinə aid fənlər qrupunun xüsusi çəkisi demək olar ki, dəyişməyərək təxmini ~15 % - ə yaxın olaraq qalmaqdadır.

Qeyd olunan qrupların seçmə fənlərdə uyğun olaraq təxminən 10 %, 6 % və 5,5 % seçmə fənlərdə tədris yükü olduğunu nəzərə alsaq, 2009-cu ilin tədris planının mütəxəssis hazırlığına daha çox yönəldiyini söyləmək mümkündür.

Yuxarıda qeyd olunan mülahizələri yekunlaşdıraraq deyə bilərik ki, 2009-cu ilin tədris planını da ideal hesab etmək olmaz. Onu aşağıdakı mülahizələri nəzərə almaqla daha da təkmilləşdirmək olar:

Tədris prosesinin qrafikinə görə III kursun II semestrində nəzərə kursların təliminə 15 həftə deyil 10 həftə ayrılması və nəticədə imtahanların avqustun 2-sində deyil, iyulun 5-i yaxud 12-də başa çatması məqsədəuyğundur.

Pedagoji təcrübənin 10 həftədən 12 həftəyə çatdırılması işin xeyrinədir.

Seçmə fənlərin təşkili bütün hissələrdə bir-birinə adekvat deyildir (məsələn, seçmə III).

Mülkü müdafiə və tibbi biliklərin əsasları fənninin fizika müəllimliyi ixtisasında 120 saat həcmində keçilməsi və bir imtahanla yekunlaşdırılması üzərində düşünmək yerində olardı.

Toplam saati 105 –dək olan iki yaxın fənn üçün bir imtahanın təşkili daha faydalıdır.

Bədən tərbiyəsi fənnini dərs cədvəli əsasında icbari şəkildə deyil, həftənin VI günü müxtəlif idman bölmələrində könüllülük əsasında təşkili daha səmərəlidir.

RİYAZİYYAT DƏRSLƏRİNDƏ ALQORİTMLƏRDƏN İSTİFADƏ TƏCRÜBƏSİNDƏN

IN THE LESSONS OF MATHS FROM ALGORITHMS FROM (THE) USAGE EXPERIMENT

Əbülfət Qulamoglu Pələngli
ADPU.

Özet

Şagirdlərə proqramlaşdırma bilgisi vermek oldukça zəruridir. Çünki yalnız istifadəçi olmaq şagirdlərin mental təfəkkürünün inkişafını ləngitməyə səbəb ola bilər. Bildirirdə orta məktəbin bezi məsələlərinin həllinin proqramlaşdırılması təcrübəsindən bəhs edilir.

Anahtar sözcük: *Kompyuter proqramı, alqoritm, Pifaqor ededi, vuruqlara ayırma, şərtlə dövr.*

Abstract

It is very impossible to give programming education to pupils. Because only being user may be cause for detaining the development of logical mentality of pupils. This article deals with the programming practice of the solution of some problems of secondary school.

Keyword: *Computer program, algorithm, Pifaqor numerical, multiplicand, condition time.*

İKT-nin təhsil sistemində tətbiqinə mərhələ-mərhələ başlanılması da Respublikamız üçün müvəffəqiyyət hesab olunmalıdır. İndi bizim ölkəmiz demək olar ki, bu sahədə inkişaf etmiş ölkələrin səviyyəsinə yaxınlaşmaqdadır. İKT-nin son illərdəki istifadəsinin inkişaf dinamikasına görə isə MDB ölkələri sırasında ən qabaqcıllardan hesab olunmalıdır. Bu inkişaf tempini nəzərə alsaq, heç kimdə şübhə doğurmaz ki, gələcəkdə orta məktəblərdə öyrədilən hər bir fənni kompyutersiz təsəvvür etmək mümkün deyildir. Bu baxımdan təklif etdiyimiz metodika bu işin müvəffəqiyyətlə davam etdirilməsinə və inkişafına kömək edən nümunədir.

Bu gün Respublikamızda uğurla aparılan təhsil islahatının nəticəsi olaraq, məktəblərimizdə riyaziyyat fənninin öyrədilməsi üçün lazım olan biliklər, öz xarakterini dəyişməklə yanaşı, həm də məzmunca genişləndirilir və nəticə yönümlü məzmunun tətbiqini tələb edir. Ona görə də yeni informasiya axınından baş çıxaran bacarıqlı şəxsiyyətin formalaşdırılması mühüm məsələ kimi qarşıda durur. Hər şey təhsil alanın maraqlarının ödənilməsinə istiqamətləndirilməlidir. Tədris prosesində özünü doğrultmuş təlim vasitələri, forma və metodları təkmilləşir və təhsil sistemindəki yeniliklərin tətbiqini təmin edə biləcək yeni pedaqoji texnologiyalara ehtiyac durmadan artır. Yaxın vaxtlara kimi məktəb həndəsə kursunun əsas məqsədi dərin və etibarlı bilikləri öyrətmək idi. Lakin indi isə ön cərgədə şagirdlərin tədris prosesində inkişafı və tərbiyə olunması kimi mürəkkəb bir vəzifə durur. Bu da özlüyündə şagirdlərə həndəsənin öyrədilməsində əsas məqsədin nəticə və şəxsiyyət yönümlü olması ilə yanaşı, onların real həyata hazırlanmalarında, ixtisas seçmədə yaradıcılıq qabiliyyətlərinin üzə çıxarılması və inkişaf etdirilməsində yardımçı olmasından ibarətdir.

Məsələ həlli üçün kompüter proqramları işləyib hazırlamaq, tədris prosesində kompyuterdən istifadə etməyi bacarmaq məktəblidən müəyyən səviyyədə alqoritmik mədəniyyətə malik olmağı tələb edir. Alqoritmik mədəniyyət riyazi mədəniyyətin elə bir hissəsidir ki, şagirdlərdə alqoritmiklərin mahiyyət və xüsusiyyətlərinin aşılması ilə bağlı təsəvvür və bacarıqların formalaşması və inkişafına xidmət edir. Məsələlərin həllinə alqoritmik yanaşma və sonradan həmin məsələnin kompüterdə yerinə yetirilməsi mühakimə ciddiliyi və əsaslandırma dəqiqliyi səviyyəsinin artırılmasını tələb edir ki, bu da son nəticədə tədris prosesinin elmi səviyyəsinin yüksəldilməsinə gətirib çıxarır.

Kompyuterlərin tədris prosesində istifadə olunması ilə əyaniliyin didaktik prinsipinin reallaşdırılması haqqında təsəvvürlərimiz dəyişilir. Kompyuter nadir modelləşdirmə imkanlarına

malikdir. Riyazi modelləşdirmə şagirdlərin zehni qabiliyyətini inkişaf etdirir, tədris materialını başa düşməkdə və mənimsəməkdə didaktik imkanları yaxşılaşdırır və artırır.

Məlumdur ki, kompyuter cansız orqanizmdir, onu canlandıran proqramdır. Burada maşını canlandıran proqramlar – sistem proqramları və tətbiqi proqramlar paketləri mütəxəssislər tərəfindən hazırlanır və bu hazır proqramlardan istifadə edərək istifadəçi rəhbəri tərəfindən tərtib etdiyi proqramları icra edir və rəhbər məsələsini həll edir. Ona görə proqramlaşdırma səviyyəsinin aşılması zəruridir. Şagirdlər təkcə istifadəçi kimi hazırlanmamalıdır, həmçinin rəhbər məsələlərini rəhbəri tərəfindən hazırladığı proqramlarla həll edən kimi yetişdirilməlidir. Əgər biz şagirdləri proqramlaşdırma səviyyəsindən məhrum etsək, gələcək proqram tərtibçilərini hazırlaya bilmərik. Yalnız istifadəçi olmaq, elmdə geri qalmaq kimi əks nəticə baş verə bilər, formal icraçı şagirdi robotlaşdırma bilər, icraçı həmçinin düşünməyi itirməməlidir.

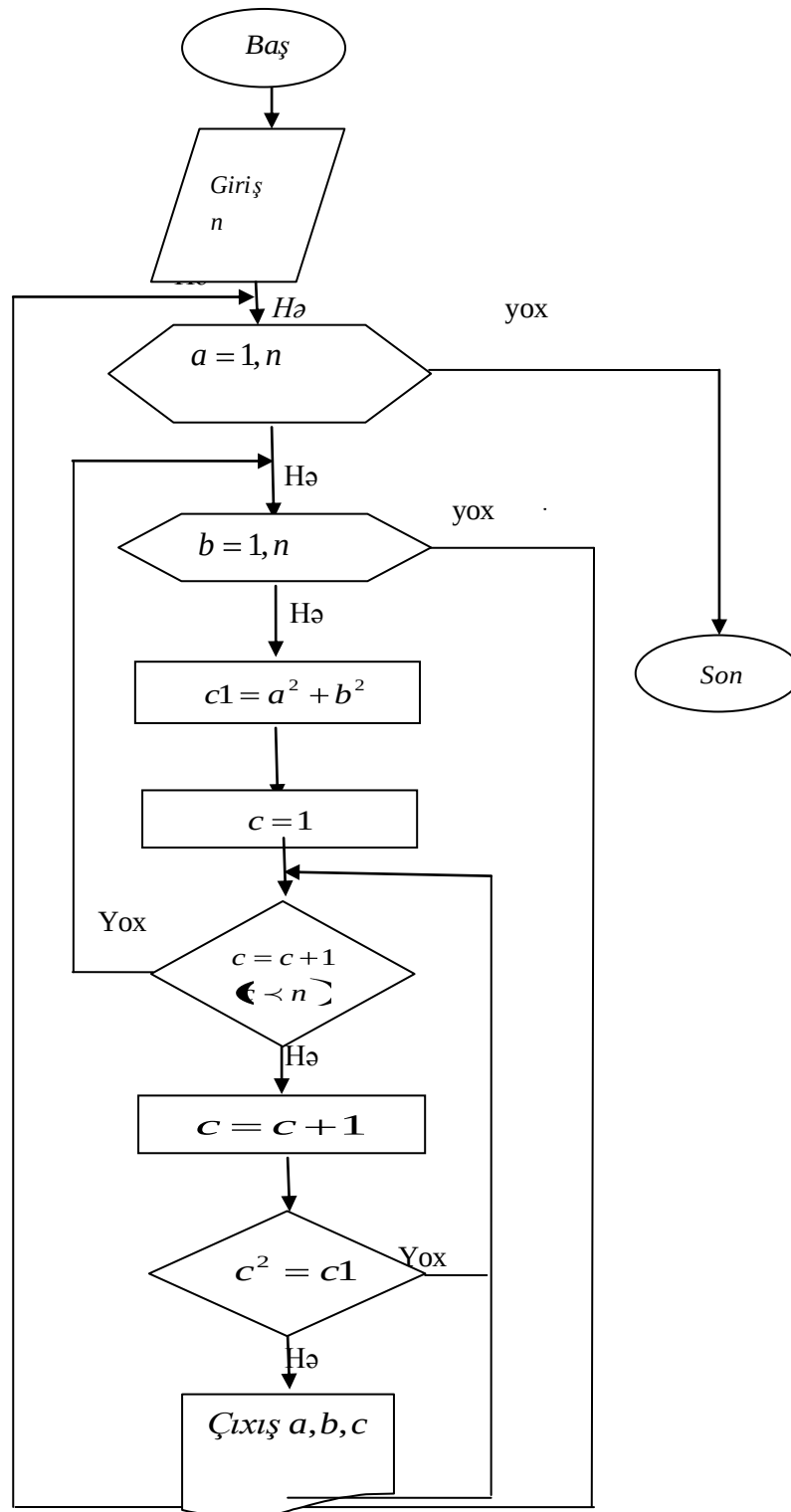
Kompyuterlər şagirdləri düşünməyə sövq etməlidir. Şagirdlər məsələnin həllinin analitik metodla həllini ən azı xüsusi hallar üçün tapmağı bacarmalıdır.

Misal üçün şagirdlər natural ədədlər çoxluğunda pifaqor ədədlərini tapmaqla düzbucaqlı üçbucağın tərəfləri haqqında kifayət qədər biliyə malik ola bilərlər. Ona görə də bu tipli misallara diqqət yetirmək faydalı olar.

Məlumdur ki, düzbucaqlı üçbucağın katetlərinin uzunluqlarının kvadrları cəmi hipotenuzun uzunluğu kvadratına bərabərdir: $a^2 + b^2 = c^2$. a, b, c, ədədləri, əgər bu şərtə uyğun gəlsə, pifaqor ədədlərinin adlanır. Məsələn, pifaqor ədədlərin əsas “üçlüyü” -3, 4, 5-dir.

$$3^2 + 4^2 = 5^2$$

$$9+16=25$$



Şəkil 1. Pifaqor ədədlərinin tapılması üçün alqoritm sxemi.

Əsas ədədləri 2-yə vurmaqla yeni “üçlük” yararnır-6, 8, 10

$$6^2 + 8^2 = 10^2$$

$$36+64=100 \quad \text{və s.}$$

1-dən N -ə qədər intervalda pifaqor ədədlərinin tapılması alqoritmini tərtib edək. Əgər c^2 -dən kvadrat kökü tapılmasının hazır üsulundan istifadə etsək, alqoritm sürətlə işləyəcək. Alqoritmə daxil edilmiş dövrədən (dövr daxilində dövr) istifadə edilib. Alqoritmə istifadə edilən bütün kəmiyyətlər (alqoritmin sxemi şəkl.3.8) tap tipə malikdir. Bunu alqoritmin tərtib edilməsində nəzərə almaq

lazımdır. Bu algoritmin fraqmenti aşağıda göstərilib. C1 dəyişəni $a^2 + b^2$ cəminin hesablanması üçün istifadə edilir.

Alqoritmi reallaşdırarkən (şək 3.11) proqramdan a və b qiymətlərini araşdırmaq üçün parametrlı iki dövr nəzərdə tutmaq lazımdır. Eyni zamanda ilkin şərtli dövr də nəzərdə tutulmalıdır və bu dövrdə $a^2 + b^2 = c^2$ pifaqor ədədlərinin mövcudluğu şərtləri yoxlanmalıdır.

For A = 1 To N

For B = 1 To N

$C1 = A^2 + B^2$

$C = 1$

Do While (C1 > C^2) And (C < N)

$C = C + 1$

If C1 = C^2 Then Print A, B, C

Loop

Next B

Next A

Alqoritmin reallaşdırılması zamanı müvafiq ədədləri “üçlüyü” çıxarılır. A, b, c ədədləri tam tipli tam ədədlərdir.

Misal 2. Sadə vuruqları tapın.

M ədədini sadə vuruqlara ayrılması tələb olunan ədəd olsun. Məlumdur ki, sadə ədədlər-vahiddən böyük və ancaq iki böləni olan natural ədədlərdir. Sadə ədədlər vahidə və özünə bölünür. Verilən ədədin sadə olub olmadığını yoxlamaq üçün müəyyən etmək lazımdır ki, bu $n(≥2)$ ədədinin $[2; n-1]$ intervalında bölənləri var ya yox. Bütün cüt ədədlər də (yalnız 2-yə qalıqsız bölünənlər) mürəkkəb ədədlərdir.

M- verilmiş ədəddir. Onu sadə vuruqlara ayırmaq lazımdır.

Aşağıdakıları yerinə yetirmək lazımdır:

1. M ədədinin bölənlərinin olmasını aydınlaşdırmaq.
2. M ədədinin bütün mümkün bölənlərini nəzərdən keçirmək və hər bir bölənin sadə ədəd olub olmadığını müəyyən etmək.

İlkin verilənlər kimi tam ədədlərimiz var, buna görə tam ədədə bölməni apararaq, tam ədəd alırıq. Sözlə alqoritm aşağıdakı kimi olacaq:

1. M - tam ədəd daxil etmək.
2. $n = m$.
3. Birinci mümkün bölən.
4. $N \neq 1$ olduqda, dövrü yerinə yetirməli (ilk şərtli dövr), əks halda 9-cu bəndə keçmək.
5. Qisməti: $\text{tapmaq} = n/k$ (tam ədədi bölmə).
6. əgər $\text{qismət} \neq n$ olarsa, onda artırmaq $k=k+1$ və 3-cü bəndə keçmək.
7. k-ni tapmaq.
8. $n = \text{qismət}$.
9. 3-cü bəndə keçmək.
10. Son.

Alqoritmi reallaşdırmaq üçün proqramda ilk şərtli dövrdən istifadə edirik.


```

Dim n, M, k, H As Integer
M = Val (Text1.Text)
n = M : k = 2
Do While n <> 1
    H = n \ k
    If H * k <> n Then
        k = k + 1
    Else Print k : n = H
End If
Loop
End Sub

```

M-ə müxtəlif qiymətlər verməklə, sadə bölənlərin siyahısını alırıq.

Məsələn, M=210 üçün sadə bölənlər: 2, 3, 5, 7

M=872 üçün sadə bölənlər: 2, 2, 2, 109

M=870 üçün sadə bölənlər: 2, 3, 5, 29

Bu tipli məsələləri həll etdirməklə şagirdlərin riyaziyyat fənninə maraqlarını artırmaq olar.

Ə D Ə B İ Y İ A T

- 1.Абрамов С.А., Гнездилова Г.Г., Капустина Е.Н., Селюн М.И. Задачи по программированию.Москва: Наука, 1998,224 с.
2. Анищенко С. А., Майер В. Р. Графические работы в курсе геометрии, выполнение с помощью ЭВМ // Проблемы компьютеризации учебного процесса. - Абакан, 1988.
- 3.Вирт Н. Алгоритмы и структуры данных, Москва: Мир, 1989.
- 4.Дагене В.А., Григас Г.К., Аугутис К.Ф. 100 задач по программированию. СПб.: Невский диалект, 2001,381 с.

GƏLƏCƏK FİZİKA MÜƏLLİMLƏRİNİN NƏZƏRİ BİLİKLƏRİNİN DƏRİNLƏŞDİRİLMƏSİNDƏ MÜHÜM ROL OYNAYAN KÖÇÜRMƏ HADİSƏLƏRİ KURSUNUN PROQRAMININ TƏKMİLLƏŞDİRİLMƏSİ

IMPROVING OF THE PROGRAM AND THEIR MAIN ROLE OF THE COURSE OF MOVING ACCIDENT IN DEEPENING OF THEORETICAL KNOWLEDGE OF FUTURE TEACHERS ON PHYSICS.

Doç.dok. Qılmanov Albert Əli oğlu, Doç.dok. Əhmədov Əlisa Heydər oğlu
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Özet

Taklif olunan program “Geçiricilik olayları “ kursuna aittir. Bu program qaz, sıvı ve katı cisimlerde meydana gelen geçiricilik olaylarının mexanizmasının anlaşılmasını ve uygulama alanı hakkındadır.

Bu kursta leksia 45 saat ve meşğəleye 15 saat zaman ayrılmışdır.

Bu kursun Pedagoji Üniversitesi fizik fakültesinin öğrenimi için dikkata alınmıştır.

Abstract

The given program belongs to moving accident. This program applicants to the mechanism of moving accident to the quiz liquid and solution. 45 hours to lectures, 15 hours to practical were given in this course and have been intended teaching on physics faculties of the pedagogical institutes and universities.

I Əsas anlayışlar. Hissəciklərin istilik hərəkəti. Səpilmənin ən kəsiyi. Sərbəst yolun orta uzunluğu. Toqquşmaların sayı. Sel və gradient. Molekulyar dəstənin qazda səpilməsi. Born – Borman təcrübəsi. Seçilən istiqamətdə molekulun toqquşma anından sonrakı orta uçuş məsafəsi.

II Köçürmənin ümumi tənliyi. Molekulyar sistemlər. Dönən və dönməyən proseslər. Diffuziya, istilikkeçirmə və daxili sürtünmə haqqında ümumi məlumat. Kütlə, impuls və enerjinin köçürülməsi. Köçürmənin ümumi tənliyi. Diffuziya, istilikkeçirmə və sürtünmə tənlikləri.

III Qazlarda köçürmə prosesləri. Ideal qazlarda köçürmə hadisələri.

1. Qazlarda diffuziya – öz-özünə diffuziya, müxtəlif molekulardan ibarət qazlarda qarşılıqlı diffuziya, termik diffuziya, zamandan asılı olan diffuziya, diffuziya əmsalı ilə yüyürüklük arasında əlaqə.

2. Qazlarda istilikkeçirmə - Qazların istilikkeçirməsinə aid müxtəlif nəzəriyyələr – Maksvel və Klauzius nəzəriyyəsi, Mayer nəzəriyyəsi, Stankeviç nəzəriyyəsi, Maksvel – Bolsman nəzəriyyəsi haqqında. Biratomlu qazların istilikkeçirmə əmsalının temperaturdan asılılığı. Eyken nəzəriyyəsi. Çoxatomlu qazların istilikkeçirmə əmsalının temperaturdan asılılığı.

3. Qazlarda daxili sürtünmə (özlülük) – dinamik və kinematik özlülük. Qazlarda özlülük əmsalının temperaturdan və təzyiqdən asılılığı. Qazlarda köçürmə əmsalları arasında əlaqə. Maksvel düsturu.

4. Seyrəkləşdirilmiş qazlarda köçürmə hadisələri. Molekulyar dəstə və seyrəldilmiş qazlarda bəzi fiziki hadisələr. Effuziya hadisəsi. Seyrəkləşmiş qazlarda effuziya. İstilik effuziyası. Seyrəkləşdirilmiş qazlarda istilikkeçirmə, diffuziya və daxili sürtünmə. Seyrəkləşmiş qazın boruda axını. Vakum. Vakumun alınması və ölçülməsi. Məsələli arakəsmə ilə birləşdirilmiş qablarda baş verən hadisələr. Bərk cismin səthi ilə molekul arasında qarşılıqlı təsir.

IV Relaksasiya müddəti. Zamandan asılı diffuziya tənliyi. Relaksasiya müddəti. Qazlarda konsentrasiya və temperatur üçün relaksasiya müddəti.

V Mayelərdə köçürmə hadisələri. Mayələrin quruluşu haqqında müasir təsəvvürlər.

1. Mayelərdə diffuziya - mayələrin diffuziya nəzəriyyəsi.

2. Mayelərdə daxili sürtünmə - real mayelər haqqında müasir təsəvvürlər. Mayelərin müasir özlülük nəzəriyyələri haqqında - Frenkel. Eyrenq, sərbəst həcm nəzəriyyələri. Baçinski düsturu və təhlili. Aktivləşmə enerjisi.

3. Mayelərin istilikkeçirməsi - Mayelərin istilikkeçirmə nəzəriyyəsinin inkişafı - Mayelərin istilikkeçirməsinə dair təcrübi düsturlar, mayelərin istilikkeçirmə tənliyi. Enskok nəzəriyyəsi, Predvoditelyev nəzəriyyəsi. Mayelərin istilikkeçirməsi ilə termik genişlənmə və sıxılma əmsalları arasında əlaqə. Mayelər üçün istilikkeçirmə qanunu.

4. Radial paylanma funksiyası və onun köçürmə əmsalları ilə əlaqəsi. Koordinasiya əbədi.

VI Bərk cisimlərdə köçürmə hadisələri.

1. Bərk cisimlərdə diffuziya – Kristallarda diffuziya hadisələri. Diffuziyanın fenomenoloji nəzəriyyəsi. Diffuziyanın atom mexanizmi. Vakansiyalar üzrə diffuziya. Düyünlərarası yerlər üzrə diffuziya.

2. Bərk cisimlərin – Metal və yarımkəçiricinin – fonon istilikkeçiriciliyi, elektron istilikkeçiriciliyi, bipolyor istilikkeçiriciliyi.

3. Bərk cisimlərin elektrikkeçiriciliyi - Metal və yarımkəçiricilərin elektrik keçiriciliyi. Videman – Frans qanunu.

VII Dönməyən proseslər termodinamikasının elementləri. Sel və təsir edən qüvvə. Əlaqəli sel. Onzaqer asılılığı, istilik seli zamanı entropiya. Termoelektrik hadisələri üçün tənliklər. Zeebek effekti, istilik seli ilə elektrik cərəyanının əlaqəsi. Peltze effekti. Tomson effekti.

Fənnin tədrisinə ayrılan saatların mövzular üzrə paylanması

Sıra sayı	MÖVZU	CƏMİ	O CÜMLƏDƏN	
			MÜHAZİRƏ	SEMİNAR
1	2	3	4	5
1	Hissəciklərin istilik hərəkəti. Səpilmənin en kəsiyi. Sərbəst yolun orta uzunluğu. Sel və qradient	4	2	2
2	Diffuziya, istilik keçirmə və ümumi məlumat. Kütlə, impuls və enerjinin köçürülməsi. Köçürmənin ümumi tənliyi.	4	4	
3	Qazlarda diffuziya	6	4	2
4	Qazlarda istilikkeçirmə	6	4	2
5	Qazlarda daxili sürtünmə	4	2	2
6	Seyrəldilmiş qazlarda köçürmə hadisələri	6	4	2
7	Zamandan asılı diffuziya tənliyi, zamandan asılı istilikkeçirmə tənliyi. Relaksasiya müddəti	2	2	
8	Mayelərin quruluşu haqqında müasir təsəvvürlər	2	2	
9	Mayelərdə daxili sürtünmə	4	4	
10	Mayelərdə diffuziya	2	2	
11	Mayelərin istilikkeçirməsi	3	2	1
12	Radial paylanma funksiyası və onun köçürmə əmsalları ilə əlaqəsi. Koordinasiya ədədi	4	4	
13	Bərk cisimlərdə diffuziya	2	2	
14	Bərk cisimlərin istilikkeçiriciliyi	2	2	

15	Bərk cisimlərin elektrik keçiricisi	4	2	2
16	Dönməyən proseslər termodinamikasının elementləri	5	3	2
YEKUN:		60	45	15

Ədəbiyyat

1. Филиппо Л.П. Явления переноса. М., Изд-во МГУ, 1986
2. Берд Р., Стьюарт В., Лайтфут Е. Явления переноса. М., Химия, 1974
3. Босворт Р.Ч. Процессы теплового переноса. М. Гостехиздат. 1975
4. Резибуа П., Де Ленар М. Классическая кинетическая теория жидкостей и газов. Перевод с английского под. Ред. Ю.Л.Климонтовича и А.И.Осипова. М.Мир. 1980
5. Рид Р., Шервуд Т. Свойства газов и жидкостей. Л. Химия, 1982.
6. Матвеев А.Н. Молекулярная физика. М., Высшая школа. 1987.
7. Abbaszadə A.A. İstilikkeçirmə. Bakı. 1960.
8. Eyvazov E.Ə., Xəlilov Ş.X., Qurbanov S.Ş. Molekulyar fizika və termodinamikaya giriş. Bakı, 2008.
9. Крикстон К. Физика жидкого состояния. Изд. Мир. 1978
10. Gelecek Fizik öğretmenlerinin nezeri bildiklerinin derinleştirilmesinde mühüm rol oynayan “Göçürmə Hadiseleri” kursunun proqramını hayata geçirilmesi Qılmanov Albert Ali oğlu Azərbaycan Devlet Üniversitesi:
11. zov E.Ə. Bərk cisimlər fizikası. Bakı. 2003.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE MATEMATİĞE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATING THE RELATION BETWEEN PRESERVICE SECONDARY TEACHERS' PROBLEM SOLVING ABILITY AND THEIR ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS

Meltem Sarı, Canan Yanık, Nazan Sezen
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Dünyada yaşanan sosyal, siyasi ve ekonomik değişimler ve bunların toplumlar üzerindeki etkileri, bireyleri çeşitli problem durumlarıyla karşı karşıya getirmektedir. Eğitimin temel hedeflerinden biri, sorunların üstesinden gelebilen ve problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir. Bireylerin yetişmesinde, öğretmenlerin rolü düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin hangi düzeyde olduğu önem kazanmaktadır. Öğrencilerin problem çözme becerisinin kazandırılması, matematik öğretiminin amaçlarından biridir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini ve matematiğe yönelik farklı tutumlarını inceleyen çeşitli araştırmalarda bulunmaktadır. Bu çalışmada, ortaöğretim öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin, matematiğe yönelik tutumları ile ilişkisi bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma, Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi Bölümü'ne devam eden öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Duatpe&Çilesiz (1999) tarafından geliştirilen "Matematik Tutum Ölçeği" ve Heppner&Petersen (1982) (Türkçe uyarlama: Şahin vd.,1993) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Envanteri" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen eğitimi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur

Anahtar Sözcükler: öğretmen adayı, matematiğe yönelik tutum, problem çözme becerisi.

Abstract

The social, political and economic changes that occur in the world and their effects on communities cause individuals to face several problems. One of the main objectives of education is to train individuals, who are able to overcome difficulties and have problem solving ability. When we think of the role of the teachers in educating individuals, the level of problem solving abilities of preservice teachers become important. To make students have the problem solving ability is the aim of mathematics education. There are several studies that investigate students' problem solving abilities and their attitudes towards mathematics. In this study, the level of problem solving ability of preservice teachers and its relation to their attitudes towards mathematics was investigated. Research was conducted with preservice teachers in Secondary Science and Mathematics Education Department. Data were collected through "Mathematics Attitude Scale" which is developed by Duatpe&Çilesiz (1999) and "Problem Solving Inventory" which is developed by Heppner&Petersen (1982) (adapted to Turkish by Şahin et.all 1993). According to the findings of the research suggestions have been made on teacher education.

Keywords: preservice teacher, attitude towards mathematics, problem solving ability.

1. GİRİŞ

Bireylerin hayatta karşılaştıkları, üstesinden nasıl geleceklerini tam olarak bilmedikleri güçlük veya sorun olarak ifade edebileceğimiz problem kavramı ile ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır.

Krulik ve Rudnick'e (1980) göre problem, bireyin ya da grubun karşılaştığı, bir çözüm bekleyen fakat çözüme giden yolun hemen belli olmadığı bir durumdur (akt. Carson, 2007)

Baki (2006) problemi, bireyin, karşılaştığı zaman rahatsız eden bir olay karşısında, kendi bilgi ve deneyimi yardımıyla çözüm arama ihtiyacı hissettiği durum olarak ifade etmektedir.

Problem, zihni karıştırması nedeniyle karşılaşılan birey tarafından çözme isteği uyandıran ve ilk defa karşılaşılmaması nedeniyle de standart bir çözüm yolu bulunmayan, sadece çözmeye çalışan kişinin sahip olduğu bilgi birikiminin doğru şekilde kullanılması sonucu çözülmesi mümkün olan sorun olarak da tanımlanmaktadır (Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Farklı ifadeler bulunmasına rağmen, bütün tanımlarda problemin ortak olan üç temel özelliği; karşılaşılan kişi için bir güçlük olduğu,

kişinin onu çözmeye ihtiyaç duyduğu ve kişinin daha önce karşılaşmadığı bir durum olduğudur (Altun, 2000).

Bireyler, hayatta karşılaştıkları çeşitli problemlere yönelik çözümler üretme ihtiyacı hissetmektedirler. Problemleri ortadan kaldırmaya yönelik çaba gösterme süreci problem çözme olarak düşünülebilir.

Heppner (1982) ise, problem çözmeyi, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlı olarak kullanmış ve gerçek yaşamda kişisel problem çözmeyi, iç ya da dış istekler veya çağrılara uyum sağlamak amacıyla davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duyuşsal işlemleri sırayla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamıştır (akt. Katkat ve Mızrak, 2003).

Eğitimin öncelikli hedeflerinden biri karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilen, problem çözme becerisine sahip bireyler yetişmesini sağlamaktır. Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, öğretmenlerin rolü düşünüldüğünde geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin düzeyi ve kendi problem çözme becerilerini nasıl değerlendirdikleri önem kazanmaktadır.

Problem çözme, temel matematik becerilerinden biri olarak kabul edilmekte ve bireylerin problem çözme stratejileri geliştirip bunları gerçek hayat problemlerinin çözümünde kullanabilme becerisini kazanmaları, matematik eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2005).

Öğretmen adaylarının problem çözme ile ilgili olarak kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Katkat ve Mızrak (2003), üniversiteyi merkezi sınav sistemi ile kazananlarla ön kayıt sınav sistemi ile kazanan öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik algıları arasında anlamlı fark bulmamışlardır. Ancak sınıf düzeylerine göre karşılaştırdıklarında 1. ve 2. sınıflardan sonra sınıf düzeyi yükseldikçe kişinin problem çözme ile ilgili algısında yükselme olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mertoğlu ve Öztuna (2004) fen bilgisi öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik tutumları ile problem çözme becerilerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Serin (2004), öğretmen adaylarının fen derslerine yönelik tutumları ve fen başarıları ile problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, tutum ve problem çözme algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, başarı ile problem çözme algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kaptan ve Korkmaz (2002) fen bilgisi öğretmen adayları ile sınıf öğretmeni adayları arasında problem çözme envanterinden alınan puanlar arasında fen bilgisi öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark bulmuşlardır.

Pehlivan ve Konukman (2004) beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin (sosyal bilgiler, fen bilgisi, felsefe ve yabancı dil grubu) problem çözme becerisi algılarını inceledikleri çalışmalarında, iki grup arasında toplam puanlar bakımından anlamlı fark bulmamış ancak alt ölçeklerden “aceleci yaklaşım” ve “kaçıngan yaklaşım” açısından anlamlı fark bulmuşlardır.

Bu çalışmalarda da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının problem çözme becerisine yönelik algıları çeşitli değişkenlere göre farklılıklar göstermektedir. Bu farkların ve hangi değişkenlere göre farklılaştığının belirlenmesi, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması ve öğretmen eğitime yönelik önerilerde bulunulması açısından önemlidir. Bireylerin problem çözme becerilerini etkileyen duyuşsal, bilişsel ve çevresel faktörler olabilmektedir. Mayer (1998) problem çözme öğretiminde duygu ve ilgilerin göz ardı edilmesinin eksik bir yaklaşım olacağını belirtmektedir. Bireylerin duygusal gelişimlerinin bir ürünü olan tutumları da duygulara dayanmaktadır.

Özgen ve Pesen’e (2008) göre tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir konu, nesne, olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak oluşturduğu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimdir. Bir başka tanıma göre, bireylerin çevrelerinde oluşan olaylara yükledikleri anlamlar, deneyimleri sonucunda şekillenen inanç ve yaklaşımları tutum olarak adlandırılmaktadır (Yenilmez ve Özabacı, 2003).

Tutumla ilgili yapılan çalışmalar tutumun öğrenci başarısında önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Matematik dersine yönelik tutumla ilgili olarak, farklı düzeylerdeki öğrenciler ve öğretmen adaylarıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Taşdemir, 2009; Yenilmez ve Özabacı, 2003; Demir, 2004; Koca ve Şen, 2006).

Bulut, Yetkin ve Kazak (2002) ortaöğretim öğretmen adaylarının olasılık başarılarını, olasılık ve matematiğe yönelik tutumlarını cinsiyete göre incelemiş ve matematiğe yönelik tutumların ortalamaları arasında kızlar lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Ayrıca, erkeklerin olasılık başarıları ile olasılığa yönelik tutumları arasında, olasılığa yönelik tutumları ve matematiğe yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulmuş; kızların olasılık başarıları, olasılığa ve matematiğe yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Demir (2004) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumlarını incelemiş ve birinci öğretim ile ikinci öğretim öğrencileri arasında anlamlı fark bulmuştur.

Başer ve Yavuz (2003), öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik tutumları arasında bitirdikleri lise türüne, cinsiyete ve branşlara göre farklılıklar bulmuşlardır.

Problem çözmenin matematikteki yeri ve önemi düşünüldüğünde, problem çözme becerisine yönelik algı ile matematiğe yönelik tutum arasında bir ilişki olup olmadığı sorusu ortaya çıkmaktadır. Çalışmada bu soruya yanıt aranacak ve ortaöğretim öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algıları ile matematiğe yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin öğretmen adaylarının bölümlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılacaktır.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Ortaöğretim öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumları ile problem çözme becerisi algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
- Ortaöğretim öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutum puanları ile problem çözme becerisi algı puanları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören, 63 (% 15.2) Biyoloji, 82 (% 19.8) Fizik, 112 (% 27) Kimya ve 158 (% 38.1) Matematik olmak üzere toplam 415 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Bölüm ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		Biyoloji		Fizik		Kimya		Matematik	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Grup Toplam		63	15,2	82	19,8	112	27,0	158	38,1
Cinsiyet	Kız	51	18,5	55	20,0	71	25,8	98	35,6
	Erkek	12	8,6	27	19,3	41	29,3	60	42,9

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetleri incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının 51'inin (% 18.5) kız, 12'sinin (% 8.6) erkek; fizik öğretmen adaylarının 55'inin (% 20) kız, 27'sinin (% 19.3) erkek; kimya öğretmen adaylarının 71'inin (% 25.8) kız, 41'inin (% 29.3) erkek ve matematik öğretmen adaylarının 98'inin (% 35.6) kız, 60'ının (% 42.9) erkek olduğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Matematik Tutum Ölçeği” ve “Problem Çözme Becerisi Envanteri” aracılığı ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, sınıf gibi bazı kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Matematik Tutum Ölçeği: Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilen “Matematik Tutum Ölçeği” öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının ölçülmesinde kullanılmıştır. Ölçeğin, güven, ilgi, korku, meslek, önemlilik, sevgi ve zevk alt boyutları bulunmaktadır. Likert tipi bir ölçme aracı olan ölçek, olumlu ve olumsuz olmak üzere toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Olumlu maddeler “5:Tamamen katılıyorum”, “4:Kısmen katılıyorum”, “3:Kararsızım”, “2:Katılmıyorum”, “1:Hiç katılmıyorum” şeklinde, olumsuz maddeler ise tersi yönde puanlanmıştır.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 190, en düşük puan ise 38'dir. Ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayısı çalışmada $\alpha=0.94$ olarak bulunmuştur.

Problem Çözme Becerisi Envanteri: Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Likert tipi bir ölçek aracı olan envanter 18 olumlu ve 14 olumsuz olmak üzere toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz maddeler "6:Her zaman böyle davranırım", "5:Çoğunlukla böyle davranırım", "4:Sık sık böyle davranırım", "3:Arada sırada böyle davranırım", "2:Ender olarak böyle davranırım", "1:Hiçbir zaman böyle davranmam" şeklinde, olumlu maddeler ise ters olarak puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 192, en düşük puan 32'dir. Çalışmada ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.84$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksek olması, bireyin problem çözme becerisi konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını; toplam puanların düşük olması ise kişinin problem çözme becerisi ile ilgili olumlu davranış ve tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin; düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım olmak üzere altı alt boyutu bulunmaktadır. Düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları, problem çözmedeki olumlu davranışlar olarak nitelendirilmektedirler. Bu alt boyutlardan alınan puanların düşük olması, ilgili yaklaşımın daha fazla kullanıldığını ve olumsuz olarak nitelendirilen aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşımın daha az kullanıldığını göstermektedir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Veriler, SPSS 13 istatistik paket programında çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumları ile problem çözme becerisi algılarının düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyonu ve bölüm değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının problem çözme becerisi puanları ve matematiğe yönelik tutum puanları tabloda (Tablo 2) gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Algı Düzeyi ile Matematiğe Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	ss	Minimum Puan	Maksimum Puan
PÇB	415	93.74	16.11	43	136
MYT	415	143.77	25.63	46	182

Öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algı düzeyi puanlarının ortalaması 93.74, standart sapması 16.11'dir. Ölçekten alınan en düşük puan 43, en yüksek puan da 136'dır. Matematiğe yönelik tutum puanlarının ortalaması 143.77, standart sapması ise 25.63'tür. Matematiğe yönelik tutum ölçeğinden alınan en düşük puan 46, en yüksek puan da 182'dir.

3.1. Ortaöğretim öğretmen adaylarının, matematiğe yönelik tutumları ile problem çözme becerisi algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu soruya yanıt vermek için Pearson korelasyon katsayıları belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4'de sunulmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının, matematiğe yönelik tutumları ile problem çözme becerisi algı düzeyleri arasındaki ilişki iki şekilde incelenmiştir; öncelikle biyoloji, fizik, kimya ve matematik öğretmen adaylarının tamamı dikkate alınarak, daha sonra da her bölüm için ayrı ayrı ele alınarak analizler yapılmıştır.

Tablo 3: Biyoloji, Fizik, Kimya ve Matematik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları İle Problem Çözme Becerisi Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

		MYT	PÇB
MYT	Pearson Korelasyon (r)	1	-.344**
	p		.000
	N	415	415
PÇB	Pearson Korelasyon (r)	-.344**	1
	p	.000	
	N	415	415
p<0.01			

Tablo 3'te Pearson Korelasyon katsayısı $r = -0,344$ olarak belirlenmiştir. Bu negatif ve orta derecede bir ilişkidir. Biyoloji, fizik, kimya ve matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algısı puanları ya da matematiğe yönelik tutum puanlarından birinin azalması diğerinin artmasına yol açmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada kullanılan problem çözme becerisi envanterinden elde edilen puanın azalması, öğretmen adaylarının problem çözme becerisine yönelik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumda, problem çözme becerisi algı düzeyinin yükselmesinin, matematiğe yönelik tutumun yükselmesi anlamına geldiği söylenilebilir.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 4), matematiğe yönelik tutum ile problem çözme becerisi algı düzeyi arasındaki ilişkinin her bölüm için ayrı ayrı incelenmesi ile elde edilen sonuçlar verilmektedir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Matematiğe Yönelik Tutumları İle Problem Çözme Becerisi Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

BİYOLOJİ EĞİTİMİ	MYT	PÇB	FİZİK EĞİTİMİ	MYT	PÇB
MYT Pearson Korelasyon (r)	1	-.176	MYT Pearson Korelasyon (r)	1	-.111
p		.168	p		.319
N	63	63	N	82	82
PÇB Pearson Korelasyon	-.176	1	PÇB Pearson Korelasyon	-.111	1
p	.168		p	.319	
N	63	63	N	82	82
p**<0.01			p**<0.01		

KİMYA EĞİTİMİ	MYT	PÇB	MATEMATİK EĞİTİMİ	MYT	PÇB
MYT Pearson Korelasyon (r)	1	-.423**	MYT Pearson Korelasyon (r)	1	-.520**
p		.000	p		.000
N	112	112	N	158	158
PÇB Pearson Korelasyon (r)	-.423**	1	PÇB Pearson Korelasyon (r)	-.520**	1
p	.000		p	.000	
N	112	112	N	158	158
p**<0.01			p**<0.01		

Öğretmen adaylarının, matematiğe yönelik tutumları ile problem çözme becerisi algı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizinde, Pearson korelasyon katsayısı Biyoloji Eğitimi için $r = -0.176$, Fizik Eğitimi için $r = -0.111$, Kimya Eğitimi için $r = -0.423$ ve Matematik Eğitimi için $r = -0.520$ olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre matematiğe yönelik tutum ve problem çözme becerisi algı düzeyi arasında, fizik ve biyoloji öğretmen adayları için anlamlı bir ilişki olmadığı, kimya öğretmen adayları için negatif yönde orta derecede, matematik öğretmen adayları için ise negatif yönde yüksek derecede anlamlı ilişki olduğu söylenilebilir.

3.2. Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutum puanı ortalamaları ile problem çözme becerisi algı puanı ortalamaları bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?

Bu bölümde, öncelikle öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar ile problem çözme becerisi envanterinden aldıkları puanların ortalamaları bölümlere göre verilmektedir (Tablo 5). Daha sonra, bu iki ölçekten alınan puanların ortalamaları arasında bölümlere göre anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla, varyans analizi yapılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Problem Çözme Becerisi Algısı Puan Ortalamaları ile Matematiğe Yönelik Tutum Puan Ortalamaları

	Bölüm	n	$\bar{X}$	ss
PÇB	Biyoloji	63	84.54	15.18
	Fizik	82	98.92	16,78
	Kimya	112	95.96	15,9
	Matematik	158	93.15	14,75
MYT	Biyoloji	63	147.42	29.6
	Fizik	82	144.79	26.96
	Kimya	112	138.24	24.65
	Matematik	158	145.71	23.45

Öğretmen adaylarının ortalamalarında gözlenen farklılıkların, anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Problem Çözme Becerisi Algısı Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
PÇB	Grup içi	99356,11	411	241,74	11,233	,000	0.076
	Gruplar arası	8146,32	3	2715,44			
	Toplam	107502,43	414				
MYT	Grup içi	267039,58	411	649,73	2,540	,056	0.018
	Gruplar arası	4950,58	3	1650,19			
	Toplam	271990,16	414				

p* < .05

Tablo 6’deki varyans analizi tablosu incelendiğinde öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algısı puan ortalamalarının bölümlere göre anlamlı ($p=.000<.05$) farklılık gösterdiği, ancak matematiğe yönelik tutum puan ortalamalarının bölümlere göre anlamlı ($p=.056>.05$) farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Problem çözme becerisi algı düzeyinde anlamlı farklılığın hangi bölümlerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla uygulanan Scheffe testi sonuçları Tablo 7’de verilmektedir. Scheffe testine göre, bölüm bağımsız değişkeni, problem çözme becerisi algı düzeyi bağımlı değişkeni için iki alt grup oluşturmuştur.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Bölüm Bağımsız Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Algısı Bağımlı Değişkeni İçin Oluşturulan Alt Gruplara İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

			Alpha=.05	
			1	2
Scheffe	Biyoloji	63	84,54	
	Matematik	158		93,15
	Kimya	112		95,96
	Fizik	82		98,92
p			1,000	0.097

Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algı düzeyleri puan ortalamaları ile matematik, fizik ve kimya öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bölümlerin, problem çözme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde fizik öğretmen adaylarının 98,92 puan; kimya öğretmen adaylarının 95,96 puan; matematik öğretmen adaylarının 93,15 puan ortalamayla birbirine yakın ortalamalara sahip oldukları ve biyoloji öğretmen adaylarının 84,54 puan ortalamayla en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Problem çözme becerisi algısı ortalama puanının düşük olması durumunda öğretmen adaylarının algı düzeylerinin yüksek olacağı dikkate alındığında, fizik öğretmen adaylarının en düşük, biyoloji öğretmen adaylarının ise en yüksek problem çözme becerisi algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

3. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algı düzeyleri ile matematiğe yönelik tutumları arasında orta derece negatif ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algı düzeyi puan ortalamaları düşük iken matematiğe yönelik tutum puan ortalamalarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak problem çözme becerisi algı düzeyi puanının düşmesi, öğrencinin problem çözme becerisine yönelik algısının yükselmesi; yani problem çözme becerisinde kendini yeterli görmesi ve kendine güvenmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle matematiğe yönelik olumlu tutumun, problem çözme becerisi algısında da olumlu tutuma işaret ettiği söylenebilir. Bölümlere göre ilişkiye bakıldığında ise matematik ve kimya öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutum puanları ile problem çözme becerisi algısı puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, ancak biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının puanlarında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Matematik öğretmen adaylarının, matematiğe yönelik tutum puanları ile problem çözme becerisi algısı puanları arasında yüksek ilişki bulunmaktadır. Matematik öğretmen adaylarının, aldıkları dersler kapsamında daha çok problem durumuyla karşı karşıya kaldıkları ve matematiksel olarak da problem çözme süreci yaşadıkları düşünüldüğünde, bu beklenen bir sonuçtur.

Varyans analizi sonuçları öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algı puanları arasında bölümlere göre anlamlı farklılığın bulunduğunu, matematiğe yönelik tutum puanları arasında ise anlamlı fark bulunmadığı göstermektedir. Problem çözme becerisi algısı puanlarındaki anlamlı farkın hangi bölümlerden kaynaklandığını araştırmak için yapılan test sonucunda, biyoloji öğretmen adaylarının puan ortalamalarının diğer üç bölümdeki öğretmen adaylarının puan ortalamalarından farklı olduğu görülmüştür. Buna göre biyoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerisine yönelik algılarının fizik, kimya ve matematik öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenilebilir. Çalışmada, öğretmen adaylarının problem çözme becerisine yönelik algıları birbirine yakın olsa da en düşük algının fizik öğretmen adaylarında olduğu görülmektedir.

Çalışmadan çıkan en önemli sonuçlardan biri, biyoloji öğretmen adaylarının, lisans öğrenimi sürecinde matematik dersi almamalarına rağmen matematiğe yönelik en olumlu tutuma sahip olmalarıdır. Bu durumun iki şekilde açıklanabileceği düşünülmektedir. Birincisi, matematiğe yönelik tutumun, ilköğretim düzeyinde değişken halde iken ortaöğretimde kararlı hale gelmesi görüşünden (Başer ve Yavuz, 2003) hareketle, biyoloji öğretmen adaylarının bu olumlu tutumunun ortaöğretime dayandığı ve sonrasında değişmediği düşünülebilir. Diğer neden ise, biyoloji öğretmen adaylarının matematik dersi almasalar da, matematiği önemsiyor, alanları için gerekli görüyor, matematiğe ilgi duyuyor olmaları olabilir. Matematiğe yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmasa da biyolojiden sonra en yüksek tutum puanı ortalamasının matematik öğretmen adaylarında olduğu ve bunu fizik ve kimya öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir.

Çalışmada, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algısı puan ortalamalarının, en yüksek düzeyi ifade eden 32 puandan uzak olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının problem çözme becerisine yönelik algılarının düşük olduğu ve problem çözmede istenilen davranışları göstermedikleri anlamına gelmektedir. Bunun nedeni öğretmen adaylarının, bir problemle karşılaştıklarında çözüm için doğru bir plan yapmama, sorun üzerinde etraflıca düşünmeme, ulaşılması gereken sonuç hakkında bir çıkarımda bulunmama, problemi çözmek için kullandığı çözüm yolları başarısız ise bunların nedenini araştırmama davranışlarına sahip olmaları ve kendilerine yeterince güvenmemeleri olabilir. Bu nedenler matematiğe yönelik tutumu da etkileyebilecek unsurlardır.

Elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarının yeterli düzeyde olmadığı ve problem çözme becerisi algısı ile matematiğe yönelik tutumun ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının olumlu olmasının, problem çözme becerisine yönelik algılarının düzeyinin de yükselmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde, problem çözme becerisi algısının yüksek olmasının ve kendilerini problem çözmede yeterli hissetmelerinin, matematiğe yönelik olumlu tutuma sahip olmalarını sağlayacağı beklenmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarını yetiştiren eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Eğitimciler derslerinde, öğretmen adaylarına problem çözme becerisine sahip

olmalarının ne kadar önemli olduğunu vurgulamalı ve bu becerinin geliştirilmesini sağlayacak bir öğrenme ortamı hazırlamalıdır. Eğitimcilerin derslerine yönelik olumlu tutuma sahip olmaları, mesleklerini severek yapmaları, kendilerine güven duymaları, öğrencilerini önemsemeleri ve onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları yetiştirecekleri öğretmen adaylarında da bu özelliklerin bulunmasına katkı sağlayacaktır.

Bir öğretmenin, sorumlusu olduğu derse yönelik tutumu ve herhangi bir konudaki kendisine yönelik algısı, öğrencilerine de yansıtacağından, matematiğe yönelik olumlu tutuma ve problem çözme becerisine sahip, bu beceriyi doğru değerlendirme ve öğrencilerine aktarmada yeterli düzeyde olan öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verilmesi gerekmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Altun, M. (2000). *İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:3526, Sayı:147, Ankara.(Çevrimiçi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/altun.htm>) (Erişim tarihi: 20 Mart 2010)
- Başer, N. & Yavuz, G. (2003). *Öğretmen Adaylarının Matematik Dersine Yönelik Tutumları*. (Çevrimiçi: http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=41:ogretmen-adaylarinin-matematik-dersine-yonelik-tutumlari-&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&Itemid=172) (Erişim tarihi: 1 Nisan 200)
- Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Derya Kitabevi, Trabzon.
- Bulut, S., Yetkin, İ.E. & Kazak, S. (2002). Matematik Öğretmen Adaylarının Olasılık Başarısı , Olasılık ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 21–28.
- Carson, J. (2007). A Problem With Problem Solving: Teaching Thinking Without Teaching Knowledge. *The Mathematics Educator*, 17 (2), 7–14.
- Demir, M.K. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Tutumlarının İncelenmesi. *Eurosian Journal of Educational Research*, 14.
- Duatepe, A. & Çilesiz, Ş. (1999). Matematik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi.. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16–17, 45–52
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2002). *Türkiye’de Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Üzerine Bir İnceleme*. (Çevrimiçi: <http://www.qafqaz.edu.az/journal/9/>) (Erişim tarihi: 15 Mart 2010)
- Katkat, D. & Mızrak, O. (2003). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 158. (Çevrimiçi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/katkat.htm>) (Erişim tarihi: 15 Nisan 2010)
- Mayer, R. (1998). Cognitive, metacognitive and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science* 26, 49–63.
- Mertoğlu, H. & Öztuna, A. (2004) Bireylerin Teknoloji Kullanımı Problem Çözme Yetenekleri ile İlişkili midir?. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar)*. Ankara.
- Özgen, K. & Pesen, C. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ve Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 69–83.
- Özgün-Koca, S.A. & Şen. A.İ (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik ve Fen Derslerine Yönelik Olumsuz Tutumlarının Nedenleri. *Eurosian Journal of Educational Research*, 23, 137–147.

- Pehlivan, Z. & Konukman, F. (2004) Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Diğer Branş Öğretmenlerinin problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2.
- Serin, O. (2004) Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi ve Fene Yönelik Tutum ile Başarıları Arasındaki İlişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şahin, N., Şahin, N. H. & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17 (4), 379–396.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları: Bitlis İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 12, 89–96
- Türnüklü, E.B. & Yeşildere, S. (2005). Problem, Problem çözme ve Eleştirel Düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 107–123
- Yenilmez, K. & Özabacı N.Ş. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları Ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2) , 14.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN VE MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ÖZ - YETERLİLİK İNANÇ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

A STUDY OF LEVELS OF EFFICACY BELIEFS OF SECONDARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES IN TEACHING SCIENCE AND MATHEMATIC

Özden Tezel, Ersin Karademir

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

Özet

Araştırma, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretmen Adaylarının; alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerinin alan türü, mezun olunan lise türü, cinsiyet, özel öğretim yöntemleri ders notu ve ailede öğretmenlik yapan olup olmamasına göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yürütülmüş, tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Enochs ve Riggs tarafından geliştirilen “Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler frekans, yüzde değeri, aritmetik ortalama, standart sapma, çok değişkenli ANOVA (MANOVA) ve tek yönlü varyans analizi(ANOVA) teknikleri ile yorumlanmıştır. Çalışmada, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören 185 öğretmen adayı seçkisiz olarak örnekleme alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekten Öğretmen Adaylarının almış oldukları toplam puan en fazla 89, en az ise 53 olmuş; ölçek ortalaması 71,87 ve standart sapması 7,2 olarak bulunmuştur. Elde edilen verilere göre, alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeyleri bakımından Biyoloji ve Kimya Öğretmen Adayları arasında Kimya Öğretmen Adayları lehine, Fizik ve Matematik Öğretmen Adayları arasında Matematik Öğretmen Adayları lehine ve Fizik ve Kimya Öğretmen Adayları arasında Kimya Öğretmen Adayları lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ($p < 0,05$). Ancak, mezun olunan lise türü, cinsiyet, özel öğretim yöntemleri ders notu ve ailede öğretmenlik yapan olup olmamasına göre, gruplar arasında, alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeyleri bakımından farklılık oluşmamıştır ($p > 0,05$). Araştırmada öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirme konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öz-yeterlilik İnancı, Fen Öğretimi, Matematik Öğretimi.

Abstract

This study has been carried out in order to determine the levels of efficacy beliefs of prospective teachers in secondary science and mathematics fields for field teaching and the differentiation situation of these levels according to field type, graduated high school type, gender, special teaching methods lecture note and whether there is a teacher in the family or not. Scanning model has been used in the study. “Efficacy Belief Instrument” which was developed by Enochs and Riggs has been used in this study. Data have been analyzed by using frequency, percentage value, arithmetic mean, standard deviation, ANOVA and MANOVA analyze techniques. The sample of the study was chosen randomly from 185 non-thesis master's program study teacher candidates in Eskişehir Osmangazi University, Physics, Chemistry, Biology and Mathematics Education Department. Teacher Candidates took at least 53 and at most 89 total point from the test used in this study, the scale mean was 71,87 and standard deviation was 7,2. According to the research findings, differentiation was found in favor of Chemistry Teacher Candidates according to levels of efficacy belief for field teaching between Chemistry and Biology Teacher Candidates, in favor of Mathematics Teacher Candidates according to levels of efficacy belief for field teaching between Mathematics and Physics Teacher Candidates and in favor of Chemistry Teacher Candidates according to levels of efficacy belief for field teaching between Chemistry and Physics Teacher Candidates ($p < 0,05$). However, there wasn't any differentiation between groups according to graduated high school type, gender, special teaching methods lecture note and whether there is a teacher in the family or not in terms of levels of efficacy belief for field teaching ($p > 0,05$). It was found that teacher candidates saw themselves sufficient in fulfillment of the requirements of the teaching profession.

Key Words: Efficacy Belief, Science Teaching, Mathematics Teaching.

1. GİRİŞ

Öz-yeterlilik inancı, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1994). Bandura (1994)’ya göre öz-yeterlilik inancı, bireylerin hayatlarını etkileyecek olaylara ilişkin önemli ölçüde performansta bulunabilme yeteneklerine dair inançlarıdır. Bu inançlar, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlemektedir. Tobin,

Tipin ve Gallard (1994) ise öz-yeterlilik duygusunu başarılı öğretim ile ilişkilendirmişlerdir. Öz yeterlilik duygusu gibi öğretmen inanışları ile ilgili yapılan araştırmaların temelinde de, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili inanışlarının; plânlama, karar verme ve sınıf içi faaliyetleri ile ilişkili olması bulunmaktadır. Buna göre inanışlar, bireylerin problem çözme ve bilgiyi organize etmelerinde bilgiden daha etkilidir (Önen ve Öztuna, 2004).

Öz-yeterlilik düzeyi düşük olan insanlar, zor görevlerde ürkek davranırlar ve bu görevleri kişisel tehdit olarak algırlarlar. Zor bir görevle karşı karşıya kaldıklarında, nasıl bir başarı sergileyebileceklerine odaklanmaktan çok; kendi kişisel eksikliklerine, karşılaşılabilecekleri engellere ve kötü sonuçlara takılırlar. Diğer yandan kendi öz-yeterlilikleri konusunda güçlü inançlara sahip olan insanlar, zor görevleri üstlenmekten kaçınmazlar ve güçlü sorumluluk duygularını kaybetmezler. Verilen göreve tam olarak odaklanabilirler ve zorluklarla karşılaştıklarında stratejik bir şekilde düşünebilirler (Ritter, Boone ve Rubba, 2001:177). Yeterlilikleri konusunda güçlü inançlara sahip olan insanlar üst düzey çaba gösterme eğiliminde olduklarına ve elverişsiz durumlarda bile mücadele edebildiklerine göre; kişinin öz-yeterliliğinin farkında olması ve bunu geliştirmesi, o bireyin çok kötü koşullarda bile daha fazla ve etkili çalışmasına yol açar (Roberts ve arkadaşları, 2001:199).

Öz-yeterlilik inancının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabileceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı belirtilmiştir (Enochs ve Riggs, 1990; Riggs ve Enochs, 1990). Gerek hizmet içi, gerekse hizmet öncesi dönemde farklı branş ve kademelerdeki öğretmenlerin kendilerine ilişkin öz-yeterlilik algıları, eğitim bilimlerinde üzerinde önemle durulan ve tartışılan bir konu haline gelmiştir (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Hamurcu, 2006; Morgil ve diğ., 2004).

Bazı araştırma sonuçları öğretmen öz-yeterliliği ile; öğrenci başarısının (Caprara ve diğ. 2006; Gibson ve Dembo, 1984; Goddard ve diğ. 2000; Ross, 1992), güdülenmesinin (Midgley ve diğ., 1989; Woolfolk ve diğ., 1990) ve öğrenci öz-saygısının (Cheung ve Cheng, 1997) ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde öğretmenlerin öz-yeterlilik algısı ile öğretimsel yenilikleri uygulamaya çalışma, öğretime daha fazla zaman ayırma (Czerniak ve Lumpe, 1996; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988), sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma (Enochs, ve diğ., 1995; Henson, 2001; Woolfolk ve diğ., 1990), mesleki bağlılık (Colodarci, 1992) gibi etkili öğretmen özelliklerinin ilişkili olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır. Olumlu öz-yeterlilik beklentisinin güdülenmeyi arttırdığı, yeni ve zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağladığı ve çaba harcamaya istekli kıldığı, olumsuz öz-yeterlilik beklentisinin ise kişinin kendi inisiyatifi ile davranamamasına ya da yapılan bir işi sonuçlandırmadan bırakmasına neden olduğu belirtilmektedir (Yılmaz ve diğ. 2007; Bıkmaz, 2004; Çapri ve Kan, 2006; Çubukçu, 2008). Teorik ve deneysel çalışmalar da duyguların öz-yeterlilik hissini etkilediğini ve bunun karşılıklı olduğunu gösterir yöndedir.

Yeterlilik inançları, “öz yeterlilik” ve “sonuç beklentisi” olarak adlandırılan iki farklı yapıdan oluşan bilişsel bir güdüleyicidir. Öz-yeterlilik; verilen bir işi/görevi etkileyen bireysel yeterliliklerle ilgili inançları, sonuç beklentisi ise; belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin insanların sahip oldukları inançları kapsamaktadır (Alabay, 2006; Bıkmaz, 2004). Bu çalışmada yeterlilik inançları, “öz yeterlilik” ve “sonuç beklentisi” olmak üzere iki farklı yapıda incelenecektir.

Öğretmenin alanı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olması, tek başına yeterli değildir. Öğretmenin işini gerçekleştirirken öğretimle ilgili öz-yeterlilik inancı, yaptığı işin sonucunu etkilemektedir. Böylece mesleğini sevmeyen ya da öz-yeterlilik inancı düşük olan bir öğretmen mesleğinde başarılı olamaz. Öğretmen adaylarının alan öğretimine dair öz-yeterlilik inançları –ilerideki mesleki yaşantılarında– başarılarının en önemli belirleyicisidir. Bu sebeple, öğretmen adaylarına verilen eğitim, onların alan öğretimiyle ilgili öz-yeterlilik inançlarını olumlu yönde geliştirmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Öğretmen Adaylarının alan öğretimine ve öğretmenlik mesleğine yönelik inançlarının belirlenmesi; özgüvenlerinin, faydalılık düzeylerinin farkında olmalarına ve gerekiyorsa öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilinç düzeylerini yükseltmelerine yardımcı olabilir. Araştırmanın genel amacı, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretmen Adaylarının, alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen Adaylarının alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeyleri ne durumdadır?
2. Öğretmen Adaylarının alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentisi düzeyleri, onların
 - a) öğrenim gördükleri programa,
 - b) mezun oldukları lise türüne,
 - c) cinsiyete,
 - d) özel öğretim yöntemleri dersi notuna,
 - e) ailede öğretmenlik yapan olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini; 2009-2010 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Tezsiz Yüksek lisans Programında öğrenim gören Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Öğretmeni Adayları oluşturmuştur. Örneklemi ise; söz konusu programda öğrenim gören 185 Öğretmen Adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1: Örneklem Grubunun

Cinsiyet	f	%	Ailede Öğretmen	f	%
Kız	138	74,6	Var	55	29,7
Erkek	47	25,4	Yok	130	70,3
Toplam	185	100,0	Toplam	185	100,0

Program	f	%	ÖÖY ders notu	f	%
Biyoloji	48	25,9	0–64	12	6,5
Matematik	80	43,2	65–74	22	11,9
Kimya	17	9,2	75–89	87	47,0
Fizik	40	21,6	90–100	64	34,6
Toplam	185	100,0	Toplam	185	100,0

Lise Mezuniyet Türü	f	%
Genel Lise	91	49,2
Öğretmen Lisesi	3	1,6
Anadolu Lisesi	45	24,3
Fen Lisesi	5	2,7
Süper Lise	41	22,2
Toplam	185	100,0

Araştırmaya katılan 185 Öğretmen Adayının kişisel özelliklerinin verildiği tablo 1'e göre, örneklemi oluşturan Öğretmen Adaylarının %74,6'sı kız, %25,4'ü erkektir. Öğrenim gördükleri program türüne göre de, %25,9'u Biyoloji Öğretmenliği, %43,2'si Matematik Öğretmenliği, %9,2'si Kimya Öğretmenliği, %21,6'sı da Fizik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğrencisidir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen, Bıkmaz (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 maddeden oluşan 5’li likert tipi “Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Croanbach – alfa güvenirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Elde ettiğimiz verilere dayanarak yaptığımız güvenirlik analizinde ise Croanbach – alfa değeri 0,63 olarak elde edilmiştir. Öz-yeterlilik inancı ölçeğinde 12 adet olumlu, 8 adet olumsuz olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayarda SPSS 13.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmen Adaylarının, alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesinde, ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Öğretmen Adaylarının, alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin; öğrenim gördükleri programa, mezun oldukları lise türüne, cinsiyete, özel öğretim yöntemleri dersi notuna, ailede öğretmenlik yapan olup olmamasına göre farklılaşma durumu t-testi ve varyans analizi ile test edilmiştir. Toplam 20 madde bulunan ölçekten, Öğretmen Adayları toplam tutum puanlarına göre; en yüksek 100,00 en düşük 20,00 puan alabilirler. Çalışmadaki Öğretmen Adaylarının ölçekten aldıkları toplam puan en fazla 89, en az ise 53’dür. Ölçek ortalaması 71,87 ve standart sapması 7,2 olarak bulunmuştur. Veri sonuçları toplam puanlar üzerinden hesaplanmıştır. Likert tipindeki olumlu yöndeki sorular; kesinlikle katılıyorum=5, katılıyorum=4, kararsızım=3, kısmen katılmıyorum=2 ve kesinlikle katılmıyorum=1 olarak puanlanırken, olumsuz yöndeki sorularda ise kesinlikle katılıyorum=1, katılıyorum=2, kararsızım=3, kısmen katılmıyorum=4 ve kesinlikle katılmıyorum=5 şeklinde puanlama yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen Adaylarının alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentilerinin, cinsiyete göre ortalama ve standart sapma değerlerini veren MANOVA sonuçları tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’ye göre, Öğretmen Adaylarının cinsiyeti bakımından, alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentisi alt faktörlerinden elde ettikleri puan ortalamalarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Buna göre, Öğretmen Adaylarının alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentilerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediği söylenebilir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnancı ve Sonuç Beklentisi Alt Faktörlerinin Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s	sd	F	p
Öz-yeterlilik inancı	Kız	138	48,19	5,77	1-183	0,395	,530
	Erkek	47	47,57	6,07			
Sonuç beklentisi	Kız	138	24	2,78	1-183	1,957	,164
	Erkek	47	23,34	2,81			

Öğretmen Adaylarının alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentilerinin, ailelerinde öğretmen olup olmamasına göre ortalama ve standart sapma değerlerini veren MANOVA sonuçları tablo 3’de sunulmuştur. Tablo 3’e göre, Öğretmen Adaylarının ailelerinde öğretmenlik yapan olup olmaması bakımından, alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentisi alt faktörlerinden elde ettikleri puan ortalamalarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p>0,05$). Buna göre, Öğretmen Adaylarının alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı düzeylerinin, ailelerinde öğretmenlik mesleğine sahip olma durumuna göre değişiklik göstermediği söylenebilir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnancı ve Sonuç Beklentisi Alt Faktörlerinin Ailede Öğretmen Bulunma Durumuna Göre MANOVA Sonuçları

Değişken	Ailede öğretmen	N	$\bar{X}$	s.s	sd	F	p
Öz-yeterlilik inancı	Var	55	48,61	5,67	1 – 183	0,772	,381
	Yok	130	47,79	5,91			
Sonuç beklentisi	Var	55	23,74	2,88	1 – 183	0,075	,784
	Yok	130	23,87	2,77			

Öğretmen Adaylarının, alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentisi alt faktörlerinden aldıkları puan ortalamalarının, öğrenim gördükleri program (alan türü) değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA sonuçları tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4’e göre; Öğretmen Adaylarının alan eğitiminde öz-yeterlilik inançları alt faktöründe, alan türüne göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılaşma vardır. Ancak, sonuç beklentisi alt faktörüne göre anlamlı farklılaşma oluşmamıştır ($p > 0,05$). Öz yeterlilik inancında saptanan farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA ve Post Hoc testinin sonuçları tablo 5’de verilmiştir. Buna göre; Biyoloji ve Kimya Öğretmen Adayları arasında Kimya Öğretmen Adayları lehine, Fizik ve Matematik Öğretmen Adayları arasında Matematik Öğretmen Adayları lehine, Fizik ve Kimya Öğretmen Adayları arasında ise Kimya Öğretmen Adayları lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Böylece, Öğretmen Adaylarının alan eğitiminde öz-yeterlilik inancı düzeylerinin, alan türüne göre değişiklik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnancı ve Sonuç Beklentisi Alt Faktörlerinin Alan Türüne Göre MANOVA Sonuçları

Değişken	Alan türü	N	$\bar{X}$	s.s	sd	F	p
Öz-yeterlilik inancı	Biyoloji	48	47,16	6,38	3–181	3,196	,025*
	Matematik	80	48,96	5,49			
	Kimya	17	50,29	5,72			
	Fizik	40	46,27	5,41			
Sonuç beklentisi	Biyoloji	48	23,58	2,62	3–181	0,851	,468
	Matematik	80	24,02	2,79			
	Kimya	17	24,53	2,6			
	Fizik	40	23,45	3,09			

* $p < 0,05$

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançlarının Alan Türüne Göre Değişimi

Alan türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplar arası fark
Öz-yeterlilik İnancı	Gruplar Arası	315,677	3	105,226	3,196	,025*	Biy – Kim Fiz – Mat Fiz – Kim
	Gruplar İçi	5959,059	181	32,923			
	Toplam	6274,735	184				

* $p < 0,05$

Öğretmen Adaylarının alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentilerinin, özel öğretim yöntemleri dersi başarı düzeyine göre ortalama ve standart sapma değerlerini veren

MANOVA sonuçları tablo 6’da verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; Öğretmen Adaylarının özel öğretim yöntemleri ders notları bakımından, alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentisi alt faktörlerinden elde ettikleri puan ortalamalarına göre, gruplar arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>0,05$). Buna göre, Öğretmen Adaylarının alan eğitiminde öz-yeterlilik inancı düzeylerinin, ders başarı notuna göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnancı ve Sonuç Beklentisi Alt Faktörlerinin Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Başarı Notuna Göre Değişimi

Değişken	ÖÖY ders notu	N	$\bar{X}$	s.s	sd	F	p
Öz-yeterlilik inancı	0–64	12	45,00	5,42	3–181	1,692	,170
	65–74	22	48,91	4,59			
	75–89	87	47,70	6,21			
	90–100	64	48,76	5,65			
Sonuç beklentisi	0–64	12	22,83	1,74	3–181	2,192	,091
	65–74	22	22,68	3,34			
	75–89	87	24,05	2,72			
	90–100	64	24,12	2,77			

Öğretmen Adaylarının alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentilerinin, lise mezuniyet türü bakımından ortalama ve standart sapma değerlerini veren MANOVA sonuçları tablo 7’deki gibidir. Yapılan analiz sonucunda; Öğretmen Adaylarının alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentisi alt faktörlerinden elde ettikleri puan ortalamalarına göre, gruplar arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>0,05$). Böylece, Öğretmen Adaylarının alan eğitiminde öz-yeterlilik inancı düzeylerinin, mezun oldukları lise türüne göre değişmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnancı ve Sonuç Beklentisi Alt Faktörlerinin Lise Mezuniyet Türlerine Göre Değişimi

Değişken	Lise Türü	N	$\bar{X}$	s.s	sd	F	p
Öz-yeterlilik inancı	Genel Lise	91	48,09	6,23	4–180	0,331	,857
	Öğr. Lisesi	3	45,33	6,65			
	Anadolu Lis.	45	47,75	5,36			
	Fen Lisesi	5	50	8,36			
	Süper Lise	41	48,17	5,24			
Sonuç beklentisi	Genel Lise	91	23,91	3,03	4–180	0,517	,724
	Öğr. Lisesi	3	22,66	1,53			
	Anadolu Lis.	45	23,84	2,42			
	Fen Lisesi	5	25,2	3,49			
	Süper Lise	41	23,58	2,68			

Ölçekte yer alan sonuç beklentisi faktörüne ilişkin ortalama değerlerin, öz-yeterlilik inancı faktörüne göre nispeten daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, sonuç beklentisi olarak belirlenen faktörle ilgili yapının tanımlanmasının ve ölçülmesinin güç olmasından kaynaklanmaktadır (Riggs ve Enochs, 1990; Bıkmaz, 2004).

Öğretmen Adaylarının alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı alt faktöründen aldıkları puan ortalamalarının, alan türüne göre anlamlı farklılık göstermesi sebebiyle; öz-yeterlilik inancı düzeylerinin alan türüne göre frekans ve yüzde dağılımı hesaplanmış ve tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8'e göre; örneklem grubundaki 17 Kimya Öğretmen Adayının; %11,8'i yüksek, %88,2'si orta düzeyde alan eğitiminde öz-yeterlilik inancına sahiptir. Örneklem grubundaki 48 Biyoloji Öğretmen Adayının hepsi de orta düzeyde; 40 Fizik Öğretmen Adayının ise, %5,0'i yüksek, %95,0'i orta düzeyde alan eğitiminde öz-yeterlilik inancına sahiptir. Ayrıca, 80 Matematik Öğretmen Adayının, %6,3'ü yüksek, %92,5'i orta düzeyde alan eğitiminde öz-yeterlilik inancına sahiptir. Öğretmen Adaylarının büyük çoğunluğu "orta" düzeyde öz-yeterlilik inancına sahiptirler. Biyoloji öğretmen adaylarının hepsi de orta düzeyde öz-yeterlilik inancına sahiptirler.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Alan Türüne Göre Öz – Yeterlilik İnanç Düzeyleri

Öz-yet. İnanç Düzeyi		Alan Türü			
		Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
Biyoloji	f	0	48	0	48
	%	0,0	100,0	0,0	100,0
Kimya	f	0	15	2	17
	%	0,0	88,2	11,8	100,0
Matematik	f	1	74	5	80
	%	1,3	92,5	6,3	100,0
Fizik	f	0	38	2	40
	%	0,0	95,0	5,0	100,0
Toplam	f	1	175	9	185
	%	0,5	94,6	4,9	100,0

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Mesleki yaşantılarında görevi öğretmek olan öğretmen adaylarının, alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı düzeylerinin ölçülmesi eğitimin kalitesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretmen Adaylarının, alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Öğretmen Adaylarının alan eğitiminde öz-yeterlilik inancı düzeylerinin; mezun oldukları lise türüne, cinsiyete, özel öğretim yöntemleri ders notuna ve ailede öğretmenlik yapan olup olmamasına göre farklılık göstermediği, ancak öğrenim gördükleri program (alan) türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Böylece, Öğretmen Adaylarının kız ya da erkek olması, mezun oldukları lise türü, özel öğretim yöntemleri ders notu ve ailesinde öğretmenlik yapan olup olmamasının alan öğretimine ilişkin öz-yeterlilik algısını etkilemeyeceği söylenebilir. Bu sonuçlar, Yaman, Cansüğü ve Altunçekiç (2004)'in ve Akbulut (2006)'un yaptığı çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak, Üredi ve Üredi (2006) ve Alabay (2006) 'ın araştırmalarında, başarı düzeyi yüksek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılığın ortaya çıkması sebebiyle, araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir. Ayrıca, Yılmaz ve Çimen'in (2008) yaptıkları araştırmada, ailesinde öğretmen olan katılımcıların lehine anlamlı farklılığın ortaya çıkması sebebiyle, araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir.

Alan türüne göre, öz-yeterlilik inancında oluşan farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizlere göre; Biyoloji ve Kimya Öğretmen Adayları arasında Kimya Öğretmen Adayları lehine, Fizik ve Matematik Öğretmen Adayları arasında Matematik Öğretmen Adayları lehine, Fizik ve Kimya Öğretmen Adayları arasında ise Kimya Öğretmen Adayları lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre, Kimya Öğretmen Adaylarının alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin, Biyoloji ve Fizik Öğretmen Adaylarından daha yüksek olduğu; Matematik Öğretmen Adaylarının alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin ise, Fizik Öğretmen Adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen Adaylarının, alan öğretimi ve öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirme hususunda kendilerini orta düzeyde yeterli

gördükleri ve yeteneklerine orta düzeyde güvendikleri sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi, Öğretmen Adaylarının kendilerini geliştirmek için yüksek düzeyde çaba harcamadıkları ve alan derslerini öğretme kaynakları olan öğretmenlerinin, alan öğretimiyle ilgili olarak öğrencilerine orta düzeyde bir öğretim gerçekleştirmeleri olabilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak Öğretmen Adayları ve Öğretim Üyelerine yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Öğretmen adaylarının eğitiminde görev yapan öğretim elemanları derslerinde, öğrencilerinin alan öğretimiyle ilgili öz-yeterlilik inançlarını olumlu yönde geliştirmelerini sağlayacak nitelikte öğrenme etkinliklerine yer vermelidir.

Üniversite düzeyindeki öğrencilere alan eğitiminde yeterlilik kazandırılırken, diğer yandan da onların bu yeterlilikleri sergileyebilecekleri ortamlar yaratılmalı ve bu ortamlarda öğretim elemanları tarafından, öğrencilere gerekli övgü ve tavsiyelerde bulunulmalıdır.

Öğrencilerin alan bilgisinde yeterliliklerini geliştirmeleri amacıyla; eğitim fakültelerindeki fen ve bilgisayar laboratuvarları donanımlı hâle getirilmeli ve öğrencilerin bireysel çalışabilmesi için de ders saatleri dışında laboratuvarları kullanmalarına imkân sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilinç düzeylerini yükseltmelerine yardımcı olabilecek tarzda yazılmış eserleri okumaları ve kendilerini geliştirmeleri tavsiye edilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Akbulut, E., (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:III, Sayı:II, 34-44.
- Alabay E., (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Edu 7*, Cilt:2, Sayı:1 Kasım 2006.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In V.S. Ramachaudran(Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. (4), 71-81. Newyork: Academic Press.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. 161.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cheung, W. M., ve Cheng, Y. C. (1997, April). *A multi-level analysis of teachers' self-belief and behavior, and students' educational outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Colodarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Czerniak, C. M., ve Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7, 247-266.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlilik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1), 36-47.
- Çapri, B., ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası özyeterlilik ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1), 48-61.
- Çubukçu, F. (2008). Yabancı dil öğrenme endişesi ile öz yeterlik arasındaki korelasyon üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 4, (1), 148-158.
- Derviş, N. ve Tezel, Ö. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz-yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir.
- Enochs L. G., and Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A Preservice Elementary Scale, *School Science and Mathematics*. 90 (8), 694-706

- Enochs, L. G., Scharmann, L. C., ve Riggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79, 63–75.
- Gibson, S., ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 112-122.
- Henson, R. K. (2001). *Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., ve Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 62-72.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2004). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi www.istekyasam.com
- Riggs, I. M., and Enoch L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*. 74 (69), 625-637
- Ritter, J.; Boone, W.; Rubba, P. (2001). Development of an instrument to assess prospective elementary teacher self- efficacy beliefs about equitable science teaching and learning (SEBEST), *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.
- Roberts, J. K.; Henson, R. K.; Tharp, B. Z.; Moreno, N. (2001). An examination of change in teacher self-efficacy beliefs in science education based on the duration of in-service activities, *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 199-213
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.
- Stein, M. K., ve Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.
- Üredi, Işıl, Üredi L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:1 Sayı:2.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.
- Yaman S., Cansüğü Koray Ö., Altunçek A., (2004). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. 27 Nisan 2009 tarihinde www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi_3/355-366.pdf .
- Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlilik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, M., Çimen, O., (2008). Biyoloji eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin biyoloji öğretimi öz-yeterlilik inanç düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* Haziran 2008. Cilt:V, Sayı:I, 20-29.

8. YABANCI DİL ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME

CONTEMPORARY PROBLEMS IN TEACHING OF TRANSLATION AND SOLUTIONS

ÇEVİRİ ÖĞRETİMİNDEKİ ÇAĞDAŞ SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİ

İsmail Fırat ALTAY
Hacettepe Üniversitesi

Abstract

As is known, teaching of a foreign language is a complicated matter with many issues and translation is one of them. In order to clarify translation issue, initially, the answer to the question 'Is translation possible?' as well as "Is translation teachable or not?" will be discussed. However, mainly this paper aims to focus on translation for Turkish learners of English, teaching translation in classes by using contemporary problem areas in translation and suggested solutions to these contemporary problems. The problems will be handled under the titles of fidelity in translation, translation and culture, the role of language structures in translation, Sapir-Whorf hypothesis, use of translation in English Language Teaching and translation in poetry. This paper will not only be a helpful hand for learners of English but also a way out for Teachers of English who want to overcome translation problems by touching upon contemporary problematic points.

Keywords: Translation, teaching of translation, translation problems, contemporary problems in teaching of translation and solutions

Özet

Bilindiği üzere yabancı dil öğretimi birçok konuyu barındıran karmaşık bir süreçtir ve çeviri de bu konulardan birisidir. Çeviri olgusuna açıklık getirebilmek için öncelikle "Çeviri mümkün müdür?" ve "Çeviri öğretilir mi?" soruları tartışılacaktır. Fakat bu çalışma ana olarak Türk öğrenciler için İngilizce çeviri, çeviride çağdaş sorunların ele alınması yoluyla çeviri öğretimi ve bu çağdaş sorunlara önerilen çözümler üzerinde durmayı amaçlamaktadır. Söz konusu sorunlar, çeviride sadakat, çeviri ve kültür, çeviride dil yapılarının rolü, Sapir-Whorf hipotezi, İngilizce öğretiminde çeviri ve şiir çevirisi başlıkları altında ele alınacaktır. Bu çalışma ile hem İngilizce öğrenenlere hem de çevirideki çağdaş sorunlara değinerek çeviri sorunlarını aşmak isteyen İngilizce öğretmenlerine yardımcı olunması amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çeviri, çeviri öğretimi, çeviri sorunları, çeviri öğretiminde çağdaş sorunlar ve çözümleri

1. INTRODUCTION

As is known, teaching of a foreign language is a complicated issue and it has so many considerations to focus on. If they are not dwelt on well or comprehensively, the process is not complete, and this can cause so many problems in the teaching-learning process. Translation is one of these important issues. This paper will focus on this translation issue with some aspects.

Whether translation is teachable or not is another matter to work on. Some scholars say that while teaching a language, translation should not be taught, because it must be acquired as we learn the target language while some others say that this is not correct. It must be taught in order to have a complete understanding of the foreign language, because it cannot be acquired as the days pass. This is not the primary matter of debate, and in this paper translation and related problems will be worked on. In addition the answer to the question 'Is translation possible?' will try to be answered.

Perhaps the best answer to this question can be found by stating the problematic issues in translation. The reason is that by touching upon these topics, the subject of translation will be understood in detail, and the question marks in our minds can be cleared more easily. From now on, these topics will be worked on one by one.

2. PROBLEMATIC ISSUES IN TRANSLATION

It is an undeniable fact that teaching of culture makes up a very important place in the field of English Language Teaching. In order to understand its significance some basic aspects have to be specified beforehand. In this part of the paper, they will be focused on.

2.1 Fidelity in Translation

Fidelity or in other words correctness in translation means the correct interpretation of the words, sentences or longer units of language uttered or written. If the message coded in one language is understood the same way it is intended in the other language when translated, then the principle of fidelity is realised. That is to say, illocution (the intention of the original message) and perlocution (the uptake) should be same after the translation of any text is made according to this idea.

After working on the meaning of fidelity there comes a question in mind: 'Is fidelity in translation possible?' It is not easy to say 'completely yes' or 'completely no' as an answer to this question. The reason is that according to many experts a text in one language may not completely be translated to another language. Reasons are many.

First of all, the vocabulary stock of the language in which a text is translated may not have complete equality. For instance, the synonym for Turkish word 'gönül' is given as 'heart'. Then what is 'kalp'? Or, are 'kalp' and 'gönül' synonymous in Turkish? It is known that 'gönül' has a meaning more about feelings, and 'kalp' is more about the part of body it represents. Then, it is not possible to have a complete fidelity when the word 'kalp' in Turkish is translated as 'heart' into English. Another instance for this fact may be seen in Turkish word 'meşk' which does not have a complete synonymous word in English. The same situation may be seen in sentences, as well. So, complete fidelity in translation cannot be observed. However, the situation is not like this all the time. In other words, some words may have complete equal forms. In words or sentences where literal meaning is not emphasised such problems do not arise. Thus, it can be said that interpreters and translators should be careful about such issues.

To sum up, as far as translation is considered, semantic and cultural differences between words of two languages should be considered. If this is not handled, misunderstandings may occur. If there is no complete synonym of a word, the closest word should be chosen. In this way, a better option will be realised, if not the best one is chosen.

2.2 Translation and Culture

While saying some words about fidelity, culture should not be neglected, as well, because mostly culture is the reason hidden behind the impossibility of the complete fidelity. Cultural differences between countries make it very difficult to translate a text from one language to another. Even in languages of countries which have slight differences as far as their culture is considered. The reflection of this fact is seen as difficulties in translation. So, in each translation additional expressions or some changes should be considered.

Words which have cultural burdens may be difficult to translate. For example, 'Ramazan' and 'Kurban' cannot be translated into English easily. If we want to translate the word 'kurban' as 'victim', the intended message will not be reached, and perlocution will be very nonsense. The reason is the culture that these words have. If we want to translate the word 'kurban' with additional explanation like "What it means", "What do people do in kurban bayramı", "How it is celebrated" can be explained. Similarly, meals like 'imambayıldı', and 'içliköfte' and deserts like 'vezirparmağı' and 'lokma' can be translated as 'religious leader has fainted', 'sensitive meat ball', 'finger of vizier', and 'mouthful'. In order to avoid such funny translations, words with cultural background should be handled with care.

English words may have similar culture burdens, so the sentences and texts have them may be problematic. Let us take the words 'Christmas' 'Halloween' and 'Noel'. For anybody, who is not Christian, such words may not mean so much, but for a christian, the word 'christmas' may remind many things including giving tips, christmas pudding, christmas turkey etc., so the issue of cultural differences is again on the agenda.

Culture is not a problem only in words. It can be problematic in proverbs, idioms and similar routine cultural expressions. Let us see the dialogues below:

- A: What's up man?
 B: I feel grey
 A: Shall we see a doctor?
 B: No, thanks
 A: Haven't you taken your pills?
 B: No, I am cross with my girl so I haven't no pills.

It may be difficult to have a complete understanding of the given dialogue since it possesses some kind of cultural information. A careful study of culture of this text may give clues about the cultural background, education, ethnicity and worldview of the people talking. In addition without knowing some terms used in the text, it is impossible to have comprehension of the dialogue. No matter how good one is in his linguistic, pragmatic or discourse knowledge, without having the master of culture of the target language, desired aims are not reached.

The dialogue below belongs to a particular class of people, a servant or a porter and an upper-class man. This is understood from some words and from the general layout of the dialogue. Even this situation cannot be comprehended without the mastery of cultural information.

- A: Could I help you, sir?
 B: Certainly. Would you mind taking my briefcase?
 A: This one, sir?
 B: Yes, please.
 A: Where shall I take it sir?
 B: Just to the Bentley waiting outside. My chauffeur should be waiting outside.
 A: I see, sir.

In addition to the cultural burden of words the translator should have knowledge of the target culture in order to be more efficient in his works. Here, the translator or the interpretator is the student. In order to be more successful in texts that have cultural burden, the learners should be given cultural information. The best way of doing is furnishing coursebooks with the culture of target language.

Besides what is said before, word by word translation should not be applied. In fact such things are not observed in the works of advanced learners of English or professionals. However in the works of young learners or beginners, very funny translation mistakes can be seen since they do not have the complete mastery of the target language. Eventhough they are not much, lets have a few funny eamples:

- Turkceden İngilizceye ceviri: Turning from Turkish to English
- Acele ise seytan karisir : Urinate quickly, satan mixes
- Adam katila katila gülüyordu : The man was laughing joining by joining
- Astigi astik kestigi kestik bir adamdir : He is a his-hung-is-we-hung-his-cut-is-we-cut man
- Can bogazdan gelir : Can comes from Bosphorus
- Dik dik ne bakiyorsun öyle : What are you looking perpendicular perpendicular like that
- Egri oturalim, dogru konusalim : Let's sit italic, let's talk correct
- Ekmek elden, su gölden : Bread from hand, water from lake
- Nallari dikti : He errected the horse-shoes
- Güzelim vazo tuzla buz oldu : That my beautiful vase became ice with salt

‘Ben çorbamı içiyorum’. So, in Turkish this semantic structure can be formed in two ways. What makes Turkish different from English and German is that Turkish is an agglutinative language whereas English and German are inflectional languages. This is the result of different origins so different structural backgrounds.

Secondly, possession is shown in different ways in these languages. In English and German possession is shown with separate words, ‘my’ and ‘meine’, but in Turkish, again a suffix, ‘-m’ is added to ‘çorba’, and possession is coded this way.

In these examples one more fact, which was touched upon before, is seen again. Turkish people use ‘içmek’ for ‘soup’, but English and German people use ‘eat’ or ‘essen’. This can be considered as another reflection of culture or worldview of people that use the mentioned languages.

In brief, the origin or families of the languages have undeniable effects on their structures. These effects, especially difficulties make translation more difficult. A contrastive analysis of the languages in question may help to this situation. If learners of target language, here English, are equipped with this knowledge, they have less difficulty in translation. So, language courses should be designed in accordance with this fact if desired goals in translation want to be reached.

2.3 Sapir-Whorf Hypothesis and Translation

Some scholars say that the limits of our language are the limits of our world. This idea in fact defines the core of Sapir-Whorf Hypothesis. This hypothesis states that we perceive the world around us as our language glasses lets us the way we see it. So, language one speaks has great effect on his idea formation, perception and way of life. This situation makes translation a difficult process, because people from different cultures, geographical regions, climate regions perceive the world differently. We can make it clear with some examples.

The word ‘to marry’ in English comes from the Latin word ‘maritus’ which means ‘husband’. Here, we understand that in European mentality being married is/was something more related to husband than being together or sharing a house together. So, we can see the traces of a sexist approach underneath. However, the same verb is ‘evlenmek’ in Turkish, and it means ‘to have the possession of a house’. As is seen, in Turkish, there is no sexist but a neutral approach in the history of the same word. Now, if a sentence including this word is translated from Turkish to English or vice versa, will it give the same message? Doubts may be observed.

Similarly, ‘kadın’ in Turkish comes from the old Turkish word ‘katun’ which means ‘quenn’, but the same word in English ‘woman’ comes from ‘woeing man’ which means ‘a man or mankind who cries’. So, again we see that the value given to women in two different societies is quite different. In Turkish word it is understood that women are given a higher and more respected place in the society, at least it was so. Any text including this fact will not have a complete meaning transfer.

Eskimos have many different words for the word ‘snow’. A word for fresh snow, a word for wet snow, a word for deep snow and so on. However, in a country where it does not snow much, any of the words of Eskimos about snow will have a single equal. So, will an Eskimo and an African have a completely non-problematic dialogue when they talk about snow?

Likewise, Arabs have so many words on ‘camel’ and old Turkish possess do many words on ‘horse’. Will a Russian, in whose country and culture not much on camels is known, understand or decode the utterances of an Arab when the Arab is talking about camels?

All the below given examples prove that the language which comes from the culture, living conditions, region and climate, affects the way we perceive the world. As a result of this people speaking different languages perceive the world in different ways. As a logical consequence of this, translation to different languages is a very complicated and difficult issue. In order to overcome this obstacle, what has to be done is emphasise the culture of the target language. For instance, if Turkish learners of English are given information about the customs of English and American people, the situation can be improved, even if not solved completely. However, with the globalisation of the world and sharing of information, such problems become more solvable.

2.4 Use of Translation in ELT

It is a known fact that translation is not much utilised in English Language Teaching classes as long as current situation is concerned. The reasons of this fact are many. In brief, current methods and approaches used in do not let the use of translation very much as a consequence, translation is not utilised in English language teaching directly but indirectly.

When the history of English language teaching is observed, it can be seen that throughout the history some methods let translation as the basic principle or as a fact in their structure. For instance, Grammar Translation Method embodies translation in itself as an indispensable part. Language teaching and translation are thought together in this method. In Community Language Learning, Suggestopedia, Total Physical Response mother tongue is also used. However, in Audiolingual Method and Direct Method translation is given no place. This topic will not be handled in detail since it was focused on as a separate subject beforehand.

Today, the trend is on communicative approach and eclectic method. These methods do not let the use of translation. Only in terms of eclecticism, it is given limited space, so translation is not prohibited so strictly. That is to say, when translation is needed very much, it is used, generally as the last choice. But should it be this way? Translation can be utilised if it lends itself for the explanation of a vocabulary item more than the other ways, not as a last choice. So, this fact must be questioned.

A danger resulting from the use of translation is the overuse of it. Overuse of translation can be dangerous for the learners. The reason is that the structures of languages may not be suitable for this process, in other words what is tried to be done may not be reached as an end. There may be misunderstandings among the learners, so overuse of translation must be avoided in English language classes, but it must not be neglected either.

2.5 Translation in Poetry

Translation of poetry is another problematic issue. The reason is that what is important in poetry translation is more than meaning. This time rhyme, rhythm and the music of the language are important as well. In order to realise these all, the translator should have some kind of literal knowledge.

In order to get to the point closer, let us have a look at a good example of the poetry translation. The poem is of Shakespeare and it is translated to Turkish by Can Yücel whom we know as a talented writer and poet.

Sonnet 66

Tir'd with all these, for restful death I cry,-
As, to behold desert a beggar born,
And needy nothing trimm'd in jollity,
And purest faith unhappily forsworn,
And gilded honour shamefully misplac'd,
And maiden virtue rudely strumpeted,
And right perfection wrongfully disgrac'd,
And strength by limping sway disabled,
And art made tongue-tied by authority,
And folly (doctor-like) controlling skill,
And simple truth miscall'd simplicity,
And captive good attending captain ill:
Tir'd with all these, from this I would be gone,
Save that, to die, I leave my love alone.

66. Sone

Vazgeçtim bu dünyadan tek ölüm paklar beni,
Değmez bu yangın yeri, avuç açmaya değmez.
Değil mi ki çiğnenmiş inancın en seçkini
Değil mi ki yoksullar mutluluktan habersiz,
Değil mi ki ayaklar altında insan onuru,
O kız oğlan kız erdem dağlara kaldırılmış,

Ezilmiş, hor görülmüş el emeği, göz nuru,
 Ödlekler geçmiş başa, derken mertlik bozulmuş,
 Değil mi ki korkudan dili bağlı sanatın,
 Değil mi ki çılgınlık sahip çıkmış düzene,
 Doğruya doğru derken eğriye çıkmış adın,
 Değil mi ki kötüler kadı olmuş Yemen'e ,
 Vazgeçtim bu dünyadan, dünyamdan geçtim ama,
 Seni yalnız kalmak var, o koyuyor adama.

In this translation, the translator gives the real sense to Turkish readers by the help of expressions like 'ölüm paklar beni, avuç açmaya değmez, kötüler kadı olmuş Yemen'e...etc' and music of the language is kept. So, it can be considered as a very good free translation example. The translator also manifests how much creativeness is necessary for idiomatic translation, which is made use of in a great deal especially in poetry translation.

3. CONCLUSION

To sum up, translation from one language into another is not an easy matter but a very complicated issue. If the structure of the languages and the culture of the societies in question are not similar or very different, then the complexity increases. So, it is understood that perfect translation is impossible in a sense.

With the help of the developments in technology, machine translation started to gain more attention among people; however, the matter is not so clear. Initially, machine translation is not developed much. That is to say, it has so much to do in order to be usable in life. Secondly, it is used in a limited area like technical translation texts where culture is not much noticed and a kind of agreed terms are used. Even in computers with translation program some parts of the texts are left blank; these parts are the parts that are not or cannot be translated by computers. So, computer technology cannot have completely successful translation even for technical texts.

But can we have that? Can we as human beings translate what we want to mean into another language without meaning loss? Perhaps an Italian saying 'Traduttore traditori' - Translator is treacherous - can explain this situation, by the way, do you think that we could get the message Italians want to say as a result of this last translation?

4. BIBLIOGRAPHY

- Akmajian, A. and et al (1995). *Linguistics - An Introduction to Language and Communication*. Cambridge: The MIT Press.
- Bassnett, S. (2002). *Translation Studies*. London: Routledge.
- Bassnett, S. and Lefevere, A. (1990). *Translation, History and Culture*. London: Pinter Publishers.
- Becker, A. L. (1995). *Beyond Translation*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Biguenet, J. and Schulte, R. (1989). *The Craft of Translation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bozkurt, B. R. et al (1982). *Çeviri*. Ankara: Meteksan.
- Campbell, S. (1998). *Translation into the Second Language*. London: Longman.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1991). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. London: Blackwell.
- Finegan, E. and Besnier, N. (1990). *Language, Its Structure and Use*. New York: Harcourt Brace Yovanovich.
- Fromkin, V. and Rodman, R. (1993). *An Introduction to Linguistics*. Forth Worth: Harcourt Brace College
- Gentzler, E. (1993). *Contemporary Translation Theories*. London: Routledge.
- Göktürk, A. (1994). *Çeviri: Dillerin Dili*. İstanbul: YKY.

- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis For Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. and Carter, R. (1994). *Language As Discourse*. London: Longman.
- Neubert, A. and Shreve, G. M. (1992). *Translation as Text*. Kent: The Kent State University.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin.
- Pagegaaij, B. and Schubert, K. (1988). *Text Coherence in Translation*. Dordrecht: Foris.
- Pym, A. (1992). *Translation and Text Transfer*. Frankfurt: Peter lang.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Salkie, R. (1995). *Text and Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Schöffer, C. (1998). *Translation and Quality*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis*. London: Blackwell.
- Stubbs, M. (1986). *Educational Linguistics*. London: Blackwell
- Tat, D. (2003). "A Suggested Syllabus for the Translation Course from English into Turkish at ELT Departments at Third Level" (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Zlateva, P. (1993). *Translation as Social Action*. London: Routledge.

SÖYLEV ANALİZİ, EĞİTİMSEL DİLBİLİM VE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ İLİŞKİSİ

DISCOURSE ANALYSIS, EDUCATIONAL LINGUISTICS AND ELT RELATIONS

Öğr. Gör. Dr. İsmail Fırat ALTAY
Hacettepe Üniversitesi

Özet

Söylev hem dilde hem de dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Özellikle günümüzde kullanılmakta olan dil öğretim yaklaşımlarının iletişimci yapısı itibarıyla eskisinden daha da çok önem kazanmıştır. Bu çalışma söylev analizi ve eğitimsel dilbilimi arasındaki bağlantıyı açıklamayı ve söylev edincini geliştirmenin yollarını göstermeyi amaçlamaktadır. Bunu gerçekleştirmek amacıyla ilk olarak söylev edinci geçmişi ve bugünüyle ele alınacak ve diğer edinç türleriyle ilişkilendirilecektir. Daha sonra, bu süreçte kültürün önemine yer verilecek, etkileri ve söylev ile ilişkisi açıklanacaktır. Son olarak da yabancı dil öğretimi sınıfında söylev edincinin belirtileri ve söylev edincinin nasıl geliştirilebileceğine dair ipuçları örneklerle açıklanacaktır. Bu aşamada, net örnekler, dil öğretim materyalindeki kültürel içerikli söylevden dolayı zorluk çeken İngilizce öğretmenlerine ana çözümler sunmada yardımcı olacaktır. Dolayısıyla, söylev analizi, kültür öğretimi ve geliştirilmesi bütünleştirilecektir.

Anahtar kelimeler: Söylev analizi, eğitimsel dilbilim, söylev edinci, söylev ve kültür öğretimi bağlantısı

Abstract

Discourse is an inseparable part of language and language teaching. Especially in the communicative nature of current language teaching approaches it has much more importance than ever before. This paper aims at explaining the relations between discourse analysis and educational linguistics relations and presenting ways of developing discourse competence. In order to achieve this, initially discourse competence will be discussed in terms of its past and present by referring to other types of competences. Later, the importance of culture in this track will be explained. Its effects and discourse relations will be handled. Finally, manifestations of discourse competence in ELT classrooms and ways of developing discourse competence will be touched upon with clarifying examples. At this step, examples will exhibit crucial solutions for English teachers who suffer from burden of culture and loaded discourse in teaching materials. So, discourse analysis, teaching and developing cultural understanding will be integrated.

Key words: Discourse analysis, educational linguistics, discourse competence, discourse and teaching culture relations

AZƏRBAYCAN PEDAQOJİ FİKRİNDƏ TƏHSİLİN MƏZMUNUNUN TƏKMİLLƏŞDİRİLMƏSİ MƏSƏLƏLƏRİ (XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərində)

Vidadi Bəşirov,
ADU-nun dosenti, pedaqoji elmlər namizədi

Müasir dövrdə cəmiyyətdə milli ideyaların inkişafı ilə əlaqədar məktəbin qarşısında duran vəzifələrin də mahiyyəti dəyişir, pedaqoji fikir qaynaqlarından süzülüb gələn milli-mənəvi dəyərlərimizin rolu artır, fəaliyyət dairəsi genişlənir. Sosial problemlərin həllində pedaqoji fikir mənbələrinin və mütərəqqi ideyaların mənimsənilməsi, ümumiləşdirilməsi, yayılması və s. kimi məsələlərin tədqiqat obyektinə çevrilməsi tarixi mahiyyət daşıyan milli-demokratik təhsil quruculuğu islahatlarının yerinə yetirilməsi vəziyyətinə konkret, real köməklik göstərir.

Bu məqsədlə pedaqoji, iqtisadi və sosial-mədəni maariflənmənin ilk ideyalarının məktəb həyatına sirayət edən ümdə cəhətlərini öyrənib, ümumtəhlil və ixtisas təhsili üçün zəngin ideya, məfkurə irsinə xeyli kömək etmiş olan təhsilləndirici mənbələri tədqiqat təhlilinə cəlb etmək həyatın tələbidir.

Xüsusən, tarixi dövr baxımından daha əlamətdar olan XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərində Azərbaycan maarifpərvərlərinin təlim-tərbiyə sisteminin təkmilləşdirilməsi istiqamətində (ibtidai təhsil, ana dilinin Dövlət dili səviyyəsinə qaldırılması, qadın və kişi təhsilinin bərabərlik hüququnun qorunması, xalq arasında savadı və maarifi yaymaq cəhdi, yaşlıların savad kurslarına cəlb olunması, milli dərslik və dərs vəsaitlərini yaratmaq məsələləri, hamılıqla təhsil və s.) maarifləndirici proqramları ilə tanış olmaq, onların pedaqoji fikrinə düzgün, obyektiv münasibət bəsləmək və bu sahədə mövcud olan səmərəli elmi-pedaqoji problemlərin dərinlən və fundamental zəmindən tədqiq etmək nəcib və şərəfli iş sayılmalıdır.

XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərində (1875-1920-ci illər) Azərbaycanın görkəmli maarifpərvər ziyalıları ictimai-pedaqoji hərəkətin yüksəlməsində maarifləndirici mənbə olan təhsilin məzmununun demokratik əsaslar üzrə təkmilləşdirilməsinə çox yüksək qiymət verirdilər.

Təhsilin milli məzmununu təkmilləşdirmək uğrunda mübarizə əsasən aşağıdakı yollarla irəliləyirdi:

1. Dünyəvi elmlərin keçilməsi uğrunda göstərilən səylər vasitəsilə; 2. Yeni məktəblər yaradılması təşəbbüsü ilə; 3. Müvafiq proqram hazırlığı işinin səviyyəsini artırmaq imkanı ilə.

Dünyəvi elmlərin (tədris fənlərinin) mənimsənilməsi, yeni məktəblərin yaradılması, onun tədris proqramlarının təkmilləşdirilməsi məsələləri XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərində Azərbaycan maarifpərvərlərinin pedaqoji iş sahəsində fəaliyyətinin dönüş nöqtəsi oldu.

XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərində azərbaycanlı müəllimlər rus maarifpərvər-pedaqoqlarının elmi-metodik irsini mənimsəmək əsasında yeni tədris vəsaiti yaratmaq üçün böyük zövqlə mübarizə aparırdılar. Təlimin ana dilində olması, xalqın qabaqcıl maarif xadimlərini ciddi düşündürürdü. Rühani məktəblərinin köhnə təlim üsulu, fars və ərəb dillərində keçilən dərslərdəki cansıxıcı vəziyyət, mexaniki əzbərləmə, onsuz da çətin olan təhsil prosesini bir az da ağırlaşdırırdı. Maarif və mədəniyyətimizin, ümumilikdə ictimai-pedaqoji fikrimizin qarşısında həlli həyati zərurət olan bu mühüm cəhətə azərbaycanlı maarifpərvərlər dərin sosial-siyasi məna verirdi.

Azərbaycan maarifinin qaranquşlarından olan, Qori müəllimlər seminariyasının cəfakeş müəllimlərindən sayılan tənqid və ədəbiyyatşünaslıq elminin ilk peşəkar və görkəmli nümayəndəsi Firudinbəy Köçərli ana dilinin saflığı və təmizliyi uğrunda mübarizə cəbhəsində ön addımda gedərək, onu düşündürən məsələ haqqında Abdulla Şaiqə yazırdı: «..Ana dilini yaxşı bilməkdən ötrü lazımdır Qasimbəy Zakir, Molla Pənah Vaqif, İskəndər ağa Şair kimi milli şairlərimizin əsərləri oxunsun. Qrifkidə bunlar da çap olunmayıbdır və bu əsərlərin çoxu itib-batıb, tərk olunubdur. Ələ düşəni mən

toplayıb bir qayda üzrə tərtib qılmışam. Onları da çap etdirməyə təvanim yoxdur». (4, 53).

Dilimizin saflığı uğrunda mübarizə də XX əsrin əvvəllərində azərbaycanlı maarifpərvərlərin kəskin fikir və məfkurə ayrılığının siyasi iradəsini əks etdirən pantürkizm, panislamizm meyillərinin tənqidi geniş vüsət almışdı. Yeni, gənc nəslin yetişməsində, düzgün istiqamətdə inkişaf etməsində ədəbi-bədii dilin böyük əhəmiyyəti var idi. Ona görə də dildə həqiqi xəlqiliyi gücləndirmək üçün xüsusilə mətbuatın və ədəbiyyatın rolunu qeyd etmək lazımdır.

XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərində ictimai-pedaqoji fikrin inkişafına ictimai-siyasi hadisələrin təsirini qeyd edərkən, bu dövrdə aydın və mənalı dil uğrunda mübarizənin güclənməsini də göstərməliyik. Belə ki, XX əsrin əvvəllərində ideoloji mübarizənin gərginləşdiyi, Azərbaycan dilinə qarşı hər cür hücumların artdığı ideoloji gərginləşmədə fərqli mövqe tutan pantürkizm-panislamizm kimi pragmatik tendensiyaların gücləndiyi bir şəraitin tələbi idi.

C.Məmmədquluzadə də məclislərdə, qəzet və jurnal səhifələrində uzun müddət mübarizəyə səbəb olan ana dili üzərində dayanır; onun saflığı və təmizliyi yolunda səlis vasitə olan zəngin dilimizdən faktlar gətirərək yazırdı: «Ancaq ana dilində, açıq türk dilində yazmaq eyibdir, çünki yazanın savadının azlığına dəlalət edir. Elə böyük cürətsiz o oldu ki, utanmadıq, çünki biz görürük bir əlinə qələm alan türk bəndəsi «ana» sözünü bir yerdə yazmaqdan utanır; «ana» yerinə «madər» yazır. Ancaq biz «ana» yazdıq; səbəb də bu idi ki, bilmirdik niyə «ana» sözünü yazmaqdan utanırıq... Bu xülasəyi-kəlam, yazımızı yazmaqdan bir tək dünyada, yazı yazmağın birinci qanunu pozmaqdan qorxurduq, biz qorxurduq ki, yazımızı türk camaatı çətin başa düşər.

Biz çalışırıdık ki, yazımızı hər kəs asan və tezliklə başa düşsün və güman edirəm ki, məqsədimizə də çatdıq» (6, 680-681).

Pedaqoji alim S.M.Qənizadə Azərbaycan dilini «parlaq gələcəyi olan» bir dil adlandıraraq ana dilini uşaqlara praktik şəkildə öyrənməyin

lüzumundan bəhs etmişdi: «Bu kitabın («İstilahı-Azərbaycan»-V.B.) məqsədi Azərbaycan dilini praktik şəkildə öyrətməkdən ibarət idi. Bundan ötrü mən imkan daxilində asan üsul seçdim ki, şagirdlər başqasının köməyi olmadan bu dili öyrənməklə məşğul ola bilsinlər» (5, 5). «İstilahı-Azərbaycan» 1890-cı ilin ortalarında Bakıda K.Kasabovun mətbəəsində 2400 nüsxə ilə çap olunmuşdur» (3, 13).

Bu minvalla XIX əsrin sonu, XX əsrin birinci yarısında Azərbaycanda xalq, maarifi və pedaqoji fikrin inkişafı tarixində mühüm yer tutan məsələlərdən biri də pedaqoji –metodik məzmunu malik ana dilli dərsliklər tərtib olunması oldu. Həmin tarixi proseslərdə Azərbaycanda təhsilin məzmununun təkmilləşməsi istiqamətində böyük rus maarifpərvərlərinin də əməli xidmətləri öz mütərəqqi təsirini göstərirdi. Məlum olduğu kimi, K.D.Uşinskinin pedaqoji sisteminin əsasında xəlqilik və bundan nəşət edən ibtidai məktəbdə təlimin ana dilində tədrisi dururdu. Dövrünün məşhur maarifpərvərləri R.Əfəndiyev də K.D.Uşinskinin ardınca gedərək, ibtidai məktəbdə təlimin ana dilində aparılması ideyasını irəli sürmüş və bunu həm nəzəri, həm də əməli cəhətdən əsaslandırılmışdır.

R.Əfəndiyev Uşinskinin pedaqoji fikirlərindən istifadə edərkən ana dilinin tədrisi üsulunu da müəyyən etmişdir. O, bu məsələyə münasibət bildirərək yazırdı: «Pedaqogika öyrəndikdən sonra, mən anladım ki, köhnə məktəb dağıdılmışdır. Bu isə yalnız K.D.Uşinskinin yeni üsulla olan dərs kitabı kimi, öz məktəblərimiz üçün ana dilində dərs kitabı tərtib etməklə mümkündür. Məhz, bu məqsədlə də «Uşaq bağçası» kitabını qiymətli bir zərrə bənzətmək üçün pedaqog K.D.Uşinskinin məşhur və məhbub «Əlifba» kitabçasını özümə rəhbər qəbul etdim» (1).

O dövrün müxtəlif mətbuatında təhsilin məzmununun geniş mənzərəsini əks etdirən pedaqoji ideyaların möhkəmlənməsi istiqamətində Azərbaycan maarifçilərinin dünyagörüşünün təzələnməsinə böyük təsir edən mütərəqqi rus ictimai fikrinin, pedaqoji əfkarının məhdud cəhətlərə kölgə qoyan humanist baxışları da bu gün obyektiv təhlilini tapmalıdır. Necə ki,

Azərbaycanda milli təhsilin məzmun xüsusiyyətlərinin yeniləşməsi tərəfdarı olan, müqtədir R.Əfəndiyev hələ vaxtilə seminarist olarkən, rus pedaqogikasının «atası» olan K.D.Uşinskinin qızgın tərəfdarı olmuşdur. İkinci kursda oxuduğu vaxtda Semyonov və müsəlman şöbəsinin inspektoru A.O.Çernyayevskinin təsiri ilə elmi-pedaqoji işə başlamışdır. O, bu təsir yollarını belə xatırlayır: «Seminariyanın direktoru məşhur pedaqoq Semyonov mənə dedi ki, son rus şairlərini türk (Azərbaycan –V.B.) dilinə tərcümə elə və yeni məktəb meydana gətirməyə çalış» (2).

Semyova və Çernyayevskinin mühazirə və söhbətlərindən Uşinskinin pedaqoji görüşləri və tərəqqipərvər fikirləri haqqında ətraflı və dərin məlumat alan R.Əfəndiyevin xəlqiliyə əsaslanan pedaqoji görüşlərinin və fəaliyyətinin inkişaf etməsində Uşinskinin «Pedaqoji ədəbiyyatın faydası», «Məktəbin üç ünsürü», «Tərbiyədə əxlaqi ünsürlər haqqında», «İctimai tərbiyədə xəlqilik», «Xalq məktəbinə aid məsələlər» və s. adlı məqalələri, «Ana dili» və «Uşaq aləmi» adlı dərs kitablarının böyük rolu olmuşdur. Xüsusən, bu dövrdə müəllimlər üçün metodik göstərişli məktublar (təvsiyələr) hazırlayan R.Əfəndiyev dərsliklər yazmağa yaradıcılıqla yanaşaraq müsəlman məktəblərinin inkişafına, müsəlman ruhanilərinin təsirinə qarşı ciddi mübarizə etməklə ana dilində ümumxalq məktəbləri şəbəkəsinin inkişafı üçün çalışan, rus və Azərbaycan təhsilinin mütərəqqi cəhətlərinə dəyər verib, onlardan qarşılıqlı faydalanmanı təbliğ etməklə yanaşı, digər xalqların Azərbaycan xalqının təhsil demokratiyasına rəvac verən milli və ümumbəşəri keyfiyyətlərindən öyrənməyə çağırmışdır.

Müəllif «İstilahı Azərbaycan» beşinci nəşrinə yazdığı müqəddimədə gərgin elmi axtarışlarından bəhs edərək yazırdı: «Təkmilləşdirilmiş hazırkı nəşrə xeyli yeni qrammatik formalar əlavə olunmuş dərsliyin bir çox yerində dərin dəyişiklik edilmişdir. Dördüncü nəşrlə beşinci nəşr arasında keçən 10 illik müddət mənə türk (Azərbaycan –V.B.) dilinin məhrəm xüsusiyyətlərinə dərinlən nüfuz etmək imkanı verdi, məndə ana dilinə olan bu dilin öyrənilməsinə marağı daha da artırdı». (5, 5)

Təhsilin məzmununun milli mündəricədə, milli əqidəyə, vətəndaşlıq şüuruna xidmət etməsini böyük iradi keyfiyyətlə təlqin etmək cəhdləri həmin tarixi dövrün mütərəqqi pedaqogikanın ideal məramı idi. İstisnasız olaraq demək olar ki, milli mücadilə tarixinin ayrılmaz tərkib hissəsinə çevrilən təhsil demokratizminə olan münasibətin ən güclü aparıcı ideyalar ətrafında cərəyan etməsi dövrün başlıca xüsusiyyəti idi.

Məşhur jurnalist, mollanəsrəddinçilərin ideya rəhbərlərindən biri, Ömər Faiq Nemanzadə XX əsrin əvvəllərində xalqımızın həyatının, məişətinin, ideya-siyasi dirçəlişinin bariz təcəssümünü «Dilimiz-implamızı» adlı məqaləsində ürək yanğısı ilə göstərirdi: «Mənə istər əlifba, istərsə başqa dərdlərimiz barəsində «Şərqi-Rus»da açıq yazma bilməyincə o vaxt türk aləmində tək-cə çıxan «Tərcüman»a » («Tərcüman»-1883-1914-cü illərdə Krimdə tatar dilində nəşr olunan qəzet) gizli yazdığı məqalələrdən biri də Məmmədəğa (pedaqoq-əlibnaşir-mühərrir Məhəmmədəğa Şahtaxtılı-nəzərdə tutulur-V.B.) əlifbası əleyhinə olan etirazımdı. Bundan sonra Məhəmmədəğa öz xətti üstündə daxilən mənim ilə, xaricdən «Tərcüman» sahili İsmayılbəy ilə (İsmayıl bəy Qasprinski (Qasparlı) (1851-1914) Krim tatarlarının milli ideoloqu «Tərcüman» qəzetinin nəşiri və redaktoru) vuruşmaq qarşısında qaldı. İsmayılbəy «Tərcuman»da Məhəmmədəğa xəttinin yaramazlığından, onun qəbul edilə bilməməsindən bəhs açıb tənqid etdikcə Məhəmmədəğa acığından göylərə qalxdı və «Tərcüman»a qarşı ağzına gələn söyüşlər tökdü. Bu böyük və ciddi mübarizəyə Bakıda çıxan «Kaspi»də («Kaspi»(1881-1919) Bakı milyonçusu «millət atası» böyük maarifsevər H.Z.Tağıyevin pulu ilə Bakıda rus dilində nəşr olunan gündəlik qəzet) qarışdı.

Bir az sonra imla və əlifba məsələsi yaddan çıxdı. Bu üç türk qəzeti arasında şəxsi-qərəz divanı uzandıqca uzanır». (8). Dövrün bu cür üsyankar mənəvi çağırış nidaları, başqa maarifpərvərlərimizin də əsil həyat qayəsi olub yüksək sosial-mədəni səciyyə daşıyan ana dilində təhsil ideyalarının inkişafında mütərəqqi addım idi.

XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərindən Azərbaycanda ictimai-pedaqoji və maarifçilik hərəkatının təsiri imkanlarından bəhs edərkən qızların məktəbə yazılması və qadın təhsilini bu sahədə ilk başlanğıc yol olduğunu da qeyd etməliyik. Təhsil ideyalarının məzmun istiqamətlərinin zənginləşməsi qayğısını öz çiyinlərində aparan dövrün tərəqqipərvər şəxsiyyətləri yaxşı başa düşürdülər ki, qadınların maariflənməsi çətin və əzablı olsa da milli tərəqqi intibahı üçün mühüm həyati zərurətdir.

Azərbaycan qızlarını təhsilli, yüksək mədəniyyətli, öz hüququnu müdafiə etməyə qabil görmək istəyən Azərbaycan maarifpərvərləri yalnız saf diləklər arzulamaqla kifayətlənmir, bu sahədə konkret yollar da müəyyənləşdirirdilər.

Oktyabr inqilabı çevrilişindən əvvəlki dövrdə məktəbdə oxuyan azərbaycanlı qızları barmaqla göstərmək olardı. Azərbaycanlı qızlar o zaman çadra altında saxlanılır və onların məktəbdə oxumağa dini qaydalara görə qadağan edildi. Qız məktəblərində yalnız tək-tək azərbaycanlı qızlar, həm də varlıların qızları oxuyurdu.

Bu məktəblərin dərslər planı və proqramları «kübar ailələrindən olan» qızları tərbiyələndirmək məqsədinə uyğun olaraq tərtib edilmişdi.

Təhsilin məzmununu zənginləşdirmək sahəsində dövrü pedaqoji mətbuatın müstəsna rolu daha ümidverici idi. O dövrün müxtəlif mətbuatında bu problemin tarixi səciyyəsinə, geniş mənzərəsinə əks etdirmiş maarifçi-pedaqoqlar nəslinin böyük bir qismi Məhəmməd Əmin Rəsulzadə, Əhmədbəy Ağayev, Almas İldırım, Əlibəy Hüseynzadə, Əhməd Ağaoğlu, Əlimərdan bəy Topçubaşov, Əhməd Cavad, Üzeyir Hacıbəyov, Ömər Faiq Nəmanzadə, Səfərəli bəy Vəlibəyov, Əlisgəndər Cəfərzadə, Qafur Rəşad Fərhad Ağazadə, Nəsim bəy Yusifbəyov, İsmayıl bəy Qasparlı, Nəriman Nərimanov, U.Hacıbəyov, S.S.Axundov, A.Şaiq, C.Məmmədquluzadə, A.Səhhət Azərbaycan təhsilinə, onun məzmununun yeniləşməsinə aid qiymətli mülahizələrində dərin milli-mənəvi vətəndaşlıq yanğısı dövrü mətbuat səhifələrində öz geniş həllini tapırdı.

Görkəmli həkim, şair, pedaqoq-Abbas Səhhətin ana dili və onun təliminə dair qiymətli fikirləri həmin illərdə dogma dilin saflığı, zənginliyi və müstəqilliyi uğrunda aparılan mübarizənin mühüm tərkib hissəsi olub, bu vacib məsələnin həllində müəyyən dərəcədə böyük rol oynamışdır. O, vətən, xalq üçün yaşamış, mədəni tərəqqi uğrunda daim mübarizə aparmışdır.

Təlim-tərbiyə məsələləri isə onun elmi-pedaqoji qayəsinin əsas məqsədinə çevrilmişdi. O, təhsilin məzmunu ilə əlaqədar təlimin istiqamətinə, təşkilat formalarına, prinsip və metodlarına aid yeni tələblər irəli sürmüş, dini məktəblərin (mollaxanaların) gənc nəsli elmdən, bilikdən məhrum etdiyindən və habelə bu dövrdə açılmış dövlət məktəblərinin təminatlılığını və onların məzunlarını şairləri vasitəsi ilə qamçılamaş, pedaqoji prinsiplərdən uzaq sxolistik təlim qaydalarının ləğvi yolunda cəsarətli təşəbbüslər göstərmişdir.

Dövrün ictimai-sosial hadisələrinə, ictimai-pedaqoji hərəkətin yüksəlməsinə böyük diqqət yetirən A.Səhhətin M.Mahmudbəyovla birlikdə yazdıqları «Yeni məktəb» (1909) adlı dərslik Azərbaycanın mütərəqqi ziyalılarının böyük marağına səbəb olmuşdur. «Tərəqqi» qəzeti həmin hadisəyə öz münasibətini bildirərək yazırdı ki, «məktəblərimizdə oxumaq üçün birinci və ikincinin kitabları hümmətli müəllimlərin çıxışları sayəsində hazır edilib, üçüncü il üçün kitab lazım idi ki, o da həmin yolda işləyən Mahmud bəy Mahmudbəyov ilə şair Abbas Səhhət cənabları tərəfindən tərtib edilib öz vaxtında mövqeyi-intişara qoyulubdur».

Bu tarixi dövrdə ölkədə təhsilin məzmununu təbliğ edən həqiqətlərin dərk olunması yolunda inamla mübarizə aparıb diqqət cəlb edən «Bakinskiy den», «Əkinçi», «Həyat», «Kaspi», «Nicat», «Şərqi-Rus», «Təkamül», «Tərəqqi», «Zaqafqaziya» (qəzetləri) və «Dəbistan», «Rəhbər», «Molla Nəsrəddin» (jurnalları) kimi mətbu orqanlarında gəncləri maarifə, biliyə səsləyən fikirlər irəli sürülmüşdür. «Təkamül» qəzetində «yoldaş» imzası ilə getmiş «Püstə və paxla» adlı məqalədə (9) qeyd edilirdi ki, geniş zəhmətkeş xalq kütləsi üzünə maarif və tərəqqi qapılarını bağlayan hökumət, zəhmətkeşləri sinfi mübarizədən uzaqlaşdırmaq məqsədilə hər yerdə şərəbxanaların, qumarxanaların

sayını artırmağa çalışırdı. Qəzet bu münasibətlə yazırdı: «O, bimürvət, birəhim olan stolepinlərin, iqnafyevlərin nə cürətləri ola bilər ki, çoxmilyonlu bir milləti piyaniskə etmək xəyali-xaminə düşsünlər? (10) «...Biz elm və mərifət istəyirik, çünki, xilas olmağımızın və azadlığımızın vəsiləsi bilik və mənfətdir» (9).

Bu məqsəd baxımından Azərbaycanda mütərəqqi pedaqoji ideyaların yayılmasında və inkişafında qəzet və jurnalların küll halında mühüm əhəmiyyəti olmuş, xalq maarifi və təlim-tərbiyə məsələləri bu yolla da geniş intişarını tapmışdır. Həmin mətbu orqanlarında dərc olunan milli və ümumbəşəri dəyərlərə malik olan pedaqoji və publisistik məqalələrdə təhsilin məzmunu, təhsillənmə ideyaları, savad təlimi uğrunda mübarizə, ana dilinin tədrisi və başqa problemlər izah edilir, xalq arasında mütərəqqi pedaqoji ideyaların təbliği istiqamətində geniş diapozonlu maarifləndirmə işi aparılırdı.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. AMEA-nın Əlyazmalar İnstitutu. Rəşid bəy Əfəndiyevin arxivi. Fond 2.
2. AMEA-nın Əlyazmalar İnstitutu. Rəşid bəy Əfəndiyevin arxivi. Tərcümeyi halından, iş №8.
3. Azərbaycan Respublikası MDTA, fond 480, sif. 1, iş 805, səh. 13.
4. Köçərli Firudinbəy. «Müşfiqi-mehribanım Mirzə Abdulla». 26 may, 1911, Qori. // «Azərbaycan» jurnalı, 1967, №6, -143 səh.
5. Qənizadə S.M. İstilahı-Azərbaycan. Bakı, Quberniya İdarəsinin mətbəəsi. 1890, -53 səh.
6. Məmmədquluzadə C.M. Əsərləri. III cild, 2-ci cild, Bakı, Akademnəşr, 1960, -812 səh.
7. Sadıqov R.P., Mövsümova T.P. Pedaqoji fikrimizə qiymətli töhfə. // «Milli pedaqogika məktəbi» jurnalı, 2009, №1, səh. 123-128 (179 səh.).
8. «Şərqi-Rus» qəzeti, 1904, 7 aprel, №40.
9. «Təkamül» qəzeti, 1906, №2.

10.«Тəkamül» qəzeti. 190, №10.

В.П.Баширов

**Смысл Азербайджанской педагогики заключается в
усовершенствовании проблем образования (конец 19 в – начало 20 в.)**

Резюме

В статье, истории педагогической мысли нашего народа, оценивается содержание задач образования в определенном периоде.

V.P.Beshirov

**The training of the context of education in Azerbaijan pedagogical thought
(at the end of XIX century, beginning of XX century)**

Summary

The pedagogical ideas about the training of the context of education of Azerbaijan scientists are commented in the article. At the end of XIX century, beginning of XX century national educational plans, programs and the working level of books that are published in Azerbaijan are touched.

Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II
16–18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA

PRIVATIV FRAZEOLOGİZMLƏRİN MANIPULATIVE STRATEJİ FUNKSIYASI

Aslanova Ulduz

Azərbaycan Dillər Universiteti

Abstract

The article deals with manipulative – strategic functions of privative phrase logical units. It is clear that it is possible to be functioned the language in any way according to the aim. It can be observed in the struggles during the election, advertising, meeting and revolts, in spoken speech to change minds. In this cases the language is striking both to fulfill the function of communication instrument which serves to be passed the information and to fulfill the function of activity instrument. Phrase logical units have a feature to express compound essence figuratively and they are often used to create attractivity in different text types. Privative phrase logical units which create a negative association thanks to internal semantics play an unexampled role to draw an audience.

That's why the speakers use phrase logical privatives to create logical – semantic paradoxes in political discourse. Because an open and free attitude and valuation hinder a dialectical approach. Privative phrase logical units included in the context cause a more intensive expression of the mind in curtailed form, to hide reality completely, to move away from notion radius completely, to distract. With the help of examples the functions of the language of saving of privatives are explained as to assume strategic importance in election propaganda.

Funksional – semantik inkarlıq sahəsinin konstituentlərinin universal, dominant ifadə fiqurunun təsvir olunan situasiyanın zirvəsini təşkil edən müxtəlif semantik qruplarla, modallıq elementləri ilə əlaqələnməsi birmənalı şəkildə təsdiq mülahizəni zəiflətmir, əksinə, ünsiyyət fraqmenti halına gətirir və yaygınlığa yeni stimullar əlavə edir. Privativ frazeologizmlər inkarlıq sahəsinin implisit daşıyıcıları kimi yaygınlığın yaranmasında mühüm rol oynayır.

Müxtəlif seçki təbliğatları zamanı hakimiyyətə sahib olmaq və öz hakimiyyətini işə salaraq qüvvədə saxlamaq üçün dildən mühüm vasitə kimi istifadə olunur (12, 6). Dilin vasitəsi ilə müraciət olunanlara birbaşa və ya dolayısı ilə fəaliyyət əmrəri verilir. Bu zaman dil münasib davranış nümunələrinin fərdlərin sərəncamına veriləcək xüsusi formada istifadə olunur. Burada Tuxolskinin bu kəlamını xatırlamamaq qeyri-mümkündür: „Dil bir silahdır, onu iti saxlamaq lazımdır“ (13,74). Dilin məqsədə müvafiq olaraq istənilən tərzdə funksionallaşdırılması mümkündür. Bunu seçki kompaniyaları ərəfəsində aparılan mübarizələrdə, eləcə də mitinq və üsyanlarda fikirlərin dəyişdirilməsi və sabitləşməsi üçün söylənilən nitqlərdə aydın müşahidə etmək olar. Belə hallarda dilin həm məlumatın ötürülməsinə xidmət edən kommunikasiya aləti, həm də fəaliyyət aləti funksiyasını yerinə yetirərək mühüm məqsədləri həyata keçirən bir vasitə olduğu nəzərə çarpır. Burada ünsiyyət və fəaliyyət sinonim anlayışlar kimi başa düşülməməlidir, çünki seçki təbliğatı ilə əlaqədar iki mühüm proses „seçmək“ yaxud „seçməmək“ həyata keçirilir. Seçki təbliğatının dili siyasi partiyalar və onların ideoloqlarından asılı olaraq belə bir görüntü kəsb edir. Dil ictimai siyasi sistem kimi istifadə olunur, sistemin strukturu dilin tətbiqində formalaşır, yəni burada istifadə olunan dil ictimai-siyasi sistemin bir tərkib elementi kimi qiymətləndirilə və başa düşülə bilər. Sintaksis və söz seçiminin vasitəsi ilə siyasi hökmlər ifadə oluna bilər, ayrı-ayrı qrup və partiyaların dünya görüşü öz əksini tapır. Məsələn, alman dilində „rot“, „qırmızı“, „sifəti“ Sollar Partiyasında müsbət mənada, Sağlar Partiyası tərəfindən isə mənfi mənada işlədilir. Hər bir partiya dil işarələrindən, yəni dilin kodlarından tamaşaçı və tərəfdarlarında xüsusi təəssürat yaratmaq üçün məqsədyönlü, öz mənafeələrinə uyğun istifadə edir. Bu halda dil qrupyaradıcı, yəni seçicilər arasında qruplaşma yaradan funksiyanı yerinə yetirir (5, 26).

Məlum olduğu kimi, dil bir tərəfdən işgüzar-informativ, digər tərəfdən emosional-affektiv, məsələn, sevgi məktublarındakı kimi, eyni zamanda bu elementlərin hər ikisini özündə əks etdirə bilər. Seçki təbliğatlarında və reklam mətnlərində dildən emosional tərzdə istifadə ənənə şəklini almış və bununla da əhəlinin diqqətini müvafiq mənafeələrə yönəltmək asanlaşmışdır. Siyasi xarakterli mətnlərdə natiq tərəfindən öz partiyası təriflənir, siyasi rəqib isə dildən məharətlə istifadənin sayəsində ifşa olunur. Seçkiyə xidmət edən reklam mətnləri bəzi hallarda məqsədli olaraq emosionallaşdırılır və xüsusi siyasətdən uzaqlaşdırılır, bununlada kvota statusuna müvafiq mövqelər və şəxsi münasibətlər dərinləşdirilir. Belə halda dilin güclü emosional ifadə vasitələri hesab edilən frazeologizmlərdən istifadə olunur. Obrazlı ifadə vasitələrinin köməyi ilə seçiciləri həyəcanlandırmaq deyil, əksinə onların əhval-ruhiyyəsini yüksəltməklə səslerini əldə etməkdir. Seçki təbliğatında müasir psixopolitikanın aləti olan implisit ifadə vasitələrinə daha çox müraciət olunur. Belə hallarda dil işarələri eyni zamanda bir neçə funksiyanı yerinə yetirir. Psixoloji strategiyanın köməyi ilə dilin persuasiv (yola gətirmə, dilə tutma) funksiyası dominant səviyyədə reallaşır. Müasir dövrdə müəyyən məqsədə nail olmaq üçün dilin strateji əhəmiyyətindən bəhs etmək olar. Elə buna görədir ki, seçki reklamları dil mütəxəssisləri tərəfindən hazırlanır və xüsusi manipulativ strategiya ön plana çəkilir. Dilin manipulativ strategiyası dedikdə nə başa düşülür?

Q. Volfun „ Manipulasiya ünsiyyətin pərdələnmiş formasında şərti reaksiyanın yaranmasıdır“ (17, 52).

H. Fişerin təbirincə „ manipulasiya dedikdə fərdləri və qrupları fəaliyyətə cəzb etməyi nəzərə cərpədən geniş formada təsir altına salmaq başa düşülməlidir „ (9, 64).

Frazeologizmlərin mühüm meyarı olan obrazlılıq, orijinallıq, emosionallıq dildən manipulativ istifadə üçün strateji əhəmiyyət daşıyır. Çox az hallarda hər hansı bir frazeologizmin müəyyən funksiyalarından birmənalı təyinatla çıxış etmək olar, çünki nadir hallarda kontekst funksiyatəyinedici olmaya bilər. Frazeologizmlərin strateji funksiyası „ seçkilərlə bağlı təbliğat „ mətn növündə daha bariz müşahidə olunur. Siyasi partiyaların müəyyən frazeologizmlərə meyil etmələrini şərtləndirən başlıca amil nə ilə izah olunmalıdır? Elə frazeologizmlər tapmaq olarmı ki, kontekstdən kənar strateji funksiyaya malik olsun və yaxud bu funksiyanın ancaq kontekst daxili ifadəsi mümkün olsun?

İkinci suala xüsusi diqqət yetirsək, frazeologizmləri strateji funksiya yerinə yetirmək baxımından iki qrupa ayırmaq olar:

kontekstdən asılı olaraq frazeologizm strateji funksiya yerinə yetirə bilər;

kontekstdən kənar, yəni müstəqil halda frazeologizm strateji xarakterli ola bilər.

Belə bir qruplaşmanın müəyyənləşdirilməsində frazeologizmlərin obrazlılığı, stereotip xüsusiyyətli olub olmaması mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Frazeologizmlərin vasitəsi ilə hər hansı bir iş, hal və ya vəziyyət qısa və yığcam şəkildə ifadə oluna bilər. Bəzi frazeologizmlər məlumatları ifadə edir, möhkəmləndirici və qoruyucu xarakter daşıyır. Mühafizəkar partiyalar öz siyasətləri ilə əlaqədar frazeologizmlərin təsdiqləyici funksiyasından istifadə edirlər. Nümunəyə nəzər salaq: Gleichzeitig hält er jedoch deutlich fest, dass wir langfristig nicht immer über unsere Verhältnisse leben können.

Almaniyanın AAP (FDP) partiyası rəqib mövqedən çıxış edərək öz strategiyasını təsdiqləmək üçün über seine Verhältnisse leben = mehr Geld ausgeben, als man hat frazeologizmini işlədərək tərəfdarlarının diqqətini cəlb etməyə səy göstərmişdir.

Die Geschichte lehrt uns, dass es immer antifreiheitliche Kräfte waren, die Krieg anzettelten. Wir rufen Dich, Mitbürger, zur Mitarbeit auf! Hilf uns, die Ideale des Freisinns zu verwirklichen. Sie haben die Schweiz während 100 Jahre geleitet und wir sind dabei nicht schlecht gefahren. Kein kluger Mann wechselt das Pferd im reissenden Strom. Der Staat ist für den Bürger da, nicht der Bürger für den Staat. Bu nümunələrdəki frazeologizmlər mövqə möhkəmləndirici funksiyaya xidmət edir.

Rəqib partiya və rəqib namizədə qarşı neqativ təssürat, nifrət, qəzəb və hiddət yaratmaqda da frazeologizmlərin rolu əvəz olunmazdır. Məsələn: Einsicht und Vernunft befähigen Euch im

Wahlkampf, die Böcke von den Schafen zu scheiden. Es wird für die einzelnen gegnerischen Parteien ein gefundenes Fressen sein, mit diesem für sie willkommenen Wahlschlager auf dem Freisinn herumzutrampeeln. Burada die Böcke von den Schafen scheiden, ein gefundenes Fressen sein positiv strukturlu frazeologizmlər neqativ mənanın ifadəcisi kimi qütbləşdirici funksiyayı yerinə yetirərək inkar-təsdiq variasiyanın yaranmasına səbəb olur. Əslində siyasi təcrübədə bu qəbildən olan dil hərəkətləri məqbul sayılır və hadisələrə yeni baxış formalaşdırmaq səyindən və zərurətindən doğur. Burada Makiavelinin məşhur tezisini xatırlamamaq qeyri-mümkündür: „Hakimiyyətə yiyələnmək və onu əldə saxlamaq üçün bütün vasitələr məqbuldur“. Dərketmənin mühüm komponentlərindən biri olan dil vasitələrinin rolu da burada əvəz olunmazdır. Buna görə də seçki kampaniyalarında manipulativ dil vasitələrindən məharətlə istifadə olunur.

S. Abdullayevin təbirincə desək: „Fırıldağcının, dələduzun, işbazın dilində dil də öz simasını itirir, öz təbiiliyini, normativliyini saxlaya bilmir, belə ifadə etmək mümkünsə, öz biologiyasından məhrum olaraq fərdi iradəyə tabe olur“ (1,27).

Bəzi kontekstlərdə frazeologizmlər dəyərdən salma strategiyasının markerləri kimi çıxış edir. Nümunələr maraqlıdır:

Um die Geschichte des Landes zu bestimmen, brauchen wir nicht Hans-Dampfs in allen Gassen.
Seid auf der Hut vor den faulen Versprechen der bürgerlichen Parteien.

Belə frazeologizmlər kontekstdən kənarda da neqativ mənə ifadə edir. Kontekst isə onların bu qütbləşdirici funksiya və dəyərini gücləndirir.

Kontekst semantikasi denotativ semantikanı öz içərisinə alaraq, onu gah önə çəkib, gah da mətnin dərinliklərinə qovsa da, yalan aysberqi dərinliklərə otursa da, onun görünən hissəsi reallığın tam gizlədilməsinə, təsəvvür radiusundan tamamilə uzqlaşmasına, yayınmasına imkan verir.

Nəzərdən keçirilən nümunələr frazeologizmlərin təbliğat xarakterli mətnlərdə strateji funksiyayı implist şəkildə formalaşdırmaq üçün yararlı olduğunu göstərir. Bir sıra frazeologizmlər eyni zamanda ayrı-ayrı vacib məqamlara yönəlmiş müxtəlif strateji funksiyaları ifadə edə bilər. Aparılan təhlildən belə məlum olur ki, frazeologizmlərin bir qrupu semantikalarına görə qəti strateji funksiyanın daşıyıcılarıdır. Digər bir qrup isə kontekst vasitəsi ilə siyasiləşmiş mənə çaları kəsb edir. Məsələn, das Ross am Schwanz aufzäumen bir neçə mənanı ifadə edir. Əgər bu frazeologizm siyasi kontekstdə işlənsə “eine Sache falsch anpacken” atı quyuğundan yüyənləmək “ mənasında anlama gəlir.

Frazeologizmlər mürəkkəb mahiyyətləri obrazlı ifadə etmək xüsusiyyətinə malik olduqları üçün müxtəlif mətn növlərində cəzbedicilik yaratmaqdan ötrü tez-tez işlədilir. Daxili semantikaları sayəsində neqativ assosiasiya yaradan frazeologizmlər neqo-pozitiv variasiyanın daşıyıcıları olaraq tədqiqat işinin özəyini təşkil edən məhz privativ frazeologizmlərdir. Təbliğat xarakterli mətnlərdə frazeoloji privativlərə müraciət etmək, əks tərəfin diqqətini cəlb etmək üçün əvəzsiz rol oynayır. Siyasi mətnlərdə aşağıdakı privativ frazeologizmlər yüksək işlənmə tezliyi ilə diqqəti cəlb edir:

(1) jemand über die Achsel ansehen = auf jmdn. herabsehen (bir kəsə yuxarıdan aşağı baxmaq),

(2) von jmdm. um die Gunst buhlen = sich intensiv bemühen, jmdn. / etw. zu bekommen (kimdənsə sui istifadə etmək),

(3) das Blaue vom Himmel versprechen = jmdm. ohne Hemmungen versprechen (zalan vəd etmək),

(4) hinter dem Ofen sitzen / hocken = immer im Haus bleiben und nicht nach draussen gehen (daldada hədə-qorxu gəlmək),

(5) in den Sack hauen = nicht mehr mitmachen (əlaqəni kəsmək),

(6) jeden Pfennig umdrehen (müssen) = durch Mangel erzwungene Sparsamkeit (qəpik-quruşa möhtac olmaq),

(7) auf den Leim kriechen = sich von j-s Tricks täuschen lassen (yalanının qurbanı olmaq),

(8) an den Grundfesten von etw. nagen / rütteln = etw. grundsätzlich in Frage stellen und es dadurch in seiner Existenz gefährden (özülünə pəl vurmaq, kökündən zədələmək),

(9) aus dem Loch pfeifen = keine Kraft mehr haben oder krank sein (bir ayağı qəbirdə / gorda olmaq),

(10) j-n / etw. mit Füßen treten = j-n grob verletzen oder missachten (xətinə dəymək) və s.

Bu privativ frazeologizmlər sözə qənaət funksiyasını da həyata keçirir, az sözlə dərin məna ifadə etmək imkanı yaradır. Privativlərin dil qənaəti funksiyası seçki təbliğatlarında digər strateji funksiyalarla birlikdə yəqinləşdirilmiş məqsədlərin həyata keçirilməsində mühüm əhəmiyyət daşıyır. Onların vasitəsi ilə dil istifadəsiçişi şişkin, aldadıcı və aldanış hərəkətlərini reallaşdırır bilər. Danışanın məqsədindən, intonasiasından, linqvistik qiymətləndirmə meyarlarından asılı olaraq mühakimənin doğruluq və yalanlıq hədlərini mürəkkəb, kompleks leksik-semantik tərkibdə diametral surətdə dəyişməsi operativ və birmənalı anlamıni çətinləşdirir, mümkün dil-ifadə reflekslərinin avtomatlaşmasına, mexaniki dərkinə gətirib çıxarır.

Psixoloji baxımından daim həqiqəti, yeganə doğrunun düşünən, haqq sözünün eşidilmədiyini, ona məhəl qoyulmadığını güman edən adamların dil davranışlarında da belə ifrat, qəti və alternativsiz, qeyd-şərtsiz nitq aktları özünə yer tapır. Adətən, diplomatik ünsiyyətdə, siyasi diskursda belə ifrat mühakimələri təshih etmək, yumşaltmaq, bütövlükdə mətni qəbul olunmuş standartlara, stereotiplərə oturtmaq ehtiyacı yaranır (1, 22).

Dil faktları təsdiq edir ki, inkarlıq işarələrinin kəmiyyət nisbətlərinin gözlənilməsi, əlahiddə götürülmüş bir cümlədə və ya mətnədə qəsdən, bilərəkdən inkarlıq sıxlığının yaradılması güclü aldanış və manipulasiya mənbəyinə çevrilir, ünsiyyət prosesində çoxlu anlaşılmazlıqlar yaradır. Belə informasiyalar az savadlı, naşı, təcrübəsiz və zəif qavrayışlı insanları çaşdırmaq gücündədir. İnkarlıq vasitələrinin kəmiyyət çoxluğu və yüksələn ardıcılığı ilə maneəvər etmək aludəçiliyi fikir qütblərini dolaşdırmaqla əsl mətləbi gizlətmək, fikrin əks qütblünü daha yaxşı nəzərə çarpdırmaq hiyləgərliyi bəzən dildən istifadə edəninin özü üçün də ciddi problemlər yarada bilər. Neqativ və privativ frazeologizmlərin artan təzyiqi şəraitində mətni kommunikativ baxımdan tənzim etmək və dərhal dərk etmək, birmənalı şəkildə qiymətləndirmək çətinlik törədir. Göründüyü kimi, belə kommunikasiya aktında mətnin məzmununu qavramaq çətinləşir. Çünki implisit inkar daşıyıcılarının yerini, məqamını düzgün müəyyənləşdirmək və onların linqvistik enerjisini əlaqələndirmək heç də asan olmur. Bu baxımdan manipulasiya nəminə privativ frazeologizmlərdən istifadə siyasi mübarizənin sınaqmış üsullarından biri hesab olunur.

Son dövrlərdə müxtəlif sahələrdə uğur qazanmaq məqsədi ilə reklam mətnlərində kommunikativ strategiyadan istifadə üstünlük təşkil edir. Öz əksini plakatlarda tapan belə mətnlərdə mürəkkəb dil işarələrinin ifadə potensialından dil işbazları məharətlə yararlanı bilər. Bu zaman mürəkkəb dil vahidləri arasında frazeologizmlər, xüsusilə də privativ frazeologizmlər mühüm rol oynayır.

Reklam haqqında müvafiq nitqin ümumi mövqeyi pozitiv görkəmdə olur. İstehsalçı xeyirverən müştərilərlə hər hansı bir yolla əlaqəyə girmək istəyir, o hədiyyə və nəzakətli davranışla onların rəğbətini qazanmağa çalışır ki, məhsulunu sata bilsin. Reklamçı özünü etibarlı tərəf- müqabil kimi aparır, müştərilərə cəzbedici görünməyə səy göstərir. O, məhsulunun arzuolunan keyfiyyətdə olduğunu vurğulayır və bunu mübaliğəli şəkildə vəd edərək istehlakçının bütün arzu və tələblərinə optimal səviyyədə uyğun olduğunu səsləndirir. Hətta bəzən istehlakçılara məzəmmət edəcək bir tərzdə müraciət edir, bu maldan almayanların böyük itkiyə məruz qaldığını deməkdən belə çəkinmir (4, 27). Əslində isə təqdim olunan məhsulun arzu olunmazlığı səhnələşdirilmiş inkarlığın fonunda gizlədilmiş olur. Reklam mətnlərinin ikili xarakteri dil aldanış və yalanları ilə izah oluna bilər. Bugünkü reklamlara xas olan ikili oxuma tərzı sayəsində reklamçı mənfəni pərdələnmiş müsbətin fonunda ifadə edir. İstehlakçıya yönəlmiş inkarlıq eksplisit formada deyil, mürəkkəb dil vahidləri olan privativ frazeologizmlər vasitəsi ilə implisit şəkildə ifadə olunaraq tərəf-müqabili çaş-baş salır. Müləhizənin gerçəklik şansını artırmaq, şübhə və etimadsızlığı tamamilə kənar etmək məqsədilə fikri qüvvətləndirmək taktikası birbaşa, vasitəsiz dil hərəkəti olaraq perifrastik ifadə forması olan privativlərin köməyi ilə həyata keçirilir. Danışanın məsələni konkret şəkildə müzakirə etmək əvəzinə güc, zorakılıq mövqeyindən çıxış etmək istəyindən və qarşı tərəfə psixi təsir göstərmək niyyətindən

xəbər verir. Kompromis və müzakirə ruhunu saxlamaq üçün məsələyə daha ehtiyatla yanaşmaq, çoxvariantlı ifadə formasını tapmaq üçün ekspressiv, qüvvətli inkar strukturlarının tətbiqi siyasi diskursun elementar tələblərindən hesab olunur. Reklam plakatında rast gəlinən cümləyə nəzər salaq: Wir versprechen das Blaue vom Himmel. (Plakatwerbung Freiburg, Hauptbahnhof, Juli 2009). *Jmdm. das Blaue vom Himmel versprechen* = *jmdm. ohne Hemmungen Unmögliches versprechen*. Pozitiv strukturda olan bu frazeoloji privativin neqativ semantikaya malik olması Duden 11 lüğətində verilən açıqlamada aydın görünür. Burada istehsalçının istehlakçıya “yağlı” vəd verərək aldatmasını asanlıqla müşahidə etmək olur. İstehsalçı məhsulunun keyfiyyətinə inam yaratmaq məqsədilə nəzərə cərpacaq gaydada özünü günahlandırma yolu ilə şəxsi tərifi keçir. Bu ifadənin semantik təhlili ümumi davranış normalarına zidd olması ilə də nəzəri cəlb etmərə bilməz. Çünki hər kəs şəxsi neqativ keyfiyyəti etiraf etməkdən boyun qaçırır, yararsız əməlləri reklamlaşdırılmış formada, başqalarının gözüne kül üfürməklə elan edir. Beləliklə, *das Blaue vom Himmel versprechen* ifadəsini istifadə edən şəxs öz məramına yetmək yolunu açmaqdan yayınmış olur. Frazelogizmin pragmatik fiksasiyası normal halda onun birinci şəxsdə istifadəsinin qeyri-mümkünlüyünü şərtləndirir. Bu da sabit birləşmənin ümumi şəxslə cümlə formasında səsləndirilməsinin səbəbi kimi başa düşülməlidir. Neqativ semantikalı bu frazeologizmin istifadəsi danışanın riyakar niyyətinin həyata keçirilməsində xüsusi əhəmiyyətə malikdir.

Bu növ frazeologizmlərin istifadəsində nəzərdə tutulan effekt oxucunu qəsdən dolaşıqlıq yaradaraq karıxdırmaq və onun diqqətini məqsədyönlü istiqamətə cəlb etməkdən ibarətdir (8, 198).

Daha bir misala nəzər salaq: Wir lassen Sie baden gehen (“Travemünde “ Magazin, 2008). Pragmatik baxımdan bu frazemin birinci şəxsin təkində istifadəsi qeyri-məqbuldur. Reklam sərlövhələrində struktur tərkibi təsdiq elementlərdən ibarət olan bu birləşmənin frazeoloji şərhə oxucu və dinləyicilərin diqqətindən kənarda qalır və müsbət mənada onların diqqətini cəlb edir.

Frazeoloji ifadənin *mit etwas baden gehen* = *reinfallen*: Mit seinem Versuch, die Leute zu erpressen, ist er ganz schön baden gegangen cümləsində implisit inkar ifadə etməsi şəxsizdir və bu privativ frazeologizmin struktur-semantik paradoksu fikrin, mülahizənin real yaygınlığının göstəricisidir.

Azərbaycan dilində *cənnət bəxş etmək* ifadəsinin də yayda dincəlməyə gələnlər üçün istirahət yerlərinin – sanatoriya və kurortların reklamında tez-tez səslənməsi gah tutqunlaşdırılmış, gah da reallıqda olduğundan daha parlaq təqdim olunması dil istehsalçılarının gerçək situasiyada qeyri-səlis təqdimatından başqa bir şey deyildir. S. Abdullayevin təbirincə “ daim dəyişən və dəyişdirilə bilən canlı, çevik, dinamik bir linqvistik orqanizm nitq aktı halına gəlir. Onların sayəsində ifadə olunan fikir, bütövlükdə mətn bir semantik- pragmatik variativlik, şəxəlilik və

çoxfunksiyalıqlıq kəsb edir. İfadə aktının arxasında dil sisteminin, konkret bilik və təcrübənin, kompetensiyanın, fəal psixoloji yönəlişliyin təqdim etdiyi və formalaşdırdığı zəngin potensial imkanlar, variantlar dayandığı kimi, dərkətmə prosesində də mətnin reallaşdırdığı əlahiddə bir variant, real linqvistik obraz yaddaşda canlanır, nisbətən birbaşa informasiya ilə yanaşı mürəkkəb, çoxsaylı və çoxcəhətli informasiya elementlərinin qarışması, ani olaraq qavranması, işlənməsi mexanizmləri işə düşür. Dərkətmə, əqli nəticə prosesində variativlik, yaygınlıq və iradi impulsların doğurduğu subyektivlik, mürəkkəblik və təxminliyə, qeyri-dəqiqliyə əlavə olunur ” (1, 38).

Millət vəkillərinin seçki qabağı təbliğat kompaniyaları zamanı namizədliyi irəli sürülmüş bir nəfərin öz seçiciləri ilə görüşündə səslənmiş *Əhalinin aztəminatlı təbəqəsinin bütün qayğılarından canı qurtaracaq, Azərbaycanda heç bir kasıb qalmayacaq* (“Seçki təbliğatı” verilişlərindəki çıxışlardan) cümləsindəki *canı qurtarmaq* privativ frazeologizmi müsbət fikrin daşıyıcısı kimi yüksək dil kompetensiyasına malik olmayan seçicilərin alqışları ilə qarşılanır. Çünki pozitiv strukturlu bu dil vahidinin çoxmənalılığı dərkətmə prosesində reallığı ört-basdır etməklə fikrin yayınmasına səbəb olur. Belə aldanış-oyun fəndləri siyasi diskursun mühüm atributları sırasına daxildir. Privativ frazeologizmlərin səciyyəvi üslub xüsusiyyəti pərdələmə və yayındırma strategiyası emosional ekspressivliyi gücləndirir. Mətni yeni çalarlar və orjinal deyim formaları ilə zənginləşdirir. Alman dilində reklam mətinindən götürülmüş *Wir streichen auch nur mit Farbe* cümləsindəki privativ ifadə tərzə rəqabətə girmiş hər bir müəssisənin bazarda yer tutması üçün rəqiblərlə mübarizədə üstünlük

qazanmasında müştəriləri öz tərəfinə çəkmək siyasətini həyata keçirir. Privativ frazeologizmin bir neçə şərhinin mümkünlüyü, ikidəyərliliyi dinləyicilərin aldadılmasında bir vastə rolunu yerinə yetirir.

Ənənəvi seçki və reklam mətinlərində səhnələşdirilmiş inkarlığın ifadəsində privativ frazeologizmlər subyektivlik, mürəkkəblik və aldanışların ifadəçisi olmaqla bərabər, təsdiq-inkar variasiyasının yaranmasında əvəzedilməz əhəmiyyətə malikdir. Frazeoloji privativlər sanki dil istehlakçıları tərəfindən təcavüzkar elementlər kimi oxucunun və dinləyicinin diqqətini, rəğbətini qazanmaqdan ötrü bir silahdır. Ünsiyyət prosesində mahiyyətə qeyri-adekvat xarakter daşıyan dil işarəsi ilə müdaxilə resipientin fikir dolaşılığını daha da gücləndirir. Bu da privativ frazeologizmlərin manipulativ üslub xüsusiyyətindən irəli gəlir. Funksional-üslubi paradigmlər çoxmənalılıq çərçivəsində hər bir mətnə bir yanlışlıq variantı daxil edir və bununla da mənfi-müsbət variasiyasının mümkünlüyünü şərtləndirir.

Ədəbiyyat

1. Abdullayev S. A. Qeyri-səlis çoxluqların ierarxiyası: yayğınlığın həddləri. "Dil və ədəbiyyat" jurnalı. Bakı, 2009, s. 15-49.
2. Abdullayev S. A. Omonim aldanışları və ya müxtəlif şeyləri eyni cür adlandırmanın yalanı. "Dil və ədəbiyyat" jurnalı. Bakı, 2008, s. 13-37.
3. Aslanova U. B. Feli frazeoloji privativlərin semantik qrupları. "Dil və ədəbiyyat" jurnalı. Bakı, 2007, s. 60-72.
4. Burger H. Phraseologie und Intertextualität. In: Europas 90. Akten der internationalen Tagung zur germanistischen Phraseologieforschung. Aske-Schweden 12-15 Juni 1990.
5. Gautschi T. Bildhafte Phraseologismen in der Nationalrats-Wahlpropaganda. Bern, 1982, 224 S.
6. Duden 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Idiomatisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim, 2001.
7. Günter W. Argumente und Parolen. Stuttgart, 1975, S. 5-22.
8. Greciano G. Idiom und sprachspielerische Textkonstitution. In: Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung. Universität Oulu, 1997, S. 193-206.
9. Fischer H. Vom nichtssagenden Reden. In: Muttersprache 1, 1974, S. 57-71.
10. Helbig G. Lexikon deutscher Partikeln. 2. unveränderliche Auflage. Leipzig, 1990.
11. Kröber-Riel W. Strategie und Technik der Werbung. Verhaltenswissenschaftliche Ansätze. 2. Aufl. Stuttgart, 1990.
12. Köck W. Manipulation durch Trivialisierung. In: Rücktäschel 1972, S. 275-367.
13. Sabban A. "Fühlen Sie sich nur nicht angesprochen!" In: Phraseologismen in Text und Kontext. Tübingen, 1998, 565-575.
14. Sowinski B. Werbeanzeigen und Werbewendungen. München, 1979, S. 57 – 63.
15. Schemann H. Die deutschen Redewendungen im Kontext. Stuttgart und Dresden, 1993.
16. Wotyak B. Verbale Phraseolexeme in System und Text. Reihe Germanistische Linguistik. 125. Tübingen, 1992.
17. Wolf G. Zum Thema Sprachmanipulation. In: Deutsch-Unterricht 2, 1974, S. 45-67.

THOUGHTS AND SUGGESTIONS ABOUT THE ELT CURRICULUM IN A GLOBALISED WORLD

Füsun Kesal

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the views of the instructors of English about the global issues and values to include in the ELT curriculum and the people to make decisions about the curriculum. The subjects of the study were 204 instructors of English in three universities in Ankara. Data were collected through “Global ELT Curriculum Survey” during November 2009 – January 2010. Data were analyzed through frequencies and percentages for quantitative data and content analysis for qualitative data. The results revealed that Environmental, Human Rights and Intercultural Communication Issues are the global issues that are more important to include in the curriculum while justice, social responsibility and multiculturalism are more important global values for the students to gain. Finally, the majority of the instructors think that students and teachers should make decisions about which global aspects to include in the curriculum.

Key Words: Global Education, English Language Teaching, Teacher Education,

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, branşı İngilizce olan öğretim elemanlarının İngilizce Öğretmeni Yetiştirme programlarında yer alması gereken küresel konular ve değerler ile programla ilgili karar verme sürecinde bulunması gereken kişiler hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışmanın denekleri, Ankara'daki üç üniversitede görevli, 204 öğretim elemanıdır. Çalışmanın verileri, Kasım 2009-Ocak 2010 arasında bir anketle toplanmıştır. Nicel veriler frekanslar ve yüzdelerle, nitel veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Sonuçlar, Çevre, İnsan Hakları ve Kültürlerarası İletişim ile ilgili konuların programda yer almasının ve adalet, sosyal sorumluluk ve çokkültürlülük değerlerini öğrencilerin kazanmasının daha önemli olduğunu göstermiştir. Son olarak, öğretim elemanlarının çoğu, öğrencilerin ve öğretmenlerin programda yer alması gereken niteliklerle ilgili karar vermeleri gerektiğini düşünmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Küresel Eğitim, İngiliz Dili Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme

I. INTRODUCTION

Recently the world has become smaller and smaller and communication with the people living in different parts of the world has increased in cultural, political, educational and economic sense. A greater amount of interaction among different countries or communities has brought newer issues into attention such as democracy, multiculturalism, pluralism and son on. Since globalisation also affects education, educators are trying to achieve globalisation in education which requires integration of global issues and values into the curriculum. In order to argue the necessity of globalisation in education, it is essential to understand the conception of global education.

As stated in the website of the Council of Europe (2008), “Global education is an education perspective which arises from the fact that contemporary people live and interact in an increasingly globalised world. This makes it crucial for education to give learners the opportunity and competences to reflect and share their own point of view and role within a global, interconnected society, as well as to understand and discuss complex relationships of common social, ecological, political and economic issues, so as to derive new ways of thinking and acting.”

There are many other definitions of global education. The Maastricht Global Education Declaration (2002, cited in Global Education Network, 2007) states that “Global Education is the education that opens people’s eyes and minds to the realities of the globalised world and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and Human Rights for all.” Global Education covers Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education and Education for Citizenship.

As explained in Global Education Network (2007), global education is an active learning process which consists of three components at the same time: knowledge, values and skills. It starts with raising a first awareness of certain problems, then creates a deeper understanding of the complex issues behind. Thereby, it aims at changing people's attitudes and encourages them to reflect on their own role in the world.

Although global education seems to be a new concept, it dates back to 1970s or 1980s. Hanvey (1976, cited in Merryfield, 2009) put forward five dimensions of global perspectives to pursue in education. These are perspective consciousness, planet awareness, cross-cultural awareness, knowledge of global dynamics and awareness of human choices. Originally the concept of 'global education' was influenced by the political and economic priorities of the USA during that period of time. Later, however, this concept began to reflect a more humanistic perspective, aiming to promote 'the knowledge, attitudes and skills relevant to living responsibly in a multicultural, interdependent world' (Fisher and Hicks 1985, cited in Cates 2000: 241). According to Tye and Kniep (1991: 47), global education 'involves learning about those problems and issues which cut across national boundaries and about the interconnectedness of systems – cultural, ecological, economic, political, and technological'.

On the other hand, the need to redesign the curriculum on the basis of global perspectives is new. In the U.S.A. over the last two decades there has been a growing concern that few preservice teachers get only an introduction to global education and inservice teachers learn about global perspectives in education through brief workshops and presentations at professional meetings (Merryfield, 1991). The National Governor's Association (1989, cited in Merryfield, 2009) has attracted attention to the point that inadequate teacher preparation in global education as a major obstacle in the U.S.A.'s ability to meet the economic, political and the social challenges of 21st century. Therefore, some graduate programs in global education have started to meet the relevant needs.

In her article Yakovchuk (2004) informed the readers the contextual requirements of foreign language students in Belarus and the need to introduce a global perspective into foreign language education in their teaching context. It seemed necessary to train the students in both a foreign and a native language and culture and to be able to raise the students' global awareness while building up an appreciation of and respect for the native context at the same time. One of the practical ways of doing that could be using global issues as the 'subject matter' for the language classroom.

Bruce, Podemski and Anderson (1991) states that developing cultural sensitivity and a sense of global interdependence is a challenge to all educators. A professional global perspective is needed to broaden the study of education and the search for solutions to educational problems. To ensure that teachers develop the knowledge and skills necessary to promote the development of a global perspective in their students, it is recommended that a global perspective be incorporated throughout the teacher education curriculum rather than added in a few courses.

Heyl (2003) investigated the international dimension of the courses during the undergraduate experience of the teachers licensed by their state to teach. In his study, he finds out that preservice or inservice teachers do not have much experience about international education. He concludes that until there is a coordinated effort at all levels of teacher preparation and in-service professional development to enhance teachers' ability to teach about the world, the U.S. students will continue to exhibit a little amount of knowledge about the world. He maintains that in today's highly interdependent and interactive world, every place in the world is affected by global events, whether political, economic, environmental, socio-cultural or military. Therefore, a redefined set of basics of education which is more suitable to the realities of the 21st century is the main task of the educators and curriculum developers.

Although the majority of the educators dwell on the positive aspects of global education, it should not be presented as an approach that may be accepted uncritically. On the contrary, it may present dilemmas, tensions, doubts and different perceptions in an education process when dealing with global issues. For this reason, Merryfield (2009) states that each teacher education program is unique in itself due to personalities, experiences, knowledge, needs and the constraints of the local context. He suggested that teacher educators first understand what global education means to them

and to their teacher education program. Later, they should assess the nature of local, national and international context and integrate global perspectives into the curriculum according to the conditions of the educational contexts and the nature of participant people such teachers, administrators and students.

The global aspects to include in the curriculum which constitutes the skeleton of this study includes global issues and global values. The notion of ‘global issue’ has been referred to as ‘issues of global significance’ (Anderson 1996:1), or as problems in the world (Mark 1993). According to Pike and Selby (1988: 22, cited in Yakovchuk (2004), a global issue is ‘a contemporary phenomenon affecting the lives of people and/or the health of the planet in a harmful or potentially harmful way’. In the literature, there seems to be no common agreement as to which issues can be considered *global*. However, on the basis of Yakovchuk’s review of relevant literature, the common global issues are *Environmental issues*, *Peace education issues*, *Human rights issues*, *Intercultural communication issues*, *Socio-economic*, *Health concerns* and *Linguistic imperialism*. Another issue, religious issues including freedom of religious faith, secularism and so on were considered important by some educators (Haberman, 2006).

The essence of *global* education is to facilitate the formation of *global* values within the values system of each individual. A global value is defined by Yakovchuk (2004:33) as *a goal or standard vital for living in the interdependent world*. Such goals or standards includes justice, freedom, peace, dignity, equality, rights, democracy, social responsibility, tolerance, independence, environmentalism, multiculturalism, anti-consumerism, and so on. Such values provide an opportunity for mutual understanding and effective cooperation between different nations / countries / societies in an interdependent world.

On the light of the relevant literature, this study is designed to find out the views of the instructors of English about the characteristics of ELT Curriculum in a globalised world. The instructors were asked to think about what aspects of global education should be included in the ELT curriculum. The aspects to be included involves various global issues and global values. The instructors were also asked about the people who should take part in decision making process. The participants of the study were limited to the voluntary instructors. Therefore, the sample included in the study is lower than the original one. Moreover, the number of the instructors from Gazi University was lower than the others because only the instructors who teach ELT courses there were included in the study.

1.1. Problem Statement:

In this part, the problems of the study are presented:

Which global aspects are more important to include in the ELT curriculum?

Which global issues are more important to include in the ELT curriculum?

Which global values are more important for ELT students to develop?

2. Who should be responsible in deciding whether to include or exclude global aspects in the curriculum?

II. METHOD

2.1. Subjects of the Study

The subjects of the study were 204 instructors who were teaching English in three universities in Ankara. The universities to be included in this study were purposefully selected. In other words, the subjects were chosen from the universities who were easily accessible for the researcher and from whom the formal consent was taken before conducting the study. For this study, the instructors of

English were chosen considering that they may have more acquaintance with the ELT curriculum at the university. The survey to be used in this study were given to all the instructors who volunteered to participate in the study and who completed the survey within the prespecified time limits.

Ninety of the instructors were from Ankara University. Of these instructors, 65 were teaching in the Preparatory School while 25 of them were teaching at different faculties. Ninety four of the instructors were teaching in the Preparatory School of Middle East Technical University (METU) while 20 instructors were teaching in the department of English Language Teaching (ELT) at Gazi University. A great majority of the instructors (76 %) were females. In addition, the number of instructors whose teaching experiences are between 6-10 years (28.1. %) is slightly greater compared to the others. The subjects of the study are summarized in Table 1.

Table 1. Subjects of the Study

INSTRUCTORS' GENDER					
UNIVERSITIES	Female	Male	TOTAL		
Ankara Universiy	56 (36.8 %)	31 (64.6 %)	87 (43.5 %)		
METU	86 (56.6 %)	8 (16.7 %)	94 (47 %)		
Gazi University	10 (6.6 %)	9 (18.8 %)	19 (9.5 %)		
TOTAL	152 (76 %)	48 (24 %)	200 (100 %)		
INSTRUCTORS' TEACHING EXPERIENCE					
UNIVERSITIES	0-5 yrs.	6-10 yrs.	11-15 yrs.	15 yrs. +	TOTAL
Ankara Universiy	23 (26.1 %)	23 (26.1 %)	26 (29.5 %)	16 (18.2 %)	88 (100 %)
METU	28 (30.1 %)	25 (26.9 %)	19 (20.4 %)	21 (22.6 %)	93 (100 %)
Gazi University	2(11.1 %)	8 (44.4 %)	1 (5.6 %)	7 (38.9 %)	18 (100 %)
TOTAL	53 (26.6 %)	56 (28.1 %)	46 (23.1 %)	45 (22.6 %)	199 (100 %)

The instructors were also asked whether they had any teaching experience of global issues. Of the 195 instructors who informed about this, 86 of the instructors (44.1 %) said they had no such a teaching experience so far. On the other hand, 64 instructors (32.8 %) said that they had a little teaching experience about that while 45 instructors (23.1 %) said that they had such an experience. The instructors who stated that they taught global issues in their lessons explained that they discussed such issues in their coursebooks, especially in reading classes.

2.2. Data Collection and Data Analysis

Data were collected through a survey called “Global ELT education” between November 2009 – January 2010. Data were collected in November 2009 from the instructors at Ankara University, in December 2009 from the instructors at Gazi University and in January 2010 from METU instructors because the permission to conduct the study was received from the universities at different times.

The survey used in this study was originally developed by Yakovchuk (2004) to be administered to English language teachers. In the survey used in this study, the parts related to *Global Issues* and *Global Values* were kept. The survey consists of 3 main parts. In the first part, the instructors were asked to answer the questions related to their demographic characteristics. The second part is related to the global issues to be included in the ELT curriculum. The third part is related to the global values to be developed in students. In the second part there are eight global issues and in the third part there are 13 global values from which the instructors should choose more important ones. In both parts, the instructors were asked to choose only one issue or value. In the fourth part, the instructors were asked to state who should decide on the global aspects to be included in or excluded from the curriculum. The original survey was in English. Therefore, the survey used in the study is also in English.

considering the instructors' competency in English and the difficulty of translating the items into Turkish without changing the original meaning.

For the purpose of obtaining content validity, 5 instructors of English were asked to analyze the survey with regard to its content and format. The suggested changes were made in the survey. In the second stage, the survey was piloted with 45 instructors at Ankara University. The original survey was a five-point Likert scale ranging from very important (5) to not important (1). However, during the analysis, it is revealed that most of the instructors ($n = 30$) think that all the items of the survey are very important (5) whereas the rest of the instructors think that the items are important (4). For this reason, the survey was observed not to have the distinguishing feature among its items. Therefore, in the revised survey, the instructors were asked to choose one more important item. Data were analyzed using descriptive analysis techniques including frequencies and percentages to answer problem 1 and content analysis to find out relevant categories and subcategories for each theme to answer research questions 1 and 2.

1. RESULTS

In this part, the results of the study according to the instructors' responses are presented. Although the instructors were asked to choose only one item they think more important, they chose more than one items thinking the concepts are overlapping or interrelated. These multiple responses by one instructor are treated as two or more different responses. The three most frequent responses are written in bold.

First, in order to answer subproblem 11., the instructors were asked to state one global issue which is more important to include in the ELT curriculum compared to the others. The results reveal that the most important issues to include in the curriculum are Environmental Issues ($n = 51$, 23.6 %), Human Rights Issues ($n = 41$, 19 %) and Intercultural Communication Issues ($n = 31$, 14.4 %). While Environmental Issues and Human Rights Issues are the most important two issues in both Ankara University and METU, Intercultural Communication Issues and Environmental Issues are the most two important issues for the instructors in Gazi University. The results are summarized in Table 2.

Table 2. Global Issues to Include in the ELT Curriculum

UNIVERSITIES								
	Ankara U.		METU		Gazi		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Environmental Issues	22	24.2	25	25.5	4	14.8	51	23.6
Peace Education Issues	14	15.4	11	11.2	1	3.7	26	12
Human Rights Issues	18	19.8	21	21.4	2	7.4	41	19
Intercultural Communication Issues	8	8.9	9	9.2	14	51.9	31	14.4
Socio-Economic Issues	3	3.3	7	7.1	-	-	10	4.6
Health Concerns	11	12.1	9	9.2	1	3.7	21	9.7
Linguistic Imperialism	2	2.2	2	2	2	7.4	6	2.8
Religious Issues	3	3.3	1	1	-	-	4	1.9
All issues	10	11	13	13.3	3	11.1	26	12
TOTAL	91	100	98	100	27	100	216	100

The other global issues that the instructors consider as important are that gender issues, technological issues, industrial developments, global warming, sports, class discrimination, psychological analysis of characters, sociology, living in a big city and civilisation.

In order to answer Problem 1.2., the instructors were asked to state one global value that is more important for the students to develop. According to the results, *justice* (n = 31, 15.3 %), *social responsibility* (n = 30, 14.9 %) and *multiculturalism* (n = 27, 13.4 %) are the three most important global values for the students to have. Moreover, 13.4 % of the instructors (n = 27) consider all the values to be equally important. The instructors from Ankara University consider social responsibility and justice to be more important than the other values while the instructors from METU think justice and equality to be more important. For instructors from Gazi University, multiculturalism and tolerance are more important. Democracy, social responsibility and environmentalism are equally important. 13.4 % of the instructors (n = 27) think that students gain all the values. The results are summarized in Table 3.

Table 3. Global Values that Students Should Develop

UNIVERSITIES								
	Ankara U.		METU		Gazi		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Justice	15	16.7	15	16.3	1	5	31	15.3
Freedom	5	5.6	-	-	-	-	5	2.5
Peace	4	4.4	1	1.1	-	-	5	2.5
Dignity	-	-	1	1.1	-	-	1	0.5
Equality	9	10	12	13	-	-	21	10.4
Rights	4	4.4	2	2.2	-	-	6	3
Democracy	5	5.6	7	7.6	2	10	14	7
Social responsibility	18	20	10	10.9	2	10	30	14.9
Tolerance	4	4.4	11	12	4	20	19	9.4
Independence	2	2.2	3	3.3	-	-	5	2.5
Environmentalism	5	5.6	3	3.3	2	10	10	5
Multiculturalism	8	8.9	12	13	7	35	27	13.4
Anti-Consumerism	1	1.1.	-	-	-	-	1	0.5
All of them	10	11.1	15	16.3	2	10	27	13.4
TOTAL	90	100	92	100	20	100	202	100

The other global values the instructors think the students should develop were new obstacles facing mankind such as stress, forgetfulness and so on, anti-racism, anti-sexism, animal rights, religious freedom, interaction among people, art and aesthetics, autonomy and inner wisdom. An instructor stated that nationalism should be included in the curriculum because one shouldn't forget about its roots.

Finally, in order to answer Problem 2., the instructors were asked who should be responsible in deciding whether to include or exclude global aspects including global issues and values in the curriculum. Most of the instructors think that teachers as a group (n = 53, 26.5 %), students (n = 35, 17.5 %) and the individual teacher (n = 29, 14.5 %) should make the decisions about the curriculum. 13.5 % of the instructors (n = 27) think that school administration should make the decisions while 7 % of the instructors (n = 14) state that the ministry should be responsible for that. International

organisations (n = 15, 7.5 %) and the higher governmental levels (n = 12, 6 %) were mentioned by fewer instructors. 15 instructors (7.5 %) stated that all of these are equally important. Three instructors added student groups, curriculum units and academic boards as the institutions to be included in decision-making. In all the universities teachers as a group were mentioned as a group who should be the most powerful in decision-making process. In Ankara University, students and school administration who were the other most frequently mentioned groups. At METU individual teachers and students were mentioned while in Gazi University, students and higher governmental levels were mentioned more frequently.

3. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The instructors involved in this study think that the most important global issues to be included in the curriculum are *Environmental Issues*, *Human Rights Issues* and *Intercultural Communication Issues*. With regard to global values the students should gain, the instructors think that justice, social responsibility and multiculturalism are more important compared to the others. The instructors also state that such values as justice, equality and democracy are sort of prerequisites to gain other values and broader in their content compared to the others. These views are consistent with The Maastricht Global Education Declaration (2002, cited in Global Education Network, 2007) which states that global education is the education that opens people's eyes and minds to the realities of the globalised world and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all and also Fisher and Hicks' definition of global education (1985, cited in Cates 2000) saying 'the knowledge, attitudes and skills relevant to living responsibly in a multicultural, interdependent world' (Fisher and Hicks 1985, cited in Cates 2000: 241).

About a quarter of the instructors think that all global issues and values are equally important. In fact, all the global issues included in the study and maybe the others are contemporary issues affecting the lives of people and the world in which we live (Selby 1988, cited in Yakovchuk, 2004). Moreover, all the values included in this study and others are vital to achieve a globalised and interconnected world (Yakovchuk, 2004). It is interesting to note that an instructor thinks that nationalism is an important value not to forget our past and roots. It seems that there is a tension between globalisation and nationalism. For example, Tye and Kniep (1991) states that global education requires to cut across national boundaries to enhance the interconnectedness of systems.

Finally, most instructors think that teachers as a group, students and the individual teacher are the people who should be more powerful compared to the other groups because they are in the process of education directly and know about the needs and interests more. Yakovchuk (2004) also asked the teachers about who should make the decisions about what to include in the curriculum. Her study also showed that students and teachers are favoured more for their leading role in deciding what global issues to consider. Students are seen as active agents in the teaching-and-learning process and rightful contributors to decision making.

In conclusion, in order to develop an ELT curriculum in the light of the global realities of the world, all contemporary and significant global issues and values that affect the conjecture of the world, about which students should gain awareness and sensitivity should be included in the curriculum. A systematic approach in curriculum development including all the agents in the educational process from top authorities to the lower entities including students and teachers should adopted. In fact, while deciding on what global aspects to include in the curriculum, the particular context of the educational setting should be considered and necessary adaptations should be made. Firstly, it is vital to educate the instructors or teachers about the essence of global education if the curriculum will be redesigned on the basis of global realities. Moreover, further studies who analyses students' perceptions of global education may yield useful results.

REFERENCES

- Anderson, G.G. (1996). Global issues in the university ESL classroom. *The Language Teacher Online*. Retrieved December 15, 2009, from <http://jalt-publications.org/tlt/files/96/nov/univ.html>

- Bruce, M.G., Podemski, R.S. & Anderson, C.M. (1991). Developing a global perspective: Strategies for teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), 21-27.
- Cates, K. (2000). Entry for 'Global Education', in Byram, M. (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 241-243.
- Council of Europe (2008). *Global education guidelines*. Retrieved January 8, 2010, from www.coe.int/t/dg4/nscentre/GEguideline_presentation_en.asp
- Global Education Network Europe (2007). *What is global education?* Retrieved January 8, 2010, from www.gene.eu/what-is-global-education.html
- Haberman, B. D. (2006). What is the content of education in a democratic society? *Journal of Philosophy of Education*. 28 (2), 183-190.
- Heyl, J.D. (2003). *International education and teacher preparation in the U. S.* Paper presented at the national conference on Global Challenges and U.S. Higher Education: National Needs and Policy Implications. Retrieved January 10, 2010, from ducis.jfhc.duke.edu/archives/globalchallenges/hey1.pdf
- Mark, K. (1993). Some thoughts about 'global content'. *The Language Teacher*, 17 (5), 37-40.
- Merryfield, M.M. (2009). Getting started in global education, essential literature, essential linkages for teacher educators. *School of Education Review*, 4, 56-66.
- Merryfield, M.M. (1991). Preparing American social studies teachers to teach with a global perspective: A status report. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 11-20.
- Tye, K.A. & Kniep, W.M. (1991). Global education around the world. *Educational Leadership*, 48, 47- 49.
- Yakovchuk, N. (2004). Global issues and values in foreign language education: selection and awareness-raising. *ELTED*, 8, 28-47.

BİR DAHA YENİ ƏLİFBA HAQQINDA

T.H. Şükürbəyli
Bakı Slavyan Universiteti

“Danışdığın kimi yaz, yazdığın kimi oxu.”
Vuk Karajic, 1480-ci il.

Ulu Tanrının möcüzəsi olan dil uzun illər şifahi şəkildə mövcud olmuşdu. Sonralar fikrin saxlanması, ötürülməsi və s. zərurəti yazının meydana gəlməsinə səbəb oldu. İlk yazı fikri şəkillər vasitəsi ilə ifadə edirdi. İdeoqrafik yazıdan səs-əlifba yazısına qədər uzun bir yol keçilmişdir. Bu müddət ərzində bəşəriyyət tarixində bir çox əlifbalar yaradılmışdır. Onlardan biri də , bəlkə də birincisi, qədim türk əlifbası olmuşdur. Lakin mütəxəssislər tərəfindən yüksək dəyərləndirilən bu əlifba çoxdan unudulmuşdur. Təəssüf ki, onun yazı nümunələri yalnız daş abidələrdə qalmışdır...

Azərbaycanda ayrı-ayrı dövrlərdə müxtəlif əlifbalardan istifadə edilmişdir: 1918-ci ilədək ərəb, 1939-cu ilədək latın, 1991-ci ilədək kiril əlifbaları azərbaycan qrafikasının əsasını təşkil etmişlər. 1991-ci ildən isə latın qrafikası yenidən tətbiq olunmağa başladı. Lakin keçən əsrin 20 - 30 - cu illərində mövcud olmuş və azərbaycan yazı sistemində sınaqdan çıxmış latın qrafikası əsasında yaradılmış azərbaycan əlifbasını bərpa etmək əvəzinə hazırda Türkiyədə işlənən məlum əlifba Azərbaycan dilinin fonetik xüsusiyyətləri nəzərə alınmadan qəbul edilmişdir. Nəticədə yeni Azərbaycan əlifbasında bir sıra səs-hərflər uyğunsuzluqları yaranmışdır. Məruzədə bu uyğunsuzluqlar haqqında danışılacaqdır.

Türk dilləri qohum dillər olsalar da, dövrümüzdə hər birinin özünəməxsus fonetik sistemi formalaşmışdır ki, bu da həmin dillərin qrafikasında öz əksini tapmışdır. Türk və Azərbaycan dillərinin də fonetik sistemləri və qrafikaları tam üst-üstə düşmür. Digər tərəfdən 1928-ci ildən istifadə edilən yeni türk əlifbasını heç də mükəmməl əlifba hesab etmək olmaz (ümumiyyətlə dünyada, demək olar ki, mükəmməl əlifba yoxdur). Belə ki, bu əlifba türk dilinin fonetik xüsusiyyətlərini tam şəkildə əks etdirmir. Məsələn, türk dilində geniş yayılmış [ə] foneminin qrafik işarəsi yoxdur, o, hər yerdə E hərfi ilə göstərilir (*el, güzel, kel, engel, felsefe* və sairə sözlərdə olduğu kimi), halbuki türk dilində bunlar ayrı-ayrı fonemlərdir.

Azərbaycan əlifbasını da belə bir tale gözləyirdi. Lakin Milli Məclisdə yeni əlifbanın müzakirəsi zamanı mərhum yazıçı İsmayıl Şıxlının israrlı təkidilə Ə və X hərflərini saxlamaq mümkün oldu. Buna baxmayaraq yeni əlifbada digər səs – hərflər uyğunsuzluqları qalmaqdadır.

Əlifbanın mükəmməlliyinin əsas şərti səs-hərflər uyğunluğudur, yəni əlifbanı tərtib edərkən bir səs – bir hərflər prinsipinə əməl edilməlidir. Bu isə o deməkdir ki, hər bir səsin əlifbada öz qrafik işarəsi olmalıdır. Belə olduqda dilin qrafik sistemi xeyli sadələşir və onun istifadəsi bir o qədər asanlaşır. Azərbaycan dilindəki 9 sait və 24 samit səsdən 11-nin 26 hərfdən ibarət olan latın əlifbasında uyğun işarəsi yoxdur. Bunlar ü, ə, ö, ı saitləri; ç, c, ğ, x, ş, j və g səsləridir. Həmin səslərin əlifbada əks olunması üçün müvafiq latın hərflərində müəyyən dəyişikliklər aparılmalıdır. Lakin bu əlavələr məntiqlə edilməlidir, yəni Əlinin papağı Vəlinin başına qoyulmamalıdır. İndi keçək mətləbə. Samitlərdən başlayaq. [ç], [c] samitlərini işarə edərkən Azərbaycanın əlifba tarixindəki çoxəsrlik ənənə nəzərə alınmalı idi. Bu ənənəyə görə 1) əlifba sırasında ç birinci, c isə ikinci gəlirdi; 2) hər iki səs eyni hərflə yazılırdı; 3) [c] səsi hərflərdən birinə əlavə işarə qoyulmaqla göstərilirdi. Yeni əlifbada bu ənənənin iki bəndi (1, 3) pozulmuşdur:

Səslər	Əlifbalar			
	ərəb	latın-1	kiril	latın-2
[ç]	چ	C	Ч	Ç
[c]	□	Ç	ч	C

Q və ğ da qoşalaşan hərflərdir, ona görə də Q q hərflərinə cüzi dəyişiklik edilməklə [ğ] səsi işarələnməlidir. Q q isə belə yazılmalıdır: G g (yeni əlifbada bu hərflə [g] səsi işarələnilib ki, bunu düzgün hesab etmirik). X hərfi çətinliklə də olsa yeni əlifbada saxlanıldı. Ş ş hərfinə heç bir irad yoxdur. Yy və Jj hərflərinə yerləri səhv düşüb: azərbaycan dilində ən çox işlənən səsin işarəsi ən az rast gəlinən bir səsə verilib, yəni papaq məsələsidir. Əgər biz əlifbamızı latın qrafikası əsasında yaradıırıqsa və hər hansı bir səsin bu əlifbada qrafik işarəsi varsa, o zaman nəyə görə başqa bir variant axtarmalıyıq? Biz bunu qrafik işarəsi olmayan Jj üçün etməliyik. Jj hərfi (latınca yot adlanır) [j] səsinin doğma işarəsidir: *de jure, junior, jus* sözlərində olduğu kimi. Belə isə yenidən velosiped icad etməyə ehtiyac varmı? Yeni əlifbada bu səsin Yy hərfi ilə işarələnməsi heç bir məntiqə söykənmir. Digər tərəfdən, samit səsin saitle işarə edilməsi linqvistik səhvdir (latın əlifbasında Yy – ipsilon – i saitin qrafik işarəsidir). J-ya gəldikdə isə qeyd etməliyik ki, bu fonemə azərbaycan ədəbi dilində cəmi bir neçə alınma sözdə rast gəlinir: *janr, jele, jmix, jeton, jurnal...* Bu fonemin ən uğurlu işarəsi ortasından cizgi çəkilmiş z-dır (Z). Yeri gəlmişkən, latın əlifbasından istifadə edilən çex dilində də z hərfinin üzərinə işarə qoyulmaqla həmin hərf alınıb: ž.

[k] samiti barədə (onun qrafik işarəsi Kk hərfidir). Bu səs bir çox türk dillərində olsa da azərbaycan dilinə xas deyil. Əslə azərbaycan sözlərində ona rast gəlinmir. Onu alınma sözlərlə birlikdə mənimsəmişik (*kofe, kollektiv, kamera, kabinet* və s.). Müqayisə üçün qeyd edək ki, 1939-cu ildə nəşr edilmiş Azərbaycanca-rusca lüğətdə ka ilə başlayan bir söz də yoxdur. Lakin 1997-ci ildə işıq üzü görmüş dördcildli Azərbaycanca-rusca lüğətin üçüncü cildində ka hərfi ilə başlanan 2610 leksik vahid verilmişdir. Məsələ burasındadır ki, azərbaycan dilində buna bənzər [k'] səsi də var, lakin onun əlifbada xüsusi işarəsi yoxdur. Nəticədə müxtəlif xassələrə malik olan hər iki fonem (biri dılaxası, digəri dilönüdür) eyni bir hərflə - ka hərfi ilə göstərilir ki, bu da dildə çaşqınlıq yaradır. Məktəblilər – xüsusən də birincilər – oxuduqları sözdə bu hərfə çatanda həmişə soruşurlar: “Bunu ka kimi oxuyum, yoxsa ke kimi?”. Doğrudan da tanış olmayan sözün tərkibində ka hərfi ilə rastlaşanda böyüklər də bir qədər tərəddüd edirlər.

Dərsliklərdə yazırlar ki, “K hərfi bizdə iki səs bildirir”: həm k' (katib), həm də k (kafedra). Lakin göstərilir ki, nə zaman hansı səsi. Çünki bunu göstərmək mümkün deyil. Çünki bu, dünya əlifbalarında bənzəri olmayan paradoksal bir haldır. Bir səsin iki işarəsinə rast gəlinə bilər. Məsələn, bir sıra dillərdə (latın, ingilis və s.) [k] səsi iki hərflə işarələnir: k və c ilə; və yaxud c hərfi iki səs bildirir [k] və [s]. Lakin bunlar dolaşıqlıq yaratmır. Çünki bu hərfin hansı səsi bildirməsi həmin dilin qrafikasıdan aydın olur. Elə rus dilində də ka hərfi iki səs bildirir: [k] və [k']: *кадр* və *кедр*, *кубок* və *кувет*, *кто* və *кем*, *кибернетика*, *керамика* sözlərində yerindən asılı olaraq ka hərfi iki cür səslənir: incə saitlərdən əvvəl [k'] kimi, qalın saitlərdən və samitlərdən əvvəl gəldikdə isə [k] kimi səslənir. Bu qayda Azərbaycan dilində işləmir. Belə ki, eyni mövqedə k da işləyə bilər k' da: məsələn, *kafe* – *kafi*, *kamera* – *kamança*, *kassa* – *kasa*, *kupe* – *küpə*, *kollektiv* – *kolluq*, *kubok* – *Kubra*, *kuza* – *kuzə*. Bu halı nəzərə alan professor Məmməd Tağıyev öz lüğətində ka ilə başlayan sözlərin siyahısını lüğətə əlavə etməyə məcbur olmuşdur. Zənnimizcə, bu məsələ türk əlifbasındada mövcuddur. Çünki orada da ke hərfi yoxdur. Amma dildə bu səs vardır. Məsələn, *kitap*, *kim*, *kimya*, *körpü*, *Köröglü*, *köşe*, *küpe* və başqa bu kimi sözlər necə tələffüz olunur?.

Beləliklə, yeni Azərbaycan əlifbasındakı Kk hərfini saxlamaqla Qq (kü) hərfi [k'] səsinin işarəsi kimi qəbul edilə bilər. Bu zaman [g] səsi üçün yeni işarə düşünülməlidir. Əvvəlki əlifbadakı K k hərfini ilkin variant kimi qəbul etmək olardı.

Saitlərin səs–hərf uyğunsuzluğu ondan ibarətdir ki, sətirüstü işarələr sürətli yazı zamanı maneə yaradırlar. Söhbət ö, ü, i hərflərindən gedir. Bu üç hərfin üstündə beş nöqtə qoyulmalıdır, yəni

beş dəfə yazıda fasilə yaranır, beş dəfə əlin yazıdan aralanır. Əgər bir sözdə bu hərflər bir neçə dəfə təkrarlanarsa, nöqtələrin sayı da bir o qədər artar. Məsələn, *özümüzünküləşdirilmişdir* sözünü yazarkən 9 dəfə qələmi sətirdən götürməlisən və 14 nöqtə qoymalısan. *Üzümçülük, sürücülük, ötürücü, ölçülü, görücü* və s. kimi başqa misallar da gətirmək olar. Vəziyyətdən çıxmaq üçün İi qalmaq (heç olmazsa bir nöqtəli hərflər!) digər hərflərin üzərindən nöqtələri götürmək olar. Öö hərfində sətirüstü işarəni hərfin daxilinə keçirməklə məsələni asanlıqla həll etmək mümkündür: Əə.

Belə işarədən kiril əlifbası dövründə istifadə edilmişdir. Elə həmin əlifbada [ü] səsi də ipsilonla yazılırdı: Y (YZYM, YTY). Güman edirik ki, bu təkliflərimiz ağrısız qəbul edilə bilər və yeni əlifbanı xeyli sadələşdirər. Bu yazı üsulu həmçinin müasir əlifbaya qoyulan bütün tələblərə cavab verir (bir səs – bir işarə, bir işarə – bir səs; diftonqsuz, kombinasiyasız əlifba; işarələrin asanlıqla bir birindən fərqlənməsi, sadə, az elementli olması və s.).

Daha bir doğma səsin taleyi barədə. Dilimizin qədim tanrı səsi [ŋ] qrafik işarə dərdindən unudulmaq üzrədir. Ərəb əlifbasında sağır nun adlanan bu səs tam hüquqlu bir samit səsdır (burun samitidir), başqa sözlə desək, sözləri və qrammatik formaları bir-birindən fərqləndirə bilən sərbəst fonemdir. Bu səs bir sıra qohum və yad dillərdə də (məsələn, özbək və ingilis dillərində) mövcuddur. Onun yazıda göstərilməməsi azərbaycan dilində çoxlu oxşar sözlərin – omoformların yaranmasına səbəb olur ki, bu da arzuolunmaz haldır. Şifahi nitqdə [ŋ] səsi hələlik qalmaqdadır. Lakin yazıda öz əksini tapmayan hər hansı bir səs tədricən unudulmağa məhkumdur. Artıq “adını yaz”, “atan haradadır” kimi ifadələr ustunluk təşkil etməkdədir (müqayisə edək: adı[ŋ]ı yaz, ata[ŋ] haradadır). “Adını yaz “ ifadəsini iki cür başa düşmək olar: 1) kiminsə, niyənsə adını yazmaq (mövzunun adını yaz); 2) öz adını yaz. Yeni əlifbada n hərfinə işarə əlavə etməklə [ŋ] səsinin qrafik şəklini vermək olar: □ □.

Əlbəttə, bu deyilənlər yeni kəşf deyildir, məsələyə sadəcə məntiqi bir yanaşmadır. Həm də qrafika tarixindəki bəzi uğurlu nəticələri xatırlatmadır. İradlarımız, təkliflərimiz nəzərə alınmaqla yeni azərbaycan əlifbası bu cür görünür:

AZƏRBAYCAN ƏLİFBASI

Sıra	SƏSLƏR	HƏRFLƏR	MİSALLAR	Sıra	SƏSLƏR	HƏRFLƏR	MİSALLAR
1	[a]	A a	alma	18	[ğ]	Ğ ğ	bağ
2	[b]	B b	baba	19	[l]	L l	lalə
3	[c]	C c	cicək	20	[m]	M m	maral
4	[ç]	Ç ç	çyçə	21	[n]	N n	nar
5	[d]	D d	dana	22	[ŋ]	ŋ ı	taŋ rı
6	[e]	E e	ev	23	[o]	O o	odun
7	[ə]	Ə ə	əl	24	[ø]	Ø ø	ørdək
8	[f]	F f	fil	25	[p]	P p	pişik
9	[q]	Q q	qıtab	26	[r]	R r	rəsm
10	[k]	K k	konfet	27	[s]	S s	saat
11	[κ]	Ƙ ƙ	κəmi	28	[ş]	Ş ş	şir
12	[j]	J j	jəhər	29	[t]	T t	top
13	[h]	H h	hejva	30	[u]	U u	ulduz
14	[x]	X x	xiyar	31	[Y]	Y Y	YTY
15	[i]	İ i	Ijnə	32	[v]	V v	vətən
16	[ı]	I ı	gamçı	33	[Z]	Z z	zeton
17	[g]	G g	gələm	34	[z]	Z z	zənκ

YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ İŞİĞİNDA TÜRKİYEDEKİ ALMANCA ÖĞRETMENİ YETİŞTİRİM SÜRECİNE BİR BAKIŞ SORUNLAR-ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

A GLANCE TO GERMAN TEACHERS' EDUCATION PROCESS IN TURKEY IN THE LIGHT OF HIGHER EDUCATION QUALIFICATIONS FRAMEWORK PROBLEMS AND SUGGESTIONS FOR THE SOLUTION

Sevinç Sakarya Maden

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Özet

Avrupa'daki eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesinin ve etkinliğinin artırılmasına ve ortak bir 'Avrupa Yükseköğretim Alanının' oluşturulmasına ilişkin ilk fikirler aslında yıllar önce ortaya atılmış olmasına rağmen, Bologna süreci resmen 1998 yılında Sorbon Deklarasyonu ile başlamış, Bologna sürecine dâhil ülkelerin 1999 yılında İtalya'da bir araya gelerek 'Avrupa Yükseköğretim Alanını' oluşturabilmek için önceleri altı olarak belirledikleri eylem alanını daha sonra 2001'de Prag'da ve 2003'de Berlin'de düzenlenen iki toplantıda 10'a çıkarmalarıyla birlikte eylem planı başlatılmıştır (bkz. Oktik 2007).

Türkiye de 18-19 Mayıs 2001 Prag Bildirisini imzalayarak yükseköğretimde Avrupa Birliğine uyum için gerekli reformları yapacağını ve 18-19 Eylül 2003'de Berlin'de düzenlenen toplantıya katılarak 'Avrupa Yükseköğretim Alanı' adı verilen planın 2010 yılına kadar gerçekleştirilmesi için gerekli çalışmaları yapmayı taahhüt etmiştir.

Bu çalışmada Avrupa Yükseköğretim Alanına uyum çalışmaları kapsamında yapılan reformlar ile Türkiye'deki Almanca öğretmen yetiştirme sürecinin Bologna sürecine üye ülkelerce kabul gören yükseköğretim sistemine ne oranda uyumlu hale getirildiği araştırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Avrupa Yükseköğretim Alanı, Öğretmen Yetiştirme, Türkiye, Almanca Öğretmeni

Abstract

Although the first ideas about increasing the quality and efficiency of education systems in Europe and about constructing a common "European Higher Education Area" appeared long years ago, Bologna Process started formally by Sorbonne Declaration in 1998. The countries included in Bologna process congregated in Italy in 1999 to constitute "European Higher Education Area". They started the action plan by increasing the number of the action areas, having previously been decided as six, to ten by two meetings, one of which was held in Prague in 2001 and the other in Berlin in 2003.

Turkey guaranteed that it would carry out the reforms necessary for the compliance to European Union by signing the Prague Statement in 18th-19th May 2001 and also by attending the meeting in Berlin in 18th-19th September 2003 it guaranteed that it would do the necessary studies to realize the plan called "European Higher Education Area" until 2010.

In this study, a research has been conducted about to what degree the process of German teachers' education in Turkey has become coherent with the Higher Education system accepted by the countries which are the members of Bologna Process, via the reforms carried out through the efforts of compliance to European Higher Education Area.

Key words: European Higher Education Area, Teacher Education, Turkey, German Teacher

1. GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme alanında, gerek Osmanlı gerekse Cumhuriyet geleneğinde hiç de küçümsenmeyecek bir deneyimimiz olmasına rağmen, bugün hala Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin sorunların tam olarak aşılamadığı görülmekte, Avrupa standartlarına uyum süreci kapsamında eğitim alanında gerçekleştirilen yenilikçi çalışmalara uygun öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için köklü çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada Avrupa Yükseköğretim Alanına uyum çalışmaları kapsamında yapılan yenilikçi çalışmalar ile Türkiye'de Almanca öğretmen yetiştirme sürecinin Bologna sürecine üye ülkelere kabul gören yükseköğretim sistemine ne oranda uyumlu hale getirildiği araştırılmış, sadece ekonomik

ve siyasal alanlarda değil, aynı zamanda eğitim ve öğretmen yetiştirme süreci alanında da üyesi olduğumuz Birleşmiş Milletler (BM), Ekonomi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD), Dünya Bankası ve üyesi olmaya çalıştığımız Avrupa Birliği (AB) gibi uluslararası yapılar ile birlikteliği ve bütünleşmeyi sağlamak için daha ne tür ek çalışmaların yapılması gerektiği konusunda çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmanın ilk bölümünde Cumhuriyet öncesi ve sonrasında öğretmen ihtiyacını karşılamak için ne tür atılımlar yapıldığı incelenmiş, ardından 1997 yılında YÖK'ün Dünya Bankası ile birlikte yürüttüğü proje kapsamında revize ettiği ve tüm üniversitelerde ortak bir program olarak yürürlüğe koyduğu ve daha sonra 2006 yılında yeniden güncellediği Eğitim Fakülteleri Almanca öğretmenlik lisans programları Avrupa Yükseköğretim Alanı asgari standartları bağlamında değerlendirilmiş, ardından Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı bulunan 17 adet üniversiteye uygulanan bir anketin verilerinden hareketle Almanca öğretmenlik lisans programlarının kalite güvencelerinin sağlanıp sağlanmadığı, bu programların akredite olup olmadığı ve öğretim elemanı ve öğrenci hareketliliğinin teşvik edilip edilmediği, dolayısıyla Türkiye'deki Almanca öğretmenliği lisans programı çıktılarının uluslararası tanınırlılığının sağlanıp sağlanmadığı tartışılmıştır. Anketten elde edilen veriler tablolar ve grafikler ile gösterilmiş, son olarak Türkiye'deki Almanca öğretmen yetiştirme sürecinin Bologna sürecine üye ülkelerin standartları ile uyumlu hale getirilebilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Osmanlı ve Cumhuriyet Geleneğinde Öğretmen Yetiştirme Süreci

Türkiye'de Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen ihtiyacını karşılamak için gerek nicelik gerekse nitelik bakımından çok önemli atılımlar yapılmış, sayısız okullar açılmış, sık sık öğretmen yetiştirme süresi değiştirilmiş, daha sonra çeşitli sebepler ile bu okullar kapatılmış veya başka okullara dönüştürülmüş, öte yandan eğitimde modernleşmeyi sağlamak için bazı dersler programdan kaldırılmış veya bazıları eklenmiş veya derslerin birleştirilmesi veya ayrıştırılması yöntemi ile öğretmen yetiştiren programlar revize edilmiş, çıkarılan yeni yönetmelikler ile çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Eğitimde modernleşme, Cumhuriyet öncesi dönemde ilk defa askeri alanda olmuş, 16 Mart 1848 yılında 'Darümuallimin' adıyla ilk öğretmen okulunun açılması ile öğretmen yetiştirme sisteminin temeli atılmış ve kurumsallaşma başlamıştır. Daha sonra öğretmen okulları Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak köy muallim mektepleri, köy enstitüleri, ilk öğretmen okulları, yüksek öğretmen okulları, eğitim enstitüleri gibi adlar altında varlıklarını sürdürmüş, 1974-1975 eğitim-öğretim yılından itibaren ilk öğretmen okullarının bir kısmı üç yıllık Öğretmen Lisesi'ne dönüştürülmüş, bir kısmı ise kapatılmıştır. Kapatılan okulların yerine sınıf öğretmeni yetiştirmek amacı ile iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmış, bunlar da 1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığından üniversitelere devredilerek, Eğitim Yüksekokulu adını alarak Eğitim Fakültelerine; Eğitim Fakültesi olmayan üniversitelerde ise Rektörlüklere bağlanmıştır. 1990 yılında bu yüksekokulların süresi iki yıldan dört yıla çıkarılmış, bazıları Eğitim Fakülteleri ile birleşerek, Sınıf Öğretmenliği Bölümü haline gelmiştir. Ancak bu yenilikçi atılımlar yine de Türkiye'de sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılayamamış, soruna kısa sürede çözüm bulabilmek için daha önce Osmanlı geleneğinde olduğu gibi Cumhuriyet döneminde de çeşitli meslek sahipleri sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Sınıf öğretmeni açığını kapamak için başvuru olan diğer bir yol ise Fen-Edebiyat Fakültesinde okuyanlara ve mezunlarına Sınıf Öğretmeni Sertifika Programları açmak olmuştur.

3.2. Avrupa Yükseköğretim Alanı Asgari Standartları Doğrultusunda Revize Edilmiş Olan Almanca Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Bulgular

1982 sonrası Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurumunun öğretmen yetiştirme konusunda fazla işbirliği içinde olmaması gerek nitelikli öğretmenlerin yetiştirimi gerekse mezunların istihdamı konusunda çok sayıda sorunun ortaya çıkmasına neden olmuş, bunun üzerine YÖK'ün Dünya Bankası ile birlikte başlattığı bir proje kapsamında Türkiye'de 1997-1998 eğitim-öğretim yılında ilk defa sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle birlikte bu yeni

yapılanmanın taleplerini karşılamak amacıyla eğitim fakültelerinde yeni bir yapılanmaya gidilmiş, öğretmen yetiştirme programları revize edilerek, 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm üniversitelerde ortak programlar uygulamaya konmuştur (bkz. Genç/Dolar 1997; Polat/Tapan 2001). Sözü edilen yapılandırmada toplam kalite yönetimi anlayışına dayalı akreditasyon uygulaması tercih edilmiş ve bu düzenlemeler çerçevesinde, ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimi 'lisans' düzeyinden 'yüksek lisans' düzeyine çıkarılmış, tezsiz yüksek lisans uygulaması ile gerçekleştirilmiştir.

1997-1998 eğitim-öğretim yılındaki bu yenilikçi girişim önceleri çok yerinde bir reform olarak görülürken, uygulamalarda bazı aksaklıklar ortaya çıktıkça 4 yıllık lisans programları bilimsel toplantılarda tartışmaya açılmış ve bu programlar ile çağın gerektirdiği nitelikte öğretmenlerin yetiştirilemeyeceği bilimsel araştırma verileri ile kanıtlanmıştır (bkz. Genç 2005). Öte yandan 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim programında değişiklik yapılmış, bu yeni yapılanma öğretmen yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilerek güncellenmesini gerektirmiştir. Bu bağlamda Yükseköğretim Kurulu 4 yıllık öğretmen yetiştirme programlarını güncellemek üzere Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Başkanı ve İlköğretim Genel Müdürü'nün de katılımı ile 5-11 Mayıs 2006 tarihleri arasında Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştay'ını düzenlemiş, Türkiye'nin 2003 yılından bu yana içinde yer aldığı Avrupa Yükseköğretim Alanına uygun belirlemiş olduğu ortak asgari standartlar doğrultusunda 4 yıllık öğretmen yetiştirme programlarını yeniden revize ederek, 2006 yılından itibaren uygulamaya koymuştur. 2007 yılında her üniversitenin kendi öğrenci grubunun ilgi ve gereksinimlerine göre seçebileceği ve öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre açabilecekleri seçmeli derslerin sayısı artırılmış, tüm üniversitelerde tek tip bir programın uygulanması yerine tüm üniversitelerde okutulması öngörülen ortak zorunlu dersler yanı sıra üniversitelerin öğrenci özelliklerine uygun seçmeli derslerin yer aldığı programların yürürlüğe girmesine olanak sağlamıştır.

3.2.1.Almanca Öğretmenliği Lisans Programı

17 üniversitede uygulanan anket sonuçları 2006 yılında Avrupa Yükseköğretim Alanı asgari standartları doğrultusunda revize edilmiş olan Almanca öğretmenliği lisans programının eski programdan çok daha farklı görülmediğini ortaya koymuştur (bkz. Maden 2010; Uslu 2001).

Eğitim fakültelerinde 2006 yılında uygulamaya konan Almanca öğretmenlik lisans programı ile ilgili en önemli sorun, tıpkı 1997-1998 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan lisans programında olduğu gibi öğrencilerin iyi bir Almanca önbilgisinin olduğunu varsayması ve meslek bilgisi derslerine daha çok ağırlık vermesidir. Oysa yürürlükteki 2009 OSYM Kılavuzunun ek koşulları incelendiğinde, sadece İstanbul, Hacettepe ve Marmara Üniversiteleri Almanca öğretmenliği lisans programlarına yerleştirmelerde öğrencilerden Yabancı Dil Sınavına (YDS) Almandan girmiş olma şartının arandığı görülür (%17.6). Bu üç üniversitenin dışında kalan diğer 14 adet Almanca lisans programına yerleştirmelerde ise Almanca yanı sıra Fransızca ve İngilizce dillerinden de Yabancı Dil Sınavına girilebileceği belirtilmiş (%82.4), bu öğrencilerin 1 yıl hazırlık eğitimi almaları öngörülmüştür. Ancak Erciyes üniversitesi Almanca öğretmenliği lisans programına yerleşecek olan öğrenciler için bir yıl zorunlu hazırlık eğitimi öngörüldüğü ibaresinin ÖSYM Kılavuzunda yer almaması, hiç Almanca bilmeyen öğrencilerin de doğrudan kayıtlarını 1. sınıfa yaptırmalarına neden olmuş, böyle bir uygulama lisans eğitiminin yabancı dilde yapılmasını zorlaştırmıştır. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme sınavında aranan ek koşullardaki bu farklılıklar Almanca öğretmenlik lisans programına iyi Almanca bilen öğrenciler yanı sıra hiç Almanca bilmeyen veya çok az Almanca bilgisi olan öğrencilerin de yerleşmesine yol açmaktadır. Almanca öğretmenliği lisans girdilerinin Almanca dil düzeylerinin birbirinden çok farklı oluşu, 2006 yılında güncellenen lisans programında alan derslerinin azalmış olması ve genel kültür ve eğitim bilimleri derslerinin Türkçe verilmesi, program çıktılarının da dil düzeylerinin birbirinden çok farklı olmasına sebep olmakta (bkz. Tablo 1), merkezi Yabancı Dil Sınavından Almanca sınavına girme şartını koymuş olan üniversitelerde lisans başlangıcında Almanca öğretmen adaylarının Almanca dil düzeyleri B2 hatta C1 düzeyinde iken, bazı üniversitelerde bir yıl Almanca hazırlık eğitimi alan öğrencilerin dahi özellikle karşılıklı ve üretimsel konuşma gibi alanlarda Almanca dil düzeylerinin ancak B1 düzeyine kadar yükseltilebilmesine, hatta bazı üniversitelerde konuşma becerisinin dört yıllık lisans eğitimi sonunda dahi A2 düzeyinin üzerine çıkarılamamasına neden olmaktadır.

Almanca öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin Almanca dil düzeylerinin düşük oluşu, ortaöğretim kurumlarında çoğu öğrencinin birinci yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmiş ve İngilizce lisans programlarını öncelikli tercih etmiş olmalarına rağmen ÖSYM ve YDS sınavlarından almış oldukları düşük puanlar nedeniyle Almanca lisans programlarına yerleştirilmiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu öğrencilerin bazılarının ortaöğretim kurumlarında Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenmiş olmaları dahi bir yıllık hazırlık sınıfı yanı sıra 4 yıllık lisans öğrenimi sonucunda Almanca öğretmen adaylarının Almanca dil düzeylerini Avrupa standartlarına göre bir öğretmenin sahip olması gereken C1 düzeyine çıkarmayı sağlamamaktadır.

Tablo 1: Anket verilerine göre Almanca öğretmenliği lisans programı girdi ve çıktıların Almanca dil düzeyleri

			Anadolu Ün.	Atatürk Ün.	Çanakkale Ün.	Çukurova Ün.	Erciyes Ün.	Dicle Ün.	Dokuz Eylül Ün.	Gazi Ün.	Hacettepe Ün.	Hakkari Ün.	İstanbul Ün.	Marmara Ün.	Mugla Ün.	Ondokuz Mayıs Ün.	Selçuk Ün.	Trakya Ün.	Uludağ Ün.
ANLAMA	Duyduğunu Anlama	Yeni başlayan Öğretmen Adayı	B1		B1	B1	N	A1	A1	N	A2 B2 C1		A2	B1	B2	A2	A1	A1	N
		Mezun olan Alman Dili Eğitimi Öğrencisi	B2	C1	B2	B2		B1	A2	B2	B1 C1		B2	B2		C1	A2	B2	B2
	Okuduğunu Anlama	Yeni başlayan Öğretmen Adayı	A2		B1	B2		A2	A1	N	A2 B2 C1		A2	A2	B2	B1	A1	A2	A1
		Mezun olan Alman Dili Eğitimi Öğrencisi	B2	B1	B2	C1		B1	A2	B2	B1 C1		B2	B1		C1	A2	C1	B2
KONUŞMA	Karşılıklı Konuşma	Yeni başlayan Öğretmen Adayı	A1		A2	A2		A1	A1	N	A2 B2 C1		B2	B1	B2	A2	A1	A1	N
		Mezun olan Alman Dili Eğitimi Öğrencisi	B2	C1	B1	B1		A2	A2	B2	B1 - C1		B2	B2		C1	A2	B1	B1
	Üretimsel Konuşma	Yeni başlayan Öğretmen Adayı	A1		A2	A1		A1	A1	N	A2 - B2 - C1		B1	B1	B2	A2	A1	A1	N
		Mezun olan Alman Dili Eğitimi Öğrencisi	B2	C1	B1	A2		A2	A2	B2	B1 - C1		B2	B2		C1	A2	B1	A2
YAZMA	Yazma	Yeni başlayan Öğretmen Adayı	A1		B1	B2		A1	N	N	A2 B2 C1		A2	A2	B2	B1	N	A1	N
		Mezun olan Alman Dili Eğitimi Öğrencisi	B2	B1	B2	C1		B1	A1	B2	B1 C1		B2	B1		C2	A1	B2	B1

N: Hiç Almanca bilmeden öğrenciler

2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan yeni program eskisi ile karşılaştırıldığında öğretmen yetiştirme sürecindeki değişikliğin daha çok bazı alan derslerinin kaldırılması, bazı yeni derslerin eklenmesi, bazı derslerin ise birleştirilmesi ve genel kültür derslerinin

sayısının artırılması şeklinde olduğu ve Almanca öğretmen adaylarının dil düzeylerindeki eksikliği gidermeye yönelik önlemlerin alınmadığı görülür.

Almanca öğretmen yetiştirme sürecine yönelik gerçekleştirilen lisans programı revizyon çalışmalarında dikkat çeken diğer önemli bir husus ise, öğretmen yetiştirme sürecinin Bologna sürecinde öngörüldüğü gibi 3+2 kademeler doğrultusunda düzenlenmemiş olması, Türk Yükseköğretim Sisteminde daha önce de öngörüldüğü gibi öğretmenlik mesleği yetiştirme sürecinin 8 yarıyıl (4 yıl) olarak sürdürülmesidir. Lisans sonrası 2 yıllık yüksek lisans ve 4 yıllık doktora programları Türkiye’de diğer öğretmenlik alanlarında olduğu gibi Almanca öğretmenliği için de zorunlu değildir ancak süre bakımında uluslar arası tanınırlığı sağladığı için 4 yıllık lisans eğitimi sonrası yurt dışında yüksek lisans ve ardından doktora yapma şansını artırmıştır.

3.2.2. Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Çalışmaları

Almanca öğretmenlik lisans programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, daha fazla şeffaflık ve tanınabilirlik sağlamak amacıyla yükseköğretim kurumlarında öğrenim çıktıların kazanılması sürecinde öğrenme faaliyetlerinin getirdiği öğrenim yükü esas alınarak, derslerin Avrupa Kredi Transfer Sistemine (ECTS) göre yeniden kredilendirilmiş olduğu ve diploma eki uygulamalarının geniş ölçüde yaygınlaştırılmış olduğu görülür. Ancak bu bağlamda dikkat çeken en önemli sorun, tüm üniversitelerde belli derslerin ortak dersler olarak lisans programda yer almasına rağmen, ECTS değerlerinin her üniversitede aynı olmamasıdır. Ankete verilen cevaplardan hareketle Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarının 6’sında akreditasyon çalışmalarının yapılmış olduğu, ancak sadece Atatürk üniversitesi ve Gazi üniversitesi Almanca öğretmenliği lisans programlarının 2008 yılında akredite oldukları, buna karşın geri kalan 11 adet üniversitede böyle bir çalışmaya hiç yer verilmediği ortaya çıkmaktadır (bkz. Tablo 2). Oysa Türkiye’deki Almanca öğretmenliği lisans diplomalarının uluslararası geçerliliğini, dolayısıyla Türkiye’deki Almanca öğretmenliği lisans programlarını ileriki yıllarda daha çok sayıda öğrencinin tercih etmesini sağlamak için Türkiye’deki Almanca öğretmenliği lisans programlarının ivedilikle akredite edilmesi gerekmektedir.

Tablo 2: Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında Akreditasyon Çalışmaları

	Bölümünüzde akreditasyon çalışmaları yapıldı mı?		Bölümünüz akredite oldu mu?	
	EVET	HAYIR	EVET	HAYIR
Anadolu Üniv.		Hayır	Evet	Hayır
Atatürk Üniv.	Evet 2007-2008		Evet 2008	
Çanakkale Üniv.		Hayır		Hayır
Çukurova Üniv.		Hayır		Hayır
Dicle Üniv.	Evet 2008-2009			Hayır
Dokuz Eylül Üniv.		Hayır		Hayır
Erciyes Üniv.	Evet			Hayır
Gazi Üniv.	Evet 2008		Evet 2008	
Hacettepe Üniv.		Hayır		Hayır
Hakkari Üniv.		Hayır		Hayır
İstanbul Üniv.		Hayır		Hayır
Marmara Üniv.		Hayır		Hayır
Muğla Üniv.		Hayır		Hayır
19 Mayıs Üniv.		Hayır		Hayır
Selçuk Üniv.		Hayır		Hayır
Trakya Üniv.	Evet 1998			Hayır
Uludağ Üniv.	Evet 2003-2004			Hayır

Anket verileri, üniversitelerin Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dallarının çoğunda kalite güvencesi için öğretim elemanlarına (5 üniversitede) ve öğrencilere (10 üniversitede) anket uygulandığını, ancak çok az sayıda üniversitede bu anketlerden elde edilen verilerin açıklandığını (4 üniversitede), analiz edildiğini (2 üniversitede) ve elde edilen bilgilerden hareketle iyileştirme çalışmalarının yapıldığını (3 üniversitede) göstermiştir. Tablo 3’de yer alan veriler anket uygulanan 17 üniversitenin dokuzunda Almanca öğretmenliği lisans derslerinin kalitesinin, üçünde ölçme ve

değerlendirme yönteminin ve beşinde yeterliklerin sorgulandığını, mezunların istihdam sorununa ise 4 üniversitenin eğildiği, iç ve dış denetim geçiren üniversite sayısının ise 5 olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 3: Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında Kalite Güvencesine İlişkin Gerçekleştirilen Etkinlikler

Kalite güvencesi için gerçekleştirmekte olduğunuz etkinlikler nelerdir?												
	öğrencilere anket	Öğr. üyelerine anket	personele anket	sonuçlar açıklanır	Sonuçlar analiz edilir	iyileştirme yapılır	dersin kalitesi sorgulanır	ölçme değerlendirme e sorgulanır	mezunlar izlenir	mezunların istihdamı ile ilgilenilir	öğretmen yeterlikleri sorgulanır	iç / dış denetim yapılır
Anadolu Üniv.	x						x					
Atatürk Üniv.	x	x		x			x	x			x	
Çanakkale Üniv.	x	x		x			x		x			
Çukurova Üniv.							x			x	x	
Dicle Üniv.							x		x			
Dokuz Eylül Üniv.							x				x	x
Erciyes Üniv.												
Gazi Üniv.	x	x		x		x		x	x	x		x
Hacettepe Üniv.	x	x		x	x					x	x	
Hakkari Üniv.												
İstanbul Üniv.	x					x					x	
Marmara Üniv.									x	x		
Muğla Üniv.							x	x				x
19 Mayıs Üniv.	x				x							
Selçuk Üniv.	x				x	x	x		x			x
Trakya Üniv.	x	x				x	x					x
Uludağ Üniv.	x											

3.2.3.Almanca Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri

Yenilikçi girişimlerin diğer bir ayağını oluşturan tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan öğretmenlik mesleği genel yeterlikler 2004 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce yürütülen ve 2002 yılında başlatılan proje kapsamında 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans olarak belirlenmiştir. Ancak aynı proje kapsamında Özel Alan Yeterlikleri sadece 16 alan için belirlenirken, Almanca öğretmenliği mesleği bu çalışma dışında bırakılmıştır (bkz Maden/Özen 2009).

Oysa Özel Alan Yeterlikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeteneklerinin belirlenmesi, daha sonra bu yeterliklerin bir taraftan hizmet öncesi eğitim programlarıyla öğretmen adaylarına, öte yandan hizmet içi eğitim programlarıyla mevcut öğretmenlere kazandırılması için gereklidir. Bunun ötesinde yeterlikler iş başarılarının değerlendirilmesinde ve kariyer gelişimlerinde kullanıldığı için bunların bir an önce Almanca öğretmenlerinin özel konumu dikkate alınarak, belirlenmesi gerekir.

3.2.4. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrenci ve Öğretim Elemanı Hareketliliği

Ulusal Ajanstan elde edilen istatistiksel veriler Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı bulunan 17 üniversitede genel olarak öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin gerçekleştirilmekte olduğunu, ancak yurt dışına giden öğretim elemanı ve öğrenci sayılarının Avrupa'daki üniversiteler ile karşılaştırıldığında oldukça düşük kaldığını göstermiştir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı Bulunan Üniversitelerde Tüm Programları Kapsayan Erasmus Hareketliliği (2004-2007)

Almanca Öğretmenliği Lisans Programı Bulunan Üniversiteler	2004-2005		2005-2006		2006-2007		Toplam SM	2009a kadar giden Almanca Öğrencisi Kont.	Toplam TM	2009a kadar giden Alm. Dili Eğitimi Öğretim Üyesi Kont.
	SM Sayısı	TM Sayısı	SM Sayısı	TM Sayısı	SM Sayısı	TM Sayısı				
Anadolu Üniv.	68	33	185	40	328	118	581		191	
Atatürk Üniv.	0	0	0	0	1	0		7		1
18 Mart Üniv.	11	5	19	9	48	15	78	15	29	1
Çukurova Üniv.	71	20	131	18	178	18	380	60	56	-
Dicle Üniv.	0	0	4	5	8	0		24		2
Dokuz Eylül Üniv.	36	23	70	26	75	35	181	-	84	1
Erciyes Üniv.	0	0	2	5	16	15		-		-
Gazi Üniv.	33	11	30	2	63	16	126	1	29	-
Hacettepe Üniv.	34	14	129	39	199	54	362	9	107	-
Hakkâri Üniv.*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İstanbul Üniv.	56	12	131	13	143	43	330	37	68	12
Marmara Üniv.	37	8	121	18	181	9	339	10	35	1
Muğla Üniv.	5	2	32	5	53	6	90	-	13	-
19 Mayıs Üniv.	1	2	15	11	28	21	44	-	34	-
Selçuk Üniv.	31	22	68	20	84	23	183	-	65	-
Trakya Üniv.	7	2	18	10	13	3	38	10	15	2
Uludağ Üniv.	17	4	88	8	161	19	266	24	31	2

*Hakkari üniversitesi ilk defa 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Almanca öğretmenliği lisans programına öğrenci aldığından öğretim elemanı ve öğrenci hareketliliği gerçekleştirilmemiştir.

SM: Öğrenci; TM: Öğretim elemanı; Kont.: Kontenjan

Tablo 5: Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında Öğrenci ve Öğretim Elemanı Hareketliliği

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Anadolu Üniv.		Kontenjan		Kontenjan		14	8	Değişken	Değişken
Atatürk Üniv.	7	2	--	2	1	--	--	2	1
Çanakkale Üniv.	5	3-4	15	1	1	5	8	5	1
Çukurova Üniv.	6	8-10	60	4	--	8	5	10	2-3
Dicle Üniv.	6	6	24	2	2	--	--	1	1
Dokuz Eylül Üniv.					1	1		7	
Erciyes Üniv.									
Gazi Üniv.	2	4	1	4	--	1	--	5	3
Hacettepe Üniv.	6	14	9	12	--	8	1	--	--
Hakkari Üniv.									
İstanbul Üniv.	10	20	37	20	12	41	20	--	-
Marmara Üniv.	4	4	10	4	1	2	2	10	10
Muğla Üniv.		2		2		1	0	2	0
19 Mayıs Üniv.								4	16
Selçuk Üniv.								4	3
Trakya Üniv.	4	3-4	10	2	2	--	1	10	10
Uludağ Üniv.	3	5	24	3	2	7	3	2-5	--

A: Yurt dışına Erasmus projesi kapsamında giden öğrenci sayısı

B: Bir dönemde yurt dışına gidebilecek öğrenci sayısı

C: Erasmus projesi kapsamında yurt dışına giden öğrenci sayısı toplamı

D: Bir dönemde yurt dışına gidebilecek öğretim üyesi toplamı

E: Erasmus projesi kapsamında yurt dışına giden öğretim üyesi toplamı

F: Erasmus projesi kapsamında yurt dışından gelen öğrenci sayısı toplamı

G: Erasmus projesi kapsamında Yurt dışından gelen öğretim üyesi sayısı

H: Erasmus projesi dışındaki bazı imkânlar ile yurt dışına giden öğrenci ve öğretim üyesi sayısı

I: Erasmus projesi dışındaki imkanlar ile gelen öğrenci ve öğretim üyesi sayısı

Almanca öğretmenliği lisans programlarındaki öğretim elemanı ve öğrencilerin uluslar arası hareketliliğini gösteren Tablo 5'deki veriler ise Erasmus projesi kapsamında yurt dışına 2004-2009 yılları arasında giden öğrenci sayısının özellikle Çukurova, Dicle, İstanbul ve Uludağ üniversitelerinde oldukça yüksek olduğunu, diğer üniversitelerde ise belirlenen kontenjanlar kadar dahi öğrencinin yurt dışına gitmediğini ortaya koymuştur. Oysa son yıllarda Almanca lisans programlarına daha çok Almancayı Türkiye'de öğrenmiş olan ve dolayısıyla Almanca konuşulan ülkelerin kültürünü bilmeyen öğrencilerin yerleşmiş olması, öğrencilerin yurt dışına gitme ve orada bulunma gereksinimini daha da artırmıştır. Bu bağlamda gerek Erasmus projesi kapsamında gerekse diğer bazı imkânlar ile Almanca öğretmen adaylarına yurt dışına gitme olanağının sağlanması büyük önem arz etmektedir.

3.2.5. Almanca Öğretmenlerinin İstihdam Sorunu

Tablo 6'da da görüleceği gibi Alman Dili Eğitim Anabilim Dallarının sayısı 1984'de 11 iken, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında 13'e çıkmış ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 15'e yükselmiş ve 2009'da 17 olmuştur. Ancak yüksek öğretim kurumlarına son yerleştirmelerde Almanca öğretmenliği lisans programlarına toplam 1127 öğrenci alınmasına (bkz. Tablo 9) ve günümüzde Almanca öğretmenliği lisans programlarında okumakta olan öğrenci sayısı her yıl 4000'i geçmiş olmasına (bkz. Tablo 7) rağmen Almanca öğretmeni olarak atananların sayısının oldukça düşük kaldığı görülmektedir (bkz. Tablo 8).

Tablo 6: Almanca Öğretmenliği Lisans Programı Bulunan ve Lisans Programına Öğrenci Alan Üniversite Adedi (1983-2009)

Program Türü	1983-1984	1997-1998	1998-1999	2006-2007	2009-2010
Almanca Öğretmenliği	11	13	13	15	17

Kaynak: ÖSYM Kılavuzu (çeşitli yıllar)

Tablo 7: 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılında Almanca Öğretmenliği Lisans Programında ve Almanca Hazırlık Sınıflarında Kaydı Olan Öğrenci Sayıları

	Hazırlık	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Anadolu Üniv.	64	62	57	48	49	Haz+ Lis.:280/ Lis.:216
Atatürk Üniv.	60+İÖ:40	57	59	47	43	Haz+ Lis.:306/ Lis.:206
Çanakkale Üniv.	40	37	33	27	27	Haz+ Lis.:164/ Lis.:124
Çukurova Üniv.	75 +İÖ:75	70+ İÖ:70	70 +İÖ:24	70 +İÖ:3	60	Haz+ Lis.:517/ Lis.:367
Dicle Üniv.	--	42	23	36	45	Haz+ Lis.:140/ Lis.:146
Dokuz Eylül Üniv.	60	62	57	62	36	Haz+ Lis.:277/ Lis.:217
Erciyes Üniv.	-	31	-	-	-	Lis.:31
Gazi Üniv.	60	55	60	50	50	Haz+ Lis.:275/ Lis.:215
Hacettepe Üniv.	16	52	39	45	55	Haz+ Lis.:207/ Lis.:191
Hakkâri Üniv.	26	--	--	--	--	Haz.:26
İstanbul Üniv.	--	119	62	50	69	Lis.:300
Marmara Üniv.	--	42	67	44	106	Lis.:259
Muğla Üniv.	42	45	27	30	--	Haz+ Lis.:144/ Lis.:102
On Dokuz Mayıs Üniv.	120	88	77	46	94	Haz+ Lis.:425/ Lis.:305
Selçuk Üniv.	52+İÖ: 52	102	85	80	106	Haz+ Lis.:477/ Lis.:373
Trakya Üniv.	59	41	28	29	26	Haz+ Lis.:183/ Lis.:124
Uludağ Üniv.	57	60	52	50	40	Haz+ Lis.:259/ Lis.:202
Toplam	898	1035	820	717	806	Haz+ Lis.:4276/ Lis.:3378

Haz. : Hazırlık eğitimi alan öğrenciler

Lis. : Lisans eğitimi alan öğrenciler

Tablo 8: 2003-2009 Yılları Arasında Atanan Almanca Öğretmeni Sayıları

Yıl	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Atanan Almanca Öğretmeni	-	-	51	-	-	29	25

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı web sitesinde yer alan yayımlanmamış verilerden (sözleşmeli istihdam hariç) faydalanarak oluşturulmuştur

Almanca öğretmenliği lisans programlarında bugün hazırlık sınıfları dahil her yıl yaklaşık olarak 4250 öğrencinin okuyor olması (bkz. Tablo 7), buna karşın 2010 yılında yeni bir karar ile Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine de Öğretmenlik Formasyonu verilmesi kaydıyla öğretmenlik hakkının tanınmış olması, Almanca öğretmeni olarak atanmayı bekleyenlerin sayısını iki kat artırmıştır.

Tablo 9: 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılında Almanca Öğretmenlik, Almanca Mütercim-Tercümanlık ve Alman Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarına Yerleşen Öğrenci Mevcudu

Alman Dili ve Edebiyatı		Almanca Öğretmenliği		Mütercim-Tercümanlık (Alm.)	
Üniversite	Yerleşen Öğrenci	Üniversite	Yerleşen Öğrenci	Üniversite	Yerleşen Öğrenci
Ankara Üniversitesi	47	Anadolu Üniversitesi	62	Dokuz Eylül Üniversit	31
Atatürk Üniversitesi	27+9	Atatürk Üniversitesi	62+33	Ege Üniversitesi	26
Cumhuriyet Üniversitesi	57	Çanakkale 18 Mart Un.	41	Hacettepe Üniversitesi	41
Ege Üniversitesi	62	Çukurova Üniversitesi	77+77	İstanbul Üniversitesi	47
Fırat Üniversitesi	9	Dicle Üniversitesi	52+21	Marmara Üniversitesi	41
Hacettepe Üniversitesi	93	Dokuz Eylül Üniversitesi	62	Mersin Üniversitesi	52
Marmara Üniversitesi	28	Erciyes Üniversitesi	31	Sakarya Üniversitesi	47+47
Sakarya Üniversitesi	41	Gazi Üniversitesi	52	Trakya Üniversitesi	31
Selçuk Üniversitesi	52+29	Hacettepe Üniversitesi *	52		
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	28	Hakkari Üniversitesi	26		
		İstanbul Üniversitesi *	62		
		Marmara Üniversitesi *	59		
		Muğla Üniversitesi	41		
		On Dokuz Mayıs Un.	52+52		
		Selçuk Üniversitesi	52+52		
		Trakya Üniversitesi	52		
		Uludağ Üniversitesi	57		
Toplam	482	Toplam	1127**	Toplam	363

*Merkezi Yabancı Dil Sınavında Almanca Sorularına Cevap Vermesi Öngörülen Öğrenciler

Günümüzde Almanca programlarından mezun olanların Almanca öğretmeni olarak çalışmıyor olması sadece kadro sorunundan kaynaklanmamaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen atamalarında Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi alan dışı soruların yer aldığı bir sınavdan aldıkları puana göre sıralanmaları veya yükseköğretim kurumlarında çalışmak için adaylardan Kamu Personeli Dil Sınavı (KPDS) ve Üniversitelerarası Dil Sınavı (ÜDS) gibi test tekniğine dayalı, ancak üretimsel becerileri hiçbir şekilde ölçmeyen sınavlardan en az 80 puan almış olma şartının aranması öte yandan açıktan atamalarda Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı'ndan (ALES) en az 70 puan istenmesi, Almanca öğretmenlik lisans mezunlarının Almanca öğretmeni olarak atanmalarını veya yükseköğretim kurumlarında okutman, öğretim görevlisi veya araştırma görevlisi olarak göreve başlamalarını zorlaştırmaktadır.

Almanca öğretmenlerinin atanmasında KPSS sınav sonuçlarının esas alınması KPSS'den yeterli puan almış, ancak Almanca bilgisi çok zayıf olan adayların öğretmen olarak atanmasına neden olabileceği gibi, Almanca bilgisi çok iyi olduğu halde KPSS, KPDS ve ALES gibi merkezi sınavlardan yeterli puan alamayan Almanca öğretmen adaylarının herhangi bir daimi kadroya

yerleşememesine yol açabilmektedir. Oysa Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dallarındaki öğretim elemanı dağılımına bakıldığında 134 öğretim elemanından sadece 76'sının öğretim üyesi unvanı taşıdığı görülür. Bugün doçentlik sınavında Science Citation Index (SCI), SCI-Expanded, Social Science Citation Index (SSCI) ve Arts and Humanities Citation Index (AHCI) tarafından taranan hakemli dergilerde yayımlanmış birkaç adet makale şartının aranması öğretim elemanlarının Doçentliğe yükselmesini zorlaştırmaktadır. Öte yandan bazı öğretim üyelerinin yaş haddinden emekli olacağı hesap edilirse, yakın gelecekte Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında ağırlıklı olarak yardımcı doçent, öğretim görevlisi ve okutmanların ders vereceği sonucuna varılır (bkz. Tablo 10/11).

Tablo 10: Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalları Resmi Web-Sayfalarında Yer Alan Öğretim Elemanı Sayıları (15.04.2010)

	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Yard. Doç.	Toplam Öğr. Üyesi	Öğr. Gör.	Araş. Gör.	Okutman	Uzman	Dil Asistanı	Toplam Öğr. Elemanı
Anadolu Üniv.	5	2	6	13	7		4	--	--	24
Atatürk Üniv.	--	2	5	7	--	--	--	--	--	7
Çanakkale Üniv.	1	1	--	2	1	3	--	--	--	6
Çukurova Üniv.	2	1	4	7	3	1	--	--	--	11
Dicle Üniv.	1	1	1	3	2	--	--	--	--	5
Dokuz Eylül Üniv.	--	1	3	4	2	--	--	1	--	7
Erciyes Üniv.			2	2		1				3
Gazi Üniv.	2	--	4	6	1	1	1	--	--	9
Hacettepe Üniv.	1	-	3	4	--	1	--	2	--	7
Hakkâri Üniv*	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0
İstanbul Üniv.	2	--	5	7		1	--	--	--	8
Marmara Üniv.	3	--	1	4	6	--	1	1	1	13
Muğla Üniv.			1	1	1					2
19 Mayıs Üniv.	3	--	1	4	4	2	1	--	--	11
Selçuk Üniv.	2	--	2	4	2	--	--	--	--	6
Trakya Üniv.	--	1	3	4	3	1	2	--	--	10
Uludağ Üniv.	--	1	3	4	5	--	--	--	--	9
TOPLAM	22	10	44	76	37	11	9	4	1	138

*Kurumun resmi web sayfasında her hangi bir veriye rastlanamamıştır

Tablo 11: Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında Öğretim Üyesi Başına Düşen Lisans Öğrenci Sayısı (Yüksek Lisans veya Doktora Öğrencileri Dikkate alınmamıştır)

	Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Araştırma Görevlileri Hariç Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayısı
Anadolu Üniv.	16.61	9.00	9.00
Atatürk Üniv.	29.43	29.42	29.42
Çanakkale Üniv.	62.00	20.66	41.33
Çukurova Üniv.	52.42	33.36	36.70
Dicle Üniv.	48.67	29.20	29.20
Dokuz Eylül Üniv.	54.25	31.00	31.00
Erciyes Üniv.	15.50	10.30	15.50
Gazi Üniv.	35.83	23.88	26.87
Hacettepe Üniv.	47.75	27.28	31.83
Hakkâri Üniv*	-	-	-
İstanbul Üniv.	42.86	37.50	42.85
Marmara Üniv.	64.75	19.92	19.92
Muğla Üniv.	102.00	51.00	51.00
19 Mayıs Üniv.	76.25	27.72	33.88
Selçuk Üniv.	93.25	62.16	62.50
Trakya Üniv.	31.00	12.40	13.77
Uludağ Üniv.	50.50	22.44	22.44

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma Türkiye'de yabancı dil öğretmen yetiştirimi alanında yapılan iyileştirme çalışmalarında hala daha çok İngilizcenin ve İngilizce öğretmenlerinin koşullarının temel alındığını, Almanca öğretmenlerinin yetiştirim sürecine İngilizce öğretmenlerinin yetiştirim sürecinden uyarılma yapılarak yenilikçi girişimlerde bulunulduğunu, Almanca öğretmenliği lisans programlarında kayıtlı olan öğrencilerin ve Alman dilinin özelliklerinin revizyon çalışmalarında yeterince göz önünde bulundurulmadığını ortaya koymuştur. Oysa küreselleşen dünyada öğretmenlik lisans programı girdi ve çıktılarının profillerinin ve işe alınma koşullarının hızla değişmesi, Almanca öğretmenlerinin yetiştirim sürecinin genel olarak öğretmen yetiştirimi kapsamında olduğu gibi, özel olarak Almanca öğretmenlerinin yetiştirimi olarak da ayrıca ele alınmasını ve çağımız nitelikli öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi için Almanca öğretmenliği lisans öğrencilerinin ve Alman dili ve kültürünün özelliklerini temel alan yeni bir yapılanmaya gidilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda eğitim fakültelerinde geçen sürecin uluslararası karşılaştırılabilirliğini ve şeffaflığını sağlamak ve eşdeğer programlar arasında Erasmus projesi kapsamında hareketliliği artırabilmek için Türkiye'deki öğretmen yetiştirim sürecini yurt dışındaki gibi iki kademeli eğitime uyumlu hale getirmek, başka bir deyişle 4 yıllık lisans eğitiminde Avrupa ülkelerindeki bachelor eğitiminde olduğu gibi genel ve temel bir eğitim vermek, yüksek lisans eğitim sürecinde ise Avrupa ülkelerindeki master eğitiminde olduğu gibi öğretmen adaylarını belli uzmanlık alanlarında uzmanlaşmalarını sağlamak, öte yandan modüler bir sisteme geçmek ve en önemlisi lisans programlarını revize etmek dendiğinde sadece ders adlarını değiştirmek, dersleri birleştirmek, ayırtmak, programdan kaldırmak veya yeni dersler koymak yerine, derslerin kalitesini artırıcı tedbirler almak, lisans sonrasında da hizmet içi ve uzmanlık eğitimine Avrupa'da olduğu gibi önem vermek gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirimi alanında üzerinde durulması gereken diğer önemli bir husus, kalite

güvencesinin sağlanması ve öğretmenlik lisans programlarının akredite edilmesi, bunun yanı sıra öğretmen adaylarına öğretmenlik ruhunu aşılama hedefleyen bir eğitim politikasının izlenmesinin hedeflenmesidir. Bu bağlamda her üniversitede aynı ortak lisans programının uygulanması yerine, her öğretmen adayının kendi ilgi ve özelliklerine göre dersler seçebileceği ve çeşitli şekillerde kombine edebileceği çok sayıda seçmeli dersten oluşan ve klasik ders işleyiş metotlarından çok proje ve seminerler ile esnekleştirilmiş bir program geliştirilmeli ve bu yolla öğretmen adaylarına istediği alanda uzmanlaşma ve kariyerini sıra dışı bir biçimde planlama imkânı verilmelidir. Sabit öğrenim grupları yerine öğrencilere kendi çalışma takımlarını kurabilecekleri ve kendi eğitimlerini bireysel olarak planlayabilecekleri imkânlar sağlanmalıdır.

Artık verilen eğitimin Almanca öğretmenliği öğrenim çıktılarını nasıl etkilediğini ölçmek ve dinamik olan eğitim ve öğretim süreci içinde önemli bir rol üstlenen Almanca öğretmenliği görevinin gerektirdiği nitelikleri sürekli sorgulamak ve elde edilen verilerden hareketle her kurumun kendi koşullarına uygun iyileştirme çalışması yapmasını sağlamak gerekmektedir. Bu bağlamda Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalları sadece hizmet öncesi eğitim veren kurumlar olmaktan kurtarılmalı, Avrupa'da olduğu gibi öğrenim çıktılarını temel alarak, Yaşam Boyu Öğrenme alanında mezunlara da gerekli görülen bilgi, beceri ve yetkinlikleri örgün veya yaygın eğitim yolları ile sunan ve bu uğurda araştırmalar yapan ve yeni eğitim politikaları geliştirmeye ağırlık veren bir bilim alanına dönüştürülmelidir. Zira artık bir eğitim kurumunun kalitesi bu kurumda sunulan eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrenim çıktılarına nasıl yansıdığına bakılarak ölçülür. Bu da Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında artık temel eğitim faaliyetlerinin yanı sıra hizmet içi etkinliklerinin de tartışıldığı bilimsel araştırmaların yapılmasını gerektirmektedir.

İngilizce öğretmen ihtiyacının bir türlü karşılanamadığı Türkiye'de yabancı dil öğrenme ve öğretme politikasında yapılacak olan bazı küçük değişiklikler ile bir taraftan yabancı dil derslerinin dil öğretimi konusunda uzman olmayan kişilerce verilmesi önlenerek, öte yandan Almanca bölümlerinden mezun olanların istihdam edilmesi sonucunda Türkiye'de de Avrupa'da olduğu gibi İngilizce yanı sıra Almanca bilenlerin sayısı artacaktır. Bunu başarmanın tek yolu 1997 yılında 4. sınıftan itibaren Almanca, İngilizce veya Fransızca dillerinden birinin öğrenebileceği kararına uygun olarak okullarda 4. sınıftan itibaren İngilizce yanı sıra Almancanın da birinci yabancı dil olarak

öğretilmeye/öğrenilmeye başlanmasıdır (bkz. Polat/Tapan 2001). 2005 yılından itibaren orta öğretim kurumlarında ikinci yabancı dil olarak okutulan Almanca haftalık ders saatlerinin artırılması ve Almanca öğrenme konusunda öğrencileri daha fazla motive edecek yöntem ve kitapların kullanılması, Almanca öğretmen adaylarının istihdam sorununu önemli ölçüde çözecektir. Ancak ihtiyaçtan çok mezun vermemek için Yükseköğretim Kurumu ile Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğine gitmeli, Türkiye'nin ileriki yıllardaki öğretmen ihtiyacını belirlemeli ve belirlenen ihtiyaç kadar öğretmenlik lisans programlarına öğrenci alınmalıdır.

Öğretmenlik lisans programlarına bu mesleğe en uygun adayları seçebilmek için artık yükseköğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmelerde çoktan seçmeli merkezi sınav sistemi ile aday belirlemek yerine Almanya'da olduğu gibi öğretmen adaylarına uzmanlarca mülakat düzenlenmeli ve bu yolla öğretmen olmak isteyen adayların bu mesleğe uygunlukları ölçülmeli, hatta öğretmenlik programlarını tercih etmek isteyen adaylara çok önceden kendi kendilerine uygulayabilecekleri, adayların öğretmenlik mesleğine ne ölçüde yatkın olduklarını gösteren test ve anketler hazırlanmalı ve bunlar basılı ve çevirim içi platformlarda öğretmen adaylarının kullanımına sunulmalıdır.

Öğretmenlik mesleğine en uygun adayların öğretmenlik lisans programlarına yerleşebilmelerini sağlamak için alınabilecek bir dizi önlem vardır:

-Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmeden önce meslek hakkında bilgi alabilecekleri basılı ve web tabanlı materyaller hazırlanmalıdır.

-Öğretmen adaylarının meslek sahiplerinin deneyimlerinden doğrudan faydalanabilmelerini sağlamak için çevirim içi forumlar ve platformlar hazırlanmalı ve kullanıma açılmalıdır.

-Öğretmenlerin günlük yaşantıları ve okul hayatı hakkında okunabilecek basılı ve çevirim içi bir gazete yayınlanmalıdır.

-Öğretmen adaylarının ihtiyaç duyması durumunda öğretmenlik mesleği hakkında bilgi alabilecekleri profesyonel uzmanlara ulaşmaları sağlanmalıdır.

-Gerek öğretmen adaylarına gerekse çalışmakta olan Almanca öğretmenlerine diğer ülkelerde sürdürülmekte olan öğretmen yetiştirme süreci hakkında bilgi sunan basılı ve dijital materyaller hazırlanmalı, Türkiye'de eğitim gören bir Almanca öğretmeni kendi yeterliklerini, performansını diğer ülkelerdeki Almanca öğretmen adayları ve öğretmenleri ile karşılaştırabilmeli, yurt dışında nasıl akademik kariyer yapabileceği konusunda bilinçlendirilmelidir.

-Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği için nasıl bir eğitim alınması gerektiği konusunda bilgi veren kaynaklar sunulmalı, ayrıca adayların bu eğitimi veren kurumları tanımalarına olanak sağlanmalıdır. Öğretmen adayları bu materyaller sayesinde ulusal ve uluslararası kurumlar arasında karşılaştırma yapabilmeli, öğretmen adayı bu yolla nerede kendi beklentilerine uygun eğitim alabileceğine karar verebilmelidir.

-Öğretmenlik mesleğinde maaş, akademik kariyer ve istihdam konularında bilgi alınabilecek uzmanlar istihdam edilmelidir.

-Bir öğretmenlik lisans programında umduğunu bulamayan yükseköğretim öğrencilerine farklı alanlarda eğitimlerini sürdürebilmeleri için bölümler arası geçiş yapmalarına izin verilmelidir.

-Çalışmakta olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri sadece yüz yüze hizmet içi eğitim kursları ile değil, aynı zamanda uzaktan eğitim ve çevirim içi eğitim olanakları ile sağlanmalıdır.

Nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek için artık bir taraftan Türkiye'nin koşullarını göz önünde bulundurmak, öte yandan diğer ülkeler ile işbirliğine gidilerek, Türkiye dışındaki ülkelere sürdürülmekte olan uygulamaların sonuçlarını görmek, dolayısıyla çeşitlilik içinde kendi ülkemizdeki sorunlara yaklaşımımızda yenilikler yapmak ve olası problemler konusunda önleyici yöntemler geliştirmek gerekmektedir. Bunun için ulusal kurumlarda sorunlara ilişkin tek tek çözüm önerisi geliştirilmesi yerine ulusal ve uluslararası kurumlar ve bilim insanları arasında çok taraflı ağlar kurulmalı, ortak projeler yürütülmeli ve 16-18 Mayıs 2010 tarihlerinde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda olduğu gibi uluslararası platformda öğretmen yetiştirme politika, program ve

sorunları tartışılarak, farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin deneyimleri paylaşılmalı ve öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesine ilişkin çözüm önerileri çok daha kısa sürede geliştirilmelidir.

4. KAYNAKLAR

- Europäische Kommission (2006). Quality Assurance in Teacher Education in Europe.
- Fischer, L. & Minks Karl-Heinz (2008). Acht Jahre nach Bologna. Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. [Çevirim-içi: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200803.pdf] (Erişim tarihi: 07.04.2010)
- Genç, A. (2005). Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinin Programlarının Değerlendirilmesi. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 22-23-24. 09. 2005. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Genç, A. & Dolar, A. (1997). Vergleich der Studienpläne der türkischen Lehrerausbildungsabteilungen. Uluslararası Almanca Öğretmenleri Sempozyumu. 04 - 09.08 1997. Amsterdam. Hollanda.
- Maden, S. S. (2010). Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Işığında Türkiye'deki Almanca Öğretmeni Yetiştirme Sürecine Bir Bakış. Ali Osman ÖZTÜRK (Edt.). Alman Dili Edebiyatı ve Kültürü Üzerine Araştırmalar. Prof. Dr. Hüseyin Salıhoğlu Armağan Kitabı. (Basılma aşamasında)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Polat, Tülin/Tapan Nilüfer (2001). Türkiye'de Düünden Bugüne Bilimsel Araştırma Alanı Olarak Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirimi. In: Çakır Mustafa (Hrsg.) (2001). Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei. Aachen: Shaker Verlag. S. 283-291
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2009). 2009 Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. Ankara
- Oktik, Ş. (2007). Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). 17.04.2006 tarihli onaylı 2590 sayılı Tebliğler Dergisi
- Türek, A. (2006). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunları. ABC Dergisi. Mart-Nisan 2006
- Uslu, Zeki (2006). Almanca öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Öğrenci Görüşleri Işığında 2006-2007 Öğretim Yılında Yapılan Değişikliklerin Değerlendirilmesi: Dicle Üniversitesi Örneği. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl 2006. Cilt 2. Sayı 32. [Online] <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/makaleler.asp?dosya=67> (Erişim Tarihi: 21.12.2009)
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri 1982-2007. Ankara. 259 s. [Online] http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/lang,tr_TR/ (Erişim tarihi: 23.04.2010)
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. Ankara: YÖK Başkanlığı.

GELENEKSEL VE MODERN YAPILI UYGULAMALARIN ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA KARŞILAŞTIRILMASI

A COMPARISON OF TRADITIONAL AND MODERN TEACHING TECHNIQUES WITH RESPECT TO THE VIEWS OF PROSPECTIVE GERMAN TEACHERS

D. Çiğdem Ünal

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretimde kullanılan farklı uygulamaları karşılaştırmasını sağlamak ve buradan elde edilen görüşleri öğretmen yetiştirme açısından değerlendirmektir. Geleneksel ve modern yapılı iki ayrı öğretim tekniği üniversite düzeyinde Alman Edebiyatı dersi gören öğretmen adayı öğrencilere uygulanmış, daha sonra anket yoluyla veriler toplanmıştır. Bu öğretim tekniklerinden ilki, kapalı bir yapısı olan "sunma/anlatım" metodudur. İkinci teknik ise açık yapıdır: Dramatizasyon. Her iki öğretim tekniğini sınıf içi uygulamalarla deneyimleyen Almanca öğretmen adaylarına söz konusu iki yönteme ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Ankette, iki tekniğe yönelik üçlü likert tipi 15 soru sorulmuş ve mevcut durumlarını en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Anket verilerinden elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adayları açık yapılı ve öğrenci merkezli bir edebiyat öğretim tekniği olan dramatize etme tekniğini geleneksel bir uygulama olan sunum yapma tekniğine tercih etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: sınıf içi uygulamalar, sunum yapma tekniği, dramatizasyon tekniği, öğretmen merkezli, öğrenci merkezli, davranış merkezli.

Abstract

The purpose of this study is to have prospective teachers compare different teaching techniques and to evaluate their views in terms of teacher training. Prospective teachers who were taking German Literature at the undergraduate level were exposed to two different teaching techniques, traditional and modern. Afterwards, data were collected via a survey. The first of these teaching techniques is the "presentation/explanation" method, which is closed. The second technique is open: Dramatization. To obtain their views with regard to the two techniques, a questionnaire was given to the prospective German teachers who were exposed to both teaching techniques in class. Students were asked to answer 15 questions based on a three-point Likert scale regarding the two techniques and to select the best answer that reflected their opinions. The survey results indicated that the prospective teachers preferred the dramatization technique, which is an open and a student-centered teaching technique used in teaching literature, to the traditional presentation technique.

Keywords: Teaching techniques in class, presentation technique, dramatization technique, teacher-centered, student-centered, behavior-centered.

1. GİRİŞ

İçinde yaşadığımız dünya hızla değiştikçe, öğrencilere eğitim veren yer olan okul kurumunun da değişmesi kaçınılmaz olmaktadır. Geçtiğimiz 20-25 yıl içerisinde, gerek dünyada gerekse okul kurumunda büyük değişimler yaşanmıştır. Eğitimin yeniden yapılanması sürecinde, bu değişimlerin bir sonucu olarak öğretmen merkezli eğitim yerine öğrenci merkezli eğitim ön plana geçmiştir. Türkiye’de öğrenci merkezli uygulamaların yaygınlaşması için çabalar yoğun bir biçimde sürdürülmektedir, çünkü günümüz bakış açısına göre, öğretmen merkezli ve bilgi aktarımına dayalı bir öğretim, bireyleri okul dışı yaşama yeterince iyi hazırlayamaz. Ayrıca, yalnızca bilginin öğretilmesi/öğrenilmesi yoluyla gerçekleşen bir eğitim, geleceğin yetişkin olacak öğrencilerden iş yaşamında beklenen performansı gerektiği gibi yerine getirmeleri için yeterli değildir. Öğrenciler bilgilerin aktarılmasından daha önemli olarak, çeşitli becerilerle donatılmalıdır. Bu bağlamda Bağcı, okullarımızda uygulanan öğretim stratejilerinin de gözden geçirilmesinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır: “Öğretim stratejisi, önceden belirlenmiş öğrenim amaçlarını elde etmek için tasarlanır. Başvurulan öğrenme ortamının ve kullanılan materyallerin konuyu kavratmaya, ilgili beceri

ve yeterlikleri kazandırmaya uygun olması, başka bir deyişle öğrenciye dönük olması önemlidir” (Bağcı, 2003: Çevrim-içi).

Yabancı dil öğretimi perspektifinden bakıldığında dil becerilerinin yanı sıra iletişimsel beceriler, sosyal beceriler, duyuşsal beceriler, kültürlerarası iletişim kurma becerisi, yöntem becerisi ve yaratıcılık, empati kurma gibi çeşitli anahtar becerilerin geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Ayrıca kişilik gelişiminin de sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Modern eğitim anlayışında, öğrenci merkezli çalışma biçimlerinin ve öğretim tekniklerinin uygulanması yoluyla söz konusu becerilerin ve davranışların pekiştirilmesi, geliştirilmesi ve kalıcı kılınması hedeflenmektedir.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi çerçevesinde derslerde çeşitli öğretim yöntemlerinin, tekniklerin ve çalışma biçimlerinin kullanılmasına yönelik çabalar yoğunluk kazanmıştır. Özellikle 70’li yıllarda benimsenen *İletişimsel yaklaşıma* ve bunu izleyen *Yapılandırmacı yaklaşım* ve *Kültürlerarası yaklaşıma* koşut olarak yabancı dil öğrencisi modeli de büyük ölçüde değişime uğramıştır: Pasif bir konumda, yeni öğrenilen yabancı dilin kurallar sistemini sınıfta oturduğu yerden dinleyen öğrencinin yerini, sorumluluk sahibi ve bilinçli bir davranış ve tutum içinde öğrenmeyi gerçekleştiren aktif öğrenci modeli almıştır. Bu durumda yabancı dil öğretmeni değişik öğretim yöntemlerine başvurarak, çeşitli öğrenci etkinliklerini planlamalı ve planlanan bu etkinliklerin yapılmasını sağlamalıdır. Öğrenci merkezli anlayışa göre “öğretmenler, öğrencilerin derse katılımını sağlayıcı etkinlikleri düzenleyerek ve derse uygun yöntemleri seçerek sınıfta etkili ve etkileşimli öğrenme ortamını oluşturmaktadırlar” (Taşkaya ve Muşta, 2008: 241).

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminin niteliği bütün dünyada üzerinde önemle durulan güncel bir konudur. Bu bağlamda, ülkemizin çeşitli üniversitelerinde yetiştirilen Almanca öğretmeni adaylarının da nitelikli bir hizmet öncesi eğitim alması şarttır. Almancanın öğretiminde kullanılan yöntemlerin, tekniklerin, ders içi ve dışı uygulamaların, çalışma biçimlerinin dersin hedefleri açısından rolü büyüktür. Bu nedenle öğretmen adaylarının bunları nasıl ve ne zaman kullanabileceğini biliyor ve uygulayabiliyor olması gerekmektedir. Almancanın öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerinin kullanım özellikleri çok iyi bilinmeli, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, zengin bir yöntem ve teknik bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Hedeflere uygun yöntem ve teknik seçilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bunları gerçekleştirebilmek için özellikle Almanca öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleri sırasında alandaki yenilikçi yaklaşımlar ve gelişmeler hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Yürütülen çeşitli bilimsel araştırmalar öğretmenlerin, üniversite öğrencisiyken kendilerine derslerde uygulanan yöntem ve teknikleri, hiç tanıma olasılığı elde edemediklerine göre daha sık kullandıklarını göstermiştir (Schewe, 2005).

Literatürde yöntem ve teknik kavramlarının birbirine karıştığı görülmektedir. Yöntem, derslerde hedefe ulaşmak için izlenen yol olarak bilinmektedir. Teknik ise, yöntemi uygulamaya koyma biçimidir, sınıf içinde yapılan işlemlerin ve uygulamaların tümünü kapsar (Demirel, 1998). Örnek vermek gerekirse, anlatma, bir öğretim yöntemiyken, öğretmen sunuşu, öğrenci sunuşu, ya da soru-cevap bu yönteme uygun öğretim tekniği olarak kabul edilmektedir. Bir öğretim tekniğini uygulama biçimi ya da çalışma biçimi olarak düşünebiliriz. Demirel’e göre derslerde tek bir yöntem ya da teknik değil, birden çok yöntem kullanmaya önem verilmelidir. Almanca Öğretim programlarında “yer alan hedeflerin gerçekleşmesi ve programda öngörülen bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için [Almanca] öğretmenlerinin yöntem zenginliğine sahip olması gerekir.” (a.g.y.: 39)

Öğretim / ders teknikleri bir konunun öğrenciler ya da öğretmen tarafından nasıl ve hangi biçimde sunulacağını, uygulanacağını ya da deneyimleneceğini gösterirler; sanki sahnelerin akışını belirleyen senaryolar gibidirler. Dersin konusunun nasıl ele alınacağından hareketle, öğretim teknikleri üç ayrı gruba ayrılmaktadır (Drumm, 2007):

- (Bilişsel) bilgi aktarımına dayalı teknikler: öğrenci sunumu, konu anlatma, gösteri, öğretmen sunumu.
- Birlikte yapılan çalışma teknikleri: Ders içi konuşma, tartışma, sırayla konuşma.
- Bütüncül bir biçimde deneyimlenen ve bir konunun derinleştirildiği çalışma teknikleri: Rol yapma/ rol oynama, sahneleme teknikleri ve müziksel teknikler.

1.1. Problem Durumu

Bilindiği gibi kapalı yapılı, somut bilgi aktarımına dayalı öğretim yöntemi olan ve *düz anlatım* olarak da adlandırılan anlatıma dayalı öğretim sistemi günümüzde halen sıklıkla kullanılmaktadır. Öğreten merkezli (otokratik) yöntemde öğretmenin/ ders sorumlusunun ya da sunum yapan bir öğrencinin dersi anlatması söz konusudur. Yabancı dil öğretmeni adaylarının geleneksel yöntem ve teknikleri benimseyerek meslek yaşamlarında da sıklıkla kullanmaları, hedeflenen öğrenci merkezli eğitim sisteminde geçiş sürecini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli çalışma biçimlerine yönelik farkındalıklarının artması ve gelecekteki meslek yaşamlarında yeni teknikleri kullanmak ve uygulamak konusunda özendirilmeleri gerekmektedir.

Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenim gören Almanca öğretmeni adayları, hizmet öncesi eğitim alırken çeşitli öğretmen ve öğrenci merkezli çalışma biçimlerini tanıma ve kullanma/uygulama olanağı elde etmektedirler. Öğretim programı çerçevesinde gerek modern uygulamaları, gerekse klasik ya da geleneksel ders yöntemlerini deneyimlemeleri, birbiriyle karşılaştırmaları söz konusudur. Bilindiği gibi, dersin aşamaları içerisinde çeşitli yöntemler ve tekniklerden yararlanılmaktadır. *Kim kiminle birlikte çalışacak?* ya da *Derste hangi eylemler gerçekleştirilecek, örneğin sunum mu yapılacaktır, bir dramatizasyon mu, yoksa bir tartışma mı ?* gibi sorular her zaman akıllardadır.

Ancak Almanca öğretmeni adayları, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programı çerçevesinde kendilerine uygulanan çeşitli öğrenci merkezli öğretim teknikleri ile ilgili olarak hangi davranış, tutum ve düşünceler içerisinde? Gerek geleneksel, öğretici/öğretmen merkezli yöntemler, gerekse açık yapılı, öğrenci merkezli, davranış odaklı, üretime dayalı ve yaratıcı çalışma biçimleri nasıl algılanıp yorumlanmaktadır? Öğrenci olarak öğrendikleri, kendilerine uygulanmış olan ya da birbirlerine uyguladıkları farklı yapıdaki öğretim tekniklerinden hangisiyle öğretmeyi düşünüyorlar? Daha somut ifade etmek gerekirse, Almanca öğretmen adayları öğrenci merkezli ve yaratıcı yöntemleri, teknikleri geleneksel yöntem ve tekniklere göre nitelikli buluyor mu, tercih ediyor mu? Bu soruların öğretmen adaylarına sorulması yoluyla, gelecekte yabancı dil öğretiminin nasıl yapılandırılacağına yönelik olarak veriler elde etmek, ayrıca elde edilen verileri inceleyip analiz etmek gerekmektedir. Ders içinde uygulanan modern ve geleneksel yaklaşımların, öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle yorumlanması, daha iyi bir eğitimin nasıl olması gerektiğine ışık tutacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ders içindeki öğretme ve öğrenme süreçlerinin nasıl yapılandırılması gerektiği konusu hem anadil hem de yabancı dil öğretiminde sıklıkla irdelenmektedir. Gerek anadili gerekse yabancı dili kapsayan öğretim süreçlerine yönelik sorunlar özellikle 20. yüzyılın sonlarında artış göstermiş olduğundan, bunlara yönelik çözüm önerileri de özellikle 21. yüzyılın başlarında uygulamaya koyulmaya başlanmıştır. Öğretme sürecinin nasıl yapılması sorusuna aranan yanıtlar genellikle bizi öğretmen odaklı yaklaşımdan uzaklaştırıp öğrenci odaklı yaklaşımlara götürmektedir. Önceleri yalnızca teorik platformda dile getirilen bu görüşlerin pratik uygulamalar çerçevesinde ampirik olarak değerlendirilmesi ise yalnız ülkemizde değil, tüm dünyada yeni bir olgudur. Bu çalışma, Türk öğrencilerin kapalı ve açık yapılı derslere ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla yapılmıştır.

Türk üniversitelerinin yabancı dil öğretmenliği programlarında yer alan edebiyat derslerini alan öğretmen adaylarının güncel uygulamaları tanımları gerektiği görüşünden hareketle, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan öğrencilerle *Alman Edebiyatına Giriş I ve II* dersleri çerçevesinde geleneksel ve modern yapılı ders uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonrasındaysa geleneksel ve yenilikçi türdeki uygulamalara yönelik olarak saptanan sorulara yabancı dil öğretmeni adaylarının görüşlerinden hareketle yanıt aranmıştır.

Bu araştırma, öğrenci etkinliklerinin yer aldığı modern yapılı derslerin işleniş ve yöntemi hakkında öğrenci davranış ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin öğrenme süreçlerinin nasıl biçimlendiği, bir diğer değişle öğrencilerin nasıl öğrendikleri araştırılmaktadır. Batı dünyasında eğitim araştırmalarının teorik ve uygulama boyutunda vurgulanan yenilikleri Türk öğrenci gruplarına uygulamak ve onların bu yenilikçi yöntem ve teknikleri eğitim-öğretim açısından değerlendirmelerini istemek çalışmanın asıl çıkış noktasını oluşturmuştur. Burada amaç, öğrencilerin özellikle yaratıcı boyut içeren ve içermeyen uygulamaları karşılaştırmasını sağlamak ve buradan elde edilen görüşleri değerlendirmektir. Kapalı ve açık yapılı iki ayrı öğretim

tekniki öğretmen adayı öğrencilere uygulanmış, daha sonra aynı öğrenci grubuna araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan anketi doldurmaları sağlanarak veriler toplanmıştır.

1.3. Geleneksel Yapılı Bir Ders İçi Uygulama Olarak “Sunum Yapma”

Alman Edebiyatına Giriş I ve II derslerinde, Alman edebiyatında yer alan dönemlerin, o dönemleri temsil eden eserlerden yola çıkarak incelenmektedir. *Alman Edebiyatına Giriş I* dersinde gerek dönemler, gerekse eserler, ders içinde öğretmen ve öğrenci sunumları yapılarak işlenmiştir. Burada söz konusu olan öğretim yöntemi, geleneksel yaklaşımdan tanıdığımız *sunma/anlatım* metodudur. Bu yöntem, dünyada gerek ortaöğretim gerekse üniversite düzeyindeki derslerde sık sık kullanılır (Gruschka, 2008). Bu kapalı yapıli yöntem, en çok öğretmen sunumu, öğrenci sunumu ya da soru-cevap tekniği aracılığıyla uygulanmaktadır. Bu araştırma deseninde sunum yapma denildiğinde, yalnızca *öğrenci sunumları tekniği* kastedilmektedir.

İyi bir öğretmen derslerinde çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya çalışır. Böylelikle öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ya da tipleri dikkate alınmış olacaktır. Öğrencilerin sunum yapması faydalı bir ders işleme tekniğidir, çünkü bu sunumu yapacak öğrenci ya da öğrenciler üzerinde çalıştıkları konuyu gerçekten çok iyi tanıyıp bilmektedir. Konuyla detaylıca uğraşmak, öğrenme etkisini artırıcı, iyi bir imkandır.

Günlük okul ve üniversite yaşamının metot çeşitliliğine örnek olarak öğrencilerin sunum yapması gösterilebilir. Burada sunum yapan öğrencinin aktifleşmesi, öğretmen merkezliliğin önüne geçilmesi açısından büyük rol oynamaktadır, çünkü öğrenci konuyu araştırırken çeşitli yöntemler kullanarak ortaya çıkardıklarını sınıfta sunarken de aktiftir (Drumm, 2007).

Sınıfta sunumu dinleyen öğrenciler ise, bir bakıma tüketici ve eleştiren konumundadır. Ancak bir öğrenci olarak sunum yapan birisinin aynı zamanda öğretmen merkezli bir ders ortaya koyduğu unutulmamalıdır. Çünkü öğrenci sunumları da öğrenci etkileşimi olarak tasarlanmıştır, monolog üzerine kurulu bir yapısı vardır. Sınıftaki öğrenciler üreten değil, algılayan konumundadır. Bir öğrenci sunumu, özde bilgi aktarımının bir öğrenci tarafından yapılmasını sağlayan bir tekniktir (Drumm & Frölich, 2008).

Öğrenci sunumları aracılığıyla öğrenciler kendileri sorumluluk alarak öğrenme imkanı bulurlar, ayrıca öğrencilerin iletişim becerisinin yanı sıra yöntem becerisi ve sosyal becerileri gelişmektedir. Öğrenci sunumlarının yapılmasıyla amaçlanan, diğer öğrencilere konuya ilişkin bilgilerin anlaşılır bir biçimde sunulması, ilgi uyandırılması ve dersin konusunun iyice anlaşılmasının sağlanmasıdır. Görsellik boyutu da bu arada büyük rol oynar. Dinleyenlerin duyularına hitap edilmesi, bilgilerin beyinde depolanmasını sağlayacaktır. Kalıcı bir bilgi aktarımının yapılması, öğrenci sunumlarının ana hedefidir (Drumm, 2007).

Bir öğrenci sunumunun uygulanmasında aşamalar şu şekildedir (a.g.y.):

Geleneksel olarak 3 bölüm söz konusudur.

1. Giriş: En başta selamlama, gerekçelerin, konunun ve amacın açıklanması, sunumu oluşturan başlıklar yer alır. Giriş motive edici ve kısa olmalıdır.
2. Ana bölüm: Konunun sistematik bir biçimde geliştirildiği ana bölüm ağırlıklı olarak ele alınır ve kapsamlı bir biçimde ortaya koyulur. Dinleyiciler, önemli olgular ve sorunlar hakkında bilinçlendirilmelidir. Argümanlar ise, anlaşılır bir biçimde ele alınmalıdır. Sunumu yapan öğrenci, yeni konu içeriklerini vurgular ve ayrıntılara girer. İçerikler değişip ilerledikçe bunların arasındaki geçişleri de anlaşılır bir biçimde gerçekleştirmelidir.
3. Sonuç: Sonuç kısmı bilgilerin özetine ve değerlendirmesine yöneliktir. Önemli sonuçları ortaya çıkarıp vurgulamaya yarar. Sonuç kısmı, giriş bölümünde ele alınan düşüncelerle ya da görüşlerle ilişkilendirilebilir, bu sayede derste tartışma ve bir çözüm arama ortamı oluşabilir.

1.4. Modern Yapılı Bir Ders İçi Uygulama Olarak “Dramatize Etme”

Derste Almanca edebi bir metnin anlaşılması için çeşitli davranış ve üretim merkezli çalışma teknikleri kullanılabilir. Burada öğrenciler, edebi konuların ve içeriklerin pasif bir biçimde

algılanması olarak bilinen klasik şemanın dışına çıkarlar. Bir diğer değişle, burada konuya ya da metne yönelik bir yabancılaştırma veya onu yeni bir biçime sokma söz konusu olabilir. Bunu yaparken kendi kişisel yaşam deneyimlerinden ya da gereksinimlerinden hareket edebilirler. Burada ağırlık, öğrencilerin yapılandırmacı becerilerindedir, çünkü onlara verilen metinden yola çıkarak kendilerine özgü bir yapı ortaya çıkarmaları söz konusudur. Özde amaçlanan, öğrencilerin metinle ve metnin içeriğiyle yoğun bir biçimde iletişime geçmeleridir (Freudenreich & Sperth, 1993; Jentges, 1997; Tselikas, 2003). Buna ulaşmanın koşulu ise, metne yönelik üretimsel boyut içeren bir işlev yerine getirmek ya da metinle davranışa yönelik bir reaksiyon içine girmektir. Bu sayede çeşitli imkanlar elde edilir: Okuma isteği artar ve okuma becerisi gelişir, ayrıca öğrencinin kendi deneyimleri ile okuma eylemi arasındaki bağ kuvvetlenir. Duygusal ve bilişsel becerilerin gelişmesi ve farklı bakış açılarını benimseyerek algılıyor olma yeteneğinin artması söz konusu olur.

Öğrenciler, davranış ve üretim merkezli edebiyat dersinde yaratıcılıklarını da geliştirme olanağı elde ederler, dolayısıyla yaratıcı yazma yaptırılabilir. Yaratıcı yazma, metni yabancılaştırmaya yarar. Metnin yabancılaştırılması, orijinal metne paralel ya da zıt bir metnin kaleme alınması ile de olabilir. Orijinal metinde verilmek istenen mesaj, bu yabancılaştırmada kabul edilir ya da biraz değiştirilir. Metne yönelik yabancılaştırma, aşağıdaki çalışma biçimlerinde yer almaktadır (Drumm & Frölich, 2008):

- Bir metnin sonunu yazmak,
- Araya giren bir metin bölümü yazmak, örneğin bir olayın iki aşaması arasında gerçekleşen şeyleri vermek,
- Bir iş monolog (günce ya da mektup olarak) yazmak,
- Bir gazete haberi olarak bir metin yazmak,
- Bir oyun metni yazıp dramatize etmek

Rol oynama/ dramatizasyon bir çalışma biçimi olarak şu imkanları sunar:

- Öğrencilerin bir konuya ilişkin bakış açısını genişletir ve o konuya çok boyutlu bir bakış açısı kazandırır.;
- Bir metnin içeriğini derinlemesine ele almayı, çeşitlendirmeyi, güncelleştirmeyi ya da yabancılaştırmayı sağlar;
- Bir durumun çelişkili yansımaları olduğunun anlaşılmasına ve bunu göstermeye yarar; perspektif değişimini sağlar;
- Öğrencilerin bir metne yönelik hayal gücü ve çağrışımlarını devreye sokarak yorumlama yapma sürecini oyunsulaştırır.

Rol Oynama/ Dramatizasyon dersin farklı aşamalarında kullanılabilir (Drumm, 2007):

- Yeni bir konuya girişte,
- Bir metnin incelenmesi ve yorumlanmasında,
- Bir metindeki çeşitli bakış açılarının eleştirel olarak sorgulandığı problem aşamasında,
- Bir dersin ya da ders demetinin sonunda yer alan oyunsu, düşündürücü ya da neşeli kapanış aşamasında.

Bir metnin/ konunun yorumlanması için açık yapıllı bir ders işleme tekniği olan rol oynama tekniği oldukça uygundur. Bir proje dersinin ürünü olarak ortaya çıkabilir. Rol Oynama/ dramatize etme için kullanılan *bağımlı ve bağımsız dramatizasyon* gibi farklı çalışma biçimleri vardır (Demirel, 1999; Karadağ & Çalışkan, 2005; Koç, 2009). Bağımlı dramatizasyonda öğrenciler somut ve sınırları çizilmiş rolleri üstlenirler. Bağımsız dramatizasyonda ise olay akışının sabitleştirilmediği rollere

girerek oyunlarını kendileri yaratırlar, yapılandırır. Kendilerine verilen konuya yönelik kişiler bulur, metinler yazar ve jest-mimikler, eşyalar ya da giysiler gibi sahneleme olanaklarını düşünürler.

Bir dramatizasyon/ rol oynama üç aşamadan oluşur (Drumm, 2007):

1. Aşama: Hazırlık
2. Aşama: Uygulama
3. Aşama: Değerlendirme.

Bu araştırma çerçevesinde, çeşitli edebi dönemlere ve eserlere yönelik olarak işlenen *Alman Edebiyatına Giriş II* dersi, davranış merkezli bir rol oynama/dramatizasyon etkinliği ile genişletilmiştir. Bu uygulama çerçevesinde, öğrencilerden ele alınan eserler için çalışma grupları oluşturulması istenmiştir. Burada amaç, çalışma gruplarının araştırdıkları eserden yola çıkarak kendi yazdıkları bir oyunu derste sergilemeleridir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için geçilecek aşamalar şu şekilde özetlenebilir: 1. Eser ile eserin yazıldığı dönem arasındaki bağı yorumlama, 2. Önemli motiflerden yola çıkarak oynanacak oyunun senaryo metninin kaleme alınması, 3. Rol dağılımı, kostüm ve görsel malzemelerin belirlenmesi, 4. Rollerin çalışılması ve provaların yapılması, 5. Oyunun diğer katılımcılara sergilenmesi, 6. Sergilenen oyunun diğer katılımcılar tarafından önceden belirlenmiş olan sorular çerçevesinde incelenmesi, orijinal eserle ve dönemle olan ortak ve farklı noktalarının saptanması ve genel sınıf içi değerlendirmenin yapılması.

Bilindiği gibi, tiyatro/ drama/ dramatizasyon tekniği açık yapılıdır: Ders çerçevesinde ele alınan eserler, öğrenci grupları tarafından dramatize edilmekte, öğrenciler bu çerçevede role girmekte, rol yapmaktadır. Orijinal eserden yola yola çıkarak yapılan canlandırmaların metni de öğrenciler tarafından kaleme alınmakta, sunuş biçimi, dekorasyon, jest ve mimikler gibi dilsel olmayan unsurlar da yine öğrenciler tarafından “üretilmektedir”.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, Almanca öğretmenliği öğrencilerinin geleneksel (öğrenci sunumu) ve modern yapılı (dramatizasyon) ders tekniklerine ilişkin davranış ve görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu 2005-2006 öğretim yılı bahar yarıyılında Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği programında yer alan Alman Edebiyatına Giriş II dersinde uygulanan “Almanca Öğretmenliği Öğrencilerinin Aktiviteye Dayalı Alman Edebiyatı Dersine İlişkin Görüşleri” konulu anketi yanıtlayan 47 kişi oluşturmaktadır. Anketi cevaplandıran öğrencilerin %59,6’sı erkek (n=28), %40,4’ü ise kızdır (n=19).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formunun oluşturulması amacıyla söz konusu ders çerçevesinde etkinlik hazırlayıp sunan öğrencilere on bir açık uçlu sorudan oluşan bir portfolyo çalışması yaptırılmıştır. Bu çalışma, aşağıda Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1: Portfolyo Çalışması

Yabancı dil eğitimi ve yabancı dille eğitim alanlarında güncel kavramlardan biri PORTFOLYO kavramıdır. Burada amaçlanan, öğrencilerin kaydettikleri ilerlemeleri belgelenmesi, kaliteli çalışmaların arşivlenmesi ve de öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında fikir üretebilmelerini sağlamaktır.

Lütfen şimdi siz de kendi alanınızdaki öğrenme süreciniz hakkında fikir üretin ve bu ders için kendi portfolyonuzu oluşturun. Bunu yapmak için aşağıdaki noktaları ayrıntılı bir şekilde açıklayın:

1. Bu ders içerisinde yeni olarak neler öğrendim? (konu bazında / yöntem bazında)
2. Benim için tamamen yeni olan neydi?

3. Beni şaşırtan, kızdıran ya da sevindiren şeyler nelerdi?
4. Ders içerisindeki konulardan, olgulardan ve de sorunlardan hangileri çok ilginçti?
5. İleride de devam etmesini istediğim şeyler nelerdir? Neden?
6. Hazırlamış olduğum aktivite (oyun) ile ilgili görüşlerim nelerdir?
7. Bu aktiviteyi hangi aşamalardan geçerek hazırladım? (Lütfen çalışmanızın aşamalarını en başından en sonuna kadar teker teker ve ayrıntılı bir şekilde açıklayınız!)
8. Kendi hazırladığım aktivitenin (oyunun) bana öğrettiği şeyler nelerdir?
9. Diğer arkadaşlarımla aktivitelerini (oyunlarını) izlerken neler düşündüm, neler öğrendim?
10. Sunulan oyunlar Alman Edebiyatını öğrenmemde nasıl bir rol oynadı?
11. Bu dersle ilgili diğer öneri, görüş ve değerlendirmelerim:

Portfolyo çalışması adı altında öğrencilerin hazırladığı dokümanların araştırmacı tarafından analiz edilmesinin ardından anket formunun bölümleri oluşturulmuştur. Söz konusu iki öğretim tekniğini sınıf içi uygulamalarla deneyimleyen Almanca öğretmen adaylarına her iki yöneme ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Buna göre anketin 1. bölümü, cinsiyet, üniversiteye giriş yılı gibi kişisel bilgileri içermektedir. 2. Bölümdeyse iki tekniğe yönelik üçlü likert tipi 15 soru sorulmuş ve mevcut durumlarını en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Anketin çalışma grubuna uygulanması sonrasında elde edilen veriler kodlanmış ve SPSS-12.0 yazılımı yardımıyla frekans analizi yapılmıştır. Sonuçlar daha sonra tablolara dönüştürülmüştür.

3. BULGULAR VE YORUM

Anketin uygulandığı 47 öğretmen adayının tümünü öğretim yılı içerisinde hem sunum yapmış hem de role girdiği bir öğrenci etkinliği hazırlamıştır. Kişisel bilgilerin yer aldığı bölümde bu öğrencilerin üniversiteye giriş yıllarının değiştiği saptanmıştır. Buna göre üniversiteye giriş yılı 2004 olanlar %25, 2003 olanlar %10, 2002 olanlar %4, 2001 olanlar %6, 2000 ve öncesi olanlar ise %2 olarak belirlenmiştir. Araştırmadan ele edilen bulgular, araştırmanın ana bölümlerine göre aşağıda verilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin hazırladıkları sunum yapma ve dramatize etme etkinliği çerçevesindeki öğrenim süreçlerinin nasıl geliştiği konusundaki görüşleri yansıtan frekans analizleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Geleneksel ve Modern Yapılı Uygulamalara İlişkin Görüşlerin Frekans ve Yüzdeleri

GÖRÜŞLERE İLİŞKİN SORULAR	Uygulama Türü	Tamamen Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		N	%	N	%	N	%
1. Kendi düşüncelerinizi, fikirlerinizi ifade etme ve aktarma olanağı buldunuz mu?	Sunum	9	19,1	12	25,5	18	38,3
	Dramatizasyon	35	74,5	11	23,4	1	2,1
2. Derse katılım genelde etkin oldu mu, herkes derse katıldı mı?	Sunum	6	12,8	19	40,4	14	29,8
	Dramatizasyon	30	63,8	17	36,2	0	0
3 Siz kendiniz sınıf içinde daha aktifleştiniz mi?	Sunum	15	31,9	17	36,2	7	14,9
	Dramatizasyon	36	76,6	8	17	3	6,4
4. Ders sıkıcı ve monoton olmaktan çıkıp, ilgi uyandırıcı ve akıcı geçti mi?	Sunum	11	23,4	14	29,8	14	29,8
	Dramatizasyon	43	91,5	4	8,5	0	0
5. Derste eğlenme ve öğrenmeyi bir arada	Sunum	9	19,1	13	27,7	17	36,2

yaşadınız mı?	Dramatizasyon	42	89,4	5	10,6	0	0
6. Sınıf içinde gerçek bir iletişim, tartışma ve konuşma ortamı oluştu mu?	Sunum	8	17	16	34	15	31
	Dramatizasyon	39	83	8	17	0	0
7. Sınıf içinde dayanışma ortamı oluştu mu?	Sunum	6	12,8	15	31,9	18	38,3
	Dramatizasyon	24	51,1	20	42,6	3	6,4
8. Dersin anlaşılır ve kalıcı olması sağlandı mı?	Sunum	8	17	21	44,7	9	19,1
	Dramatizasyon	41	87,2	4	8,5	1	2,1
9. Bu tekniği, öğretmen merkezli ders anlayışına tercih eder misiniz?	Sunum	14	29,8	11	23,4	14	29,8
	Dramatizasyon	22	46,8	8	17	17	36,2
10. Bu teknikle ders motive edici oldu mu?	Sunum	11	23,4	11	23,4	17	36,2
	Dramatizasyon	43	91,5	4	8,5	0	0
11. Bu teknikle ders verimli oldu mu?	Sunum	10	21,3	16	34	13	27,7
	Dramatizasyon	39	83	8	17	0	0
12. Konular detayına inerek, derinlemesine incelendi mi?	Sunum	14	29,8	21	44,7	4	8,5
	Dramatizasyon	29	61,7	15	31,9	3	6,4
13. Mezun olup öğretmenlik yaparsanız bu tekniği siz de kullanmak ister misiniz?	Sunum	14	29,8	10	21,3	15	31,9
	Dramatizasyon	44	93,6	3	6,4	0	0
14. Diğer derslerin de mümkün olduğunca bu öğretim tekniğiyle işlenmesini istiyor musunuz?	Sunum	8	17	16	34	15	31,9
	Dramatizasyon	31	66	12	25,5	4	8,5
15. Bundan sonra edebiyat dersleri bu öğretim tekniğiyle işlensin mi?	Sunum	11	23,4	11	23,4	17	36,2
	Dramatizasyon	42	89,4	4	8,5	1	2,1

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, öğrenci görüşlerine ilişkin değerler frekans ve yüzdelik dilimler halinde verilmiştir. Frekans değerleri ve yüzdelik veriler genel olarak incelendiğinde, *Sunum* ve *Dramatizasyon* teknikleri arasında büyük farklılıkların, kontrastların olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin % 19,1’i öğrenci sunumunun ders içinde kullanılması durumunda kendi düşünce ve fikirlerini ifade edip aktarma olanağı bulduğuna tamamen katıldığını belirtmiştir; % 25,5’i bu görüşe kısmen katılmış, % 38,3’ü ise hiç katılmamıştır. Dramatizasyon tekniğinin ders içinde kullanılması durumunda kendi düşünce ve fikirlerini ifade edip aktarma olanağı bulduğu görüşüne tamamen katılan öğrenciler ise %74,5 olmuştur. Aynı görüşe kısmen katılan % 23,4, hiç katılamayan ise % 2,1 olarak belirlenmiştir.

Öğrenci grubu içinde, öğrenci sunumları ile ders işlendiğine derse katılımın genelde etkin olduğu görüşünü tamamen savunanlar % 12,8; kısmen savunanlar % 40,4 ve hiç savunmayanlar %29,8 oranındadır. Dramatizasyon ya da dramatize etme söz konusu olduğunda ise derse katılımın etkin olduğu görüşünü tamamen savunanların % 63,8, kısmen savunanların % 36,2 olduğu anlaşılmaktadır. Bu görüşe hiç katılmadığını belirten öğrenci olmamıştır.

Öğrencilerin arasında sunum yapılırken aktifleştirdiği düşüncesine tamamen katılanların oranı % 31,9; kısmen katılanların oranı % 36,2 ve hiç katılmayanların oranı %14,9 olmuşken, konuların dramatize edilerek işlenmesi durumunda aktifleştirdiğine tamamen katılanlar % 76,6’lık bir dilimi oluşturmuşlardır. Bu görüşe kısmen katıldığını belirtenler % 17, hiç katılmadığını belirtenler ise % 6,4 olmuştur. Biliyoruz ki, bir öğretmen yerine öğrencinin sunum yapması, bu öğrencinin aktifleşmesini sağlar. Öğrenci grubu içinde dramatizasyon tekniği ile sunum tekniğine göre daha aktif olduğu düşüncesini tamamen savunanların daha çok olması dikkat çekici bir olgudur.

Her iki ders tekniği arasında görülen bir diğer büyük fark, dersin sıkıcı ve monoton olmaktan çıkıp, ilgi uyandırıcı ve akıcı geçip geçmediğine ilişkin olarak yöneltilen soruda görülmüştür. Bu görüşü değerlendiren öğrenciler, yine dramatizasyon lehine görüş bildirmişlerdir. Bu sorudaki görüşe tamamen katılanlar sunum için % 23,4, dramatizasyon için % 91,5 olmuştur; kısmen katılanlar sunum için % 29,8, dramatizasyon için % 8,5 olmuştur. Hiç katılmayanlar ise sunum için % 29,8 olarak saptanmıştır. Dramatizasyon tekniğiyle dersin sıkıcı ve monoton olmaktan çıkıp, ilgi uyandırıcı ve akıcı geçtiği görüşüne hiç katılmayan öğrenci olmamıştır.

Öğrencilere derste eğlenme ve öğrenmeyi bir arada yaşayıp yaşamadıkları da sorulmuştur. Sunum yapma ve dramatize etme arasında gözlemlenen aynı belirgin farklılık, bu soru için de geçerlidir. Buna göre, sunum söz konusu olduğunda tamamen bu görüşte olduğunu bildirenler % 19,1 iken, dramatizasyon söz konusu olduğunda tamamen bu görüşte olduğunu bildirenler % 89,4 olmuştur. Bu görüşe kısmen katılanlar sunum için % 27,7 dramatizasyon için % 10,6 olmuştur; bu görüşe hiç katılmayanlar ise sunum için % 36,2 olarak belirlenmiştir. Dramatizasyon ile derste eğlenme ve öğrenmeyi bir arada yaşadığı görüşüne hiç katılmadığını belirten öğrenci olmamıştır.

Öğrencilerin % 17'si sunum yapılırken sınıf içinde gerçek bir iletişim, tartışma ve konuşma ortamı oluştuğu görüşüne tamamen katılmaktadır. Bu görüşe kısmen katılanlar, % 34, hiç katılmayanlar ise % 31 oranındadır. Buna karşın, öğrencilerin % 83'ü dramatizasyon yapılırken sınıf içinde gerçek bir iletişim, tartışma ve konuşma ortamı oluştuğu görüşüne tamamen katılmaktadır. Bu görüşe kısmen katılanlar, % 17 olmuştur. İlginçtir ki, dramatizasyon yapılırken sınıf içinde gerçek bir iletişim, tartışma ve konuşma ortamı oluştuğu görüşüne hiç katılmayan öğrenci olmamıştır.

Uygulama türü sunum olduğunda sınıf içinde dayanışma ortamının oluştuğu düşüncesini tamamen paylaşan öğrencilerin oranı % 12,8'dir. Öğrencilerin % 31,9'u bu görüşe kısmen katıldığını, % 38,3'ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Aynı öğrencilerin % 51,1'i uygulama türü dramatizasyon olduğunda sınıf içinde dayanışma ortamı oluştuğu görüşüne tamamen katılmıştır. Bu görüşe kısmen katılanlar % 42,6, hiç katılmayanlar ise % 6,4 olmuştur.

Her iki tekniğe ilişkin veriler, dersin anlaşılır ve kalıcı olmasının sağlanıp sağlanmadığı açısından da ilginçtir. Öğrencilerin % 17'si, sunum ile bunun sağlandığını tamamen savunurken, % 44,7'si buna kısmen katıldığını, % 19,1'i ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Dramatizasyon tekniğinin dersi anlaşılır ve kalıcı kıldığını tamamen düşünenlerin oranı çok daha yüksektir: % 87,2. Bu görüşe kısmen katılanlar % 8,5, hiç katılmayanlar ise sadece % 2,1 olmuştur.

Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından birisi ise, öğrencilerin bu teknikleri, öğretmen merkezli derse tercih edip etmeyeceklerine yönelik soruya verilen yanıtlarda ortaya çıkmıştır. Bu soru ile, öğrenci sunumu ya da dramatizasyon yerine öğretmenin kontrolündeki geleneksel ders anlatım yönteminin tercih edilip edilmediği araştırılmıştır. Veriler, sunum lehine ve dramatizasyon aleyhinde bir durumun söz konusu olduğunu göstermektedir: Sunumu öğretmen merkezli yaklaşımlara tercih edeceği görüşüne tamamen katılanlar % 29,8; kısmen katılanlar, % 23,4; hiç katılmayanlar ise, % 29,8 olmuştur. Bu veriler, öğrenciler arasında homojen bir dağılımın olduğunu göstermektedir. Oysa dramatizasyonu öğretmen merkezli yaklaşımlara tercih edeceği görüşüne tamamen katılanlar % 46,8; kısmen katılanlar, % 17 hiç katılmayanlar ise, % 36,2 olmuştur. Aynı homojen dağılım açık yapılı bu uygulama türü için söz konusu değildir; öğrencilerin yaklaşık yarısı kapalı yapılı öğretmen merkezli uygulamaları tercih ettiği görüşüne tamamen katılmıştır.

Öğrencilere uygulama türlerinin motive edici olup olmadığına ilişkin görüşleri sorulmuştur. % 23,4'ü sunumun motive edici olduğuna tamamen, % 23,4'ü kısmen, % 36,2 'si de hiç katılmadığını belirtmiştir. Aynı öğrencilerin % 91,5'i dramatizasyonun motive edici olduğuna tamamen, % 8,5', kısmen katılmıştır. Dramatizasyonun motive edici olduğu görüşüne hiç katılmayan öğrenci olmamıştır.

Öğrencilere derslerin verimli olup olmadığına ilişkin görüşleri de sorulmuştur. % 21,3'ü sunumun verimli bir teknik olduğuna tamamen, % 34'ü kısmen, % 27,7'si de hiç katılmamıştır. Aynı öğrencilerin % 83'ü dramatizasyonun verimli olduğuna tamamen, % 17'si de kısmen katıldığını belirtmiştir. Dramatizasyonun verimli bir teknik olduğu görüşüne hiç katılmayan öğrenci olmamıştır.

Öğrenci sunumları kullanılarak işlenen derslerde konuların detayına inilerek derinlemesine incelendiği görüşüne tamamen katılanlar % 29,8, kısmen katılanlar % 44,7, hiç katılmayanlar ise %

8,5 iken, aynı görüşü dramatizasyon tekniği için tamamen savunanların oranının % 61,7, kısmen savunanların oranının % 31,9, hiç savunmayanların oranının ise, % 6,4 olduğu görülmüştür.

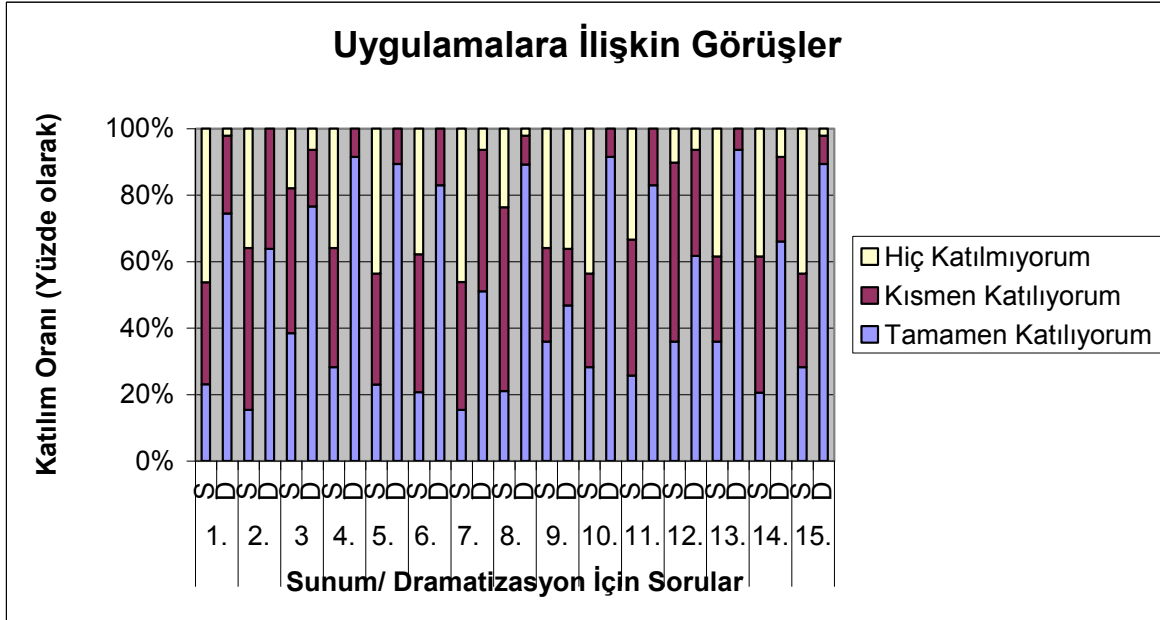
Öğretmen adaylarına, mezun olup öğretmenlik yaparlarsa bu tekniği kullanmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrenci sunumu açısından bakıldığında bunu kendi dersinde kullanmak düşüncesini tamamen savunanların oranı % 29,8'dir. Aynı görüşü kısmen savunanların oranı, % 21,3'tür. Öğrencilerin % 31,9'u ise öğrenci sunumunu kendi dersinde hiç kullanmayı düşünmediğini ifade etmiştir. Oysa drama tekniğini kendi dersinde kullanmak istediği düşüncesine tamamen katıldığını belirtenleri oranı % 93,6 olmuştur. Bu düşüncüyü kısmen savunanlar % 6,4 gibi çok düşük bir oranı oluşturmaktadır. İlginçtir ki, dramatizasyon tekniğini kullanmayı hiç düşünmediğini belirten öğretmen adayları olmamıştır.

Öğretmen adaylarının % 17'si diğer derslerin de mümkün olduğunca öğrenci sunumu tekniğiyle işlenmesi düşüncesine tamamen katıldığını belirtmiştir. Bu görüşü kısmen savunanların oranı % 34, hiç savunmayanların oranı ise % 31,9 olmuştur. Dramatizasyonun diğer derslerde de kullanılması görüşüne tamamen katılanların oranının ise % 66 olduğu görülmektedir. Bu görüşe kısmen katılanlar % 25,5, hiç katılmayanlar ise, % 8,5 olmuştur.

Son soru, edebiyat derslerinin hangi teknikle işlenmesi gerektiğine yöneliktir. Buna göre, ankete katılan öğrenciler arasında, sunumun kullanılması görüşüne tamamen katılanların oranı % 23,4 olmuştur. Bu görüşe kısmen katılanlar, % 23,4, hiç katılmayanlar ise % 36,2 düzeyindedir. Aynı soru dramatizasyon için olduğunda oranlar, yine büyük ölçüde farklılaşmaktadır: Öğrencilerin % 89,4'lük gibi büyük bir oranı, edebiyat derslerinin bu teknikle işlenmesi görüşünü tamamen savunduğunu belirtmiştir. Edebiyat derslerinin dramatizasyon tekniğiyle işlenmesi görüşüne kısmen katıldığını belirtenler % 8,5'lik, hiç katılmadığını belirten 1 kişi ise, %2,1'lik dilimi oluşturmaktadır.

Uygulamalara ilişkin sorulardaki ifadelere katılım oranları Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. Uygulamalara İlişkin Sorulardaki İfadelere Katılım Oranları



4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada klasik ve modern yapıli öğrenci etkinlikleri temelinde işlenen yabancı dilde edebiyat dersi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri araştırılmıştır. Araştırma, geleneksel yapı dışındaki yeni ders yapılarının öğrenci gruplarının öğrenme süreçlerine ve öğrenme çıktılarına etkilerini kavramaya yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Anket verilerinden elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adayları açık yapıli ve öğrenci merkezli bir edebiyat öğretim tekniği olan *dramatize*

etme tekniğini kapalı bir yapısı olan öğrenci sunumlarına tercih etmişlerdir. Bu durum bize eğitim bilimlerinde kuram bazında önerilen öğrenci merkezli, yaratıcı ve açık yapılı uygulamaların Türk öğrenci gruplarıyla da hayata başarıyla geçirebildiğini göstermektedir.

Ancak araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerden tamamen vazgeçmeye hazır olmadıklarını göstermiştir. Bunun arkasında yatan nedenin sınav sisteminin bilgiye dayalı olması düşünülmektedir. Oysa dersin hedefleri bilginin yanı sıra becerilerin de geliştirilmesine yöneliktir. Açık yapılı sınav sistemlerinin ve bu tür sınavlarda öğrencilere yöneltilen soruların bilginin yanı sıra becerileri de kapsamalarının gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretmenleri ve öğretmen adayları, özellikle açık yapılı sınavların nasıl hazırlanacağı ve nasıl değerlendirileceği konusunda bilinçlendirilmelidir. Her sorunun yalnızca tek bir doğru yanıtının olduğu sınav sistemleri geleneksel ve kapalı yapıdır. Öğrenci merkezli sınav sistemleri ise açık yapıdır, çeşitli öğrenme tipindeki öğrenciler, aynı soruya farklı farklı yanıtlar verebilirler ve bunların hepsinde de, öğrencinin kendisinden beklenen performansı yerine getirip getirmediği ölçülebilir. Açık yapılı sınavları değerlendirme ölçütlerinin olduğu ve bu ölçütlerin de tıpkı geleneksel sınav değerlendirme sistemi gibi uygulanması gerektiği unutulmamalıdır. Ancak bu durumda yabancı dil eğitiminin ve öğretiminin gerçek anlamda öğrenci merkezli olduğu düşünülebilir.

Değişen toplumlar, değişen ders yapılarına gereksinim duymaktadırlar. Geleneksel yapılı eğitim-öğretimin de değişmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alınmalı ve derslerin yapılandırılmasında değerlendirilmelidir. Anketten elde edilen bulgular, bize öğrenci merkezli uygulamaların öğrenciler tarafından tercih edildiğini ve yararlı bulunduğunu göstermektedir. Çok çeşitli ve yaratıcı çalışma tekniklerinin kullanıldığı öğrenci merkezli ders yapısının öğretmen merkezli ders yapısının yerini alması gerektiği öğretmen adayları tarafından da doğrulanmıştır. Ders içi uygulamalarda açık yapılı, yaratıcı yaklaşımların, kapalı yapılı, geleneksel öğretim yöntemlere göre daha çok tercih edilmesi gerekmektedir. Bu durum modern eğitim kuramlarında teorik açıdan çoğu kez vurgulanmaktadır. Pratik düzlemde gerçekleştiren bu deneysel çalışma teoriyi destekler niteliktedir.

5. KAYNAKLAR

- Bağcı, N. (2003). Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı Yaz-159. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. [Çevrim-ici: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/bagci.htm>] (Erişim tarihi: 20 Nisan 2010).
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe Öğretimde Çağdaş Öğretim Yöntem ve Teknikleri. *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1066, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 39-54.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. Öğretmen Kitapları Dizisi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Drumm, J. & Frölich, R. (2008). *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Drumm, J. (2007). *Methodische Elemente des Unterrichts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Freudenreich, D. & Sperth, F. (1993). *Stundenblätter. Rollenspiele im Literaturunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Gruschka, A. (2008). *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode*. Opladen: Budrich.
- Gudjons, H. (2007). Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jentges, S.(1997). „Von Physikern, alten Damen und Mitmachern“ oder „wie Deutsch wirklich zu einer Sprache wird“. Szenisches Spiel im DaF-Unterricht von Dürrenmatts Dramen, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 46/1997, 518-539.
- Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2005). Eğitim-öğretim sürecinde drama yönteminin yeri ve önemi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), Makale No: 3, Elektronik dergi. [Çevrim-ici: http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2FCilt+1+Sayi+2%2Fmakale3_doc] (Erişim tarihi: 20 Nisan 2010).

- Koç, İ. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Drama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Schewe, M. L. (2005). Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik. (edit. Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD) Germanistiktreffen Deutschland-Großbritannien, Irland 30.0.-3.10.2004 Dokumentation der Tagungsbeiträge Köln: Daemisch Mohr (93-112).
- Taşkaya, S.M. ve Muşta, M.C. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Yaz-2008 C.7 S.25 (240-251) [Çevrim-ıçı: <http://www.e-sosder.com/dergi/25240-251.pdf?ref=Sexshopdan.com>] (Erişim tarihi: 20 Nisan 2010).
- Tselikas, Elektra (2003): Dramapädagogischer Literaturunterricht als ein Prozess von interkulturellen Identifikationen und Grenzverschiebungen. Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2003), Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht. Innsbruck: Studien, 57-74.

9. REHBERLİK VE ÖZEL EĞİTİM

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞER YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF TEACHER TRAINEES' VALUE ORIENTATIONS

Yard. Doç. Dr. Türkan ARGON
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının değer yönelimleri incelenerek, çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma evrenini, AİBÜ Eğitim Fakültesi Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, İngilizce ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada 269 kadın, 156 erkek toplam 425 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Schwartz Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Bacanlı (1999) ve Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından Türkçe'ye çevrilip, uygunluğu kanıtlanmış bir ölçe olup, 57 değer ve 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin çözümlemesinde yüzde, frekans, ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey-HSD testi analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının en yüksek ortalama sahip olduğu değerler "iyilikseverlik" ve "evrenselcilik", en düşük ortalama sahip olduğu değer "güç" olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının değer yönelimleri cinsiyet, yaş, bölüm, öğretim türü ve sınıf değişkenlerine göre çeşitli alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, Değer, Değer yönelimleri.

Abstract

Study investigates teacher trainees' value orientations and examines whether they change by variable utilizing survey model. Universe consists of teacher trainees attending Classroom Teaching, Social Studies, Science, English and Pre-School Education departments of AİBÜ Education Faculty. A survey was given to 425 teacher trainees in total; 269 female and 156 male. As data collection tools, personal information forms and Schwartz Value Survey were used. Survey was translated into Turkish by Bacanlı (1999) and Kuşdil & Kağıtçıbaşı (2000) and contains 57 items representing 10 values. Percentages, frequencies, mean, t-test, one-way ANOVA and Tukey HSD-test were used in data analysis. Results show 'benevolence' and 'universalism' are the values with highest and 'power' is the value with lowest means. Teacher trainees' value orientations show statistically significant differences in sub dimensions in gender, age, department, type of education and class variables.

Keywords: Teacher trainee, Value, Value orientation .

1. GİRİŞ

Eğitim sisteminin temel taşlarından olan okullar, bireysel ve toplumsal değerlerin hem aktarılması hem de geliştirilmesinde önemli rol oynayan kurumlardır. Çünkü okulların temel görevlerinden biri toplumsal devamlılığı sağlayabilmek için, her biri değer olarak nitelendirilebilecek toplumun kültürünü oluşturan inanç, fikir ve normlar sistemini (Tural, 1992), sonraki nesillere aktarılmasını sağlamaktır. Eğitim, istendik bir süreçtir ve bu süreçte bireylerin kazandıkları davranışlar kadar değerlerin de rastlantılara bırakılması mümkün değildir. Bireyler öğrendikleri değerleri içinde bulundukları toplumdaki öğrenirler ve öğrendikleri her değer ne yazık ki istendik ve olumlu olmayabilmektedir. Eğitsel açıdan bakıldığında da toplumun eğitim sistemi daha özel anlamıyla okulları, o toplumun sahip olduğu değerleri yansıtmada ve kazandırmada önemli birer araç konumundadırlar (Dönmez, Cömert, 2007; Ercan, 2001). Ayrıca okullar değerler üzerine inşa edilmiş, yaşama ve öğrenme alanlarıdır (Turan, Aktan, 2008). Eğitim süreci içerisinde hangi değerlerin önemli olduğu, hangilerinin öğretilmesi, öğretilirken hangi yöntemlerin kullanılacağı ve öğretmenlerin nasıl davranacakları konularında ülke genelinde bütünlük sağlanabilmesi için bir takım ilke ve kuralların belirlenmesi gerekmektedir.

Okulda değerlerin aktarılmasında ve öğrencilerin kendi değerlerini seçip oluşturmalarında, eğitim sürecinin düzenleyicisi ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin rolü büyük olup (Karaduman, 1985; Akbaş, 2009), öğretmenler sahip oldukları değerler ile yetiştirecekleri öğrencileri etkilemektedirler.

Öğretmenler okulda öğrencilere sadece program kapsamındaki bilgileri değil, aynı zamanda neyin iyi, neyin doğru olduğunu da öğretmektedirler. Bireylerin yaşam biçimini oluşturan değerlerin öğrenilmesinde sosyal onay, taklit, model alma, pekiştiriciler oldukça önemli rol oynamaktadır. Bireyler sosyal olarak onaylanan davranışları, kendilerinden üstün olan beğendikleri kişilerin davranışlarını zamanla davranış ölçütleri haline getirerek değerlerini oluştururlar. Diğer yandan bireyler içinde bulunduğu toplumsal kurumlarda çeşitli sosyal rolleri öğrenmekte, bu roller sayesinde değerlerin öğrenilmesini de gerçekleştirmektedir. Görüldüğü gibi değer öğrenilmesi sürecinde bireyin model alıp taklit ettiği davranışlar, onda önemli etkiler bırakmaktadır (Sarı, 2005). Söz konusu sosyal kurum okullar olduğunda model alınıp taklit edilen kişi öğretmen olacak, öğretmenin sahip olduğu değerler, öğrenciler tarafından model alınacaktır. Örneğin, dürüstlük, doğruluk, merhamet, cesaret, onur, sorumluluk, yurtseverlik, saygı ve adil olmak tipik değerler arasında sayılabilir (Navran, 2008). Öğretmen, belirtilen bu değerlerin öğrenciler tarafından da kazanılmasını ve içselleştirilmesini sağlamak, desteklemek için sınıf içi ve dışı etkinlikler düzenlemektedir.

Değerler, toplum veya bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütler, bilinç, duygu ve heyecanları ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden onun davranışları yönlendiren güdülerdir (Doğan, 2007). Öğretmen sınıfta, değerlere ait belirtilen bu özelliklerinden hareket ederek, öğrencilerde olumlu değer oluşturulmasını sağlayabilir.

Değerler konusunda alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu konuda birçok sınıflandırmanın yapıldığı görülecektir. Nelson, değerleri bireysel, grup ve sosyal değerler olmak üzere üçe ayırırken, Rokeach yaşamın temel amaçlarını gösteren değerleri amaç değerler, bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak davranışları ise araç değerler olarak belirtmiştir. Schwart da değerleri güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik diye on farklı grupta incelemiş, bu on farklı grupta 57 değer tanımlamıştır (Yazıcı, 2007; Ünal ve Ercis, 2006; Kuşdil ve Kağıtcıbası, 2000).

Görüldüğü gibi, eğitimin amaçlarından birisi de toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır. Öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra eğitim sistemini içerisinde önemli rol oynayacakları düşünüldüğünde, değer sistemlerinin nasıl olduğunun belirlenmesi önem taşıdığı görülecektir. Bu düşünceden hareketle yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının değer yönelimleri incelenmiş ve öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma var olan durumu tespit etmeyi amaçladığı için tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılıp, onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmemektedir (Karasar, 1995).

Çalışma Grubu

Araştırmada, evreni temsil eden bir örneklem yerine, zaman ve erişilebilirlik açısından kolaylık sağlayacağı düşünülerek, araştırma grubu kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 425 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için düzenlenen veri toplama aracı öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Dağıtılan anketleri gönüllü olarak cevaplamak isteyen öğretmen adayları doldurmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna giren öğretmen adayları ile ilgili kişisel bilgilere ilişkin sayısal veriler, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri

Değişken / Kategorisi		N	%	Değişken / Kategorisi		N	%
Cinsiyet	Kadın	269	63,3	Bölüm	Sınıf	154	36,2
	Erkek	156	36,7		Sosyal Bilgiler	54	12,7
	Toplam	425	100,0		Fen Bilgisi	102	24,0
Yaş	18-20 yas	115	27,1		İngilizce	58	13,6
	21-25 yas	310	72,9		Okul Öncesi	57	13,4
	Toplam	425	100,0		Toplam	425	100,0
Öğretim türü	I. öğretim	235	55,3	Sınıf	2. sınıf	108	25,4
					3. sınıf	205	48,2
					4. sınıf	112	26,4
					Toplam	425	100,0
	II. öğretim	190	44,7				
Toplam	425	100,0					

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının %63,3'ü kadın, %36,7'si erkek; %72,9'u 21-25 yaş, %27,1'i 18-20 yaş aralığında; %55,3'ü birinci öğretim %44,7'si ikinci öğretim öğrencisidir. Bölüm değişkeni açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının %36,2'si Sınıf, %24,0'ı Fen Bilgisi, %13,6'sı İngilizce, %13,4'ü Okul Öncesi ve %12,7'si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencileridir. Sınıf değişkeni açısından ise öğretmen adaylarının %25,4'ü ikinci sınıf, %48,2'si üçüncü sınıf, %26,4'ü ise dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve öğretmen adaylarının değerlerini tespit etmek için Schwartz Değerler Ölçeği (SDÖ) kullanılmıştır. Ölçek, 44 ayrı ülkede 97 grup üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre şekillendirildiği için kültürler arası geçerliği ispatlanmış bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe'ye çeviri ve uyarlaması daha önce yapılmış ve Türkiye için uygunluğu kanıtlanmıştır (Bacanlı, 1999; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Ayrıca, Türkiye ölçeğin geliştirilmesi aşamasında uygulama yapılan ülkelere birisidir (Schwartz, 1994, akt: Uslu, 2008). Bu araştırmada da sonuçlarının incelenmesi sırasında ölçeğin iç güvenilirliği tekrar test edilmiş ve Cronbach Alpha değeri ,932 olarak hesaplanmıştır.

SDÖ, birinci bölümde otuz değer, ikinci bölümde yirmi yedi değer olmak üzere, iki bölümde toplam elli yedi değerden oluşmaktadır. İlk bölümde yer alan 30 amaç değer (terminal) hayatın amacını yansıtmaktadır. İkinci bölümdeki 27 soru ise araç (instrumental) değerlerden oluşmaktadır. Schwartz, ölçeğin değerlendirilmesinde, amaç değerleri ile araç değerleri farklı farklı ele almakta ve değerlendirmektedir. Araç değerleri, amaç değerlere ulaşmadaki değerler olarak tanımlanmaktadır. Fakat bu değerler birbirlerine geçişmiş durumdadırlar. Toplam elli yedi değer, 10 alt boyutta gruplandırılmıştır. Bu alt boyutlar güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum, güvenlik şeklindedir.

SDÖ'nün alt boyutlarının içerdiği değerlerin listesi şu şekildedir (Schwartz, 1992, akt: Uslu, 2008, Yalancı, 2009):

Güç (Power): Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek.

Başarı (Achievement): Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, (zeki olmak).

Hazcılık (Hedonizm): Zevk, yaşamdan zevk almak, isteklerine düşkün olmak.

Uyarılma (Stimulation): Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.

Öz-Denetim (Self-Control): Yaratıcı olmak, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygılı olmak.

Evrensellik (Universalizm): Sosyal adalet, barış içinde bir dünya, erdemli olmak, güzel bir dünya, çevreyi korumak, açık fikirli olmak, eşitlik, doğayla bütünlük, iç huzuru.

Yardımseverlik (Benevolence): Manevî bir yaşam, bağışlayıcı olmak, dürüst olmak, yardımsever olmak, sadık olmak, sorumlu olmak, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, olgun sevgi.

Geleneksellik (Tradition): Bana düşen hayatı kabullenmek, ılımlı olmak, dindar olmak, alçak gönüllü olmak, geleneklere saygı, mahremiyete ve özel haklara saygı.

Uyum (Conformity): İtaatli olmak, ana babaya ve yaşlılara değer vermek, kibar olmak, kendini denetleyebilmek.

Güvenlik (Security): Ulusal güvenlik, bağlılık duygusu, iyiliğe karşılık vermek, toplumsal düzen, aile güvenliği, sağlıklı olmak, temiz olmak.

SDÖ'nin doldurulması sırasında, ölçeği doldurandan değer listesindeki maddeleri tek tek okumaları, listedeki yer alan her bir değeri kendi yaşamları açısından ne kadar önemli görüyorlarsa 0 ile 7 puan arasında, puanlamaları istenmiştir. Kendi değerlerine aykırı buldukları değeri 0, yaşamlarını yönlendirdiğini düşündükleri değeri 7 olarak değerlendirmeleri belirtilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümü ve yorumlanmasında, öğretmen adaylarının kişisel özellikleri için yüzde ve frekans; öğretmen adaylarının değer yönelimlerine ilişkin görüşleri için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için t-testi, Tek yönlü varyans analizi ve Tukey HSD testi yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 2'de öğretmen adaylarının Schwartz Değerler Ölçeği'ne verdikleri cevaplar doğrultusunda en yüksek puandan en düşük puana doğru, değer yönelimlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimlerine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	N	%	ss	$\bar{x}$
Evrenselcilik	425	100	,653	6,37
İyilikseverlik	425	100	,618	6,37
Güvenlik	425	100	,622	6,31
Özyönelim	425	100	,672	6,27
Uyma	425	100	,743	6,20
Başarı	425	100	,753	6,03
Gelenekselcilik	425	100	,812	5,75
Uyarılım	425	100	1,016	5,63
Hazcılık	425	100	1,109	5,59
Güç	425	100	,918	5,27

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının en düşük aritmetik ortalamaya Güç değerinde ($\bar{x}=5,27$), en yüksek ortalamaya ise aynı ortalama ile Evrenselcilik ve İyilikseverlik ($\bar{x}=6,37$) değerlerinde sahip oldukları görülmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının en az Güç değerine, en fazla Evrenselcilik ve İyilikseverlik değerlerine önem verdikleri söylenebilir. Bu durumda öğretmen

adaylarının sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek gibi alt değerlerle açıklanan Güç değerine daha az önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmen adaylarının sosyal adalet, barış içinde bir dünya, çevreyi korumak, açık fikirli olmak, eşitlik gibi alt değerlerle açıklanan Evrenselcilik değeri ve dürüst olmak, yardımsever olmak, sadık olmak, gerçek dostluk gibi alt değerlerle açıklanan İyilikseverlik değerini diğer değerlerden daha fazla önemsedikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin önem ortalaması, en düşükten en yükseğe doğru sırasıyla Güç ($\bar{x}=5,27$), Hazcılık ($\bar{x}=5,59$), Uyarılım ($\bar{x}=5,63$), Gelenekselcilik ($\bar{x}=5,75$), Başarı ($\bar{x}=6,03$), Uyma ($\bar{x}=6,20$), Özyönelim ($\bar{x}=6,27$), Güvenlik ($\bar{x}=6,31$) ve İyilikseverlik ile Evrensellik ($\bar{x}=6,37$) şeklindedir. Yalmancı (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının en fazla Güvenlik, en az Güç değerine önem verdiklerini tespit ederken, Unlu (2008) öğretmenlerin en fazla Evrenselcilik, en az Güç değerini önemsediklerini ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

3. 2. Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimlerine İlişkin Görüşleri

a) Cinsiyete göre: Değer yönelimlerinde kadın erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları, Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri t-Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	S	Sd	t	p
Güç	Kadın	269	5,26	,880	423	-,16	,87
	Erkek	156	5,28	,981			
Başarı	Kadın	269	6,03	,767	423	,07	,95
	Erkek	156	6,03	,731			
Hazcılık	Kadın	269	5,69	,957	423	2,43	,02*
	Erkek	156	5,42	1,318			
Uyarılım	Kadın	269	5,60	1,016	423	-,61	,54
	Erkek	156	5,67	1,019			
Özyönelim	Kadın	269	6,31	,689	423	1,66	,10
	Erkek	156	6,20	,638			
Evrenselcilik	Kadın	269	6,41	,660	423	1,81	,07
	Erkek	156	6,29	,635			
Gelenekselcilik	Kadın	269	5,80	,770	423	1,58	,12
	Erkek	156	5,67	,877			
Uyma	Kadın	269	6,26	,709	423	2,20	,03*
	Erkek	156	6,10	,790			
Güvenlik	Kadın	269	6,37	,633	423	2,63	,01*
	Erkek	156	6,20	,592			
İyilikseverlik	Kadın	269	6,42	,600	423	2,23	,03*
	Erkek	156	6,28	,641			

*p<.05

Tablo 3’e göre cinsiyet değişkeni, öğretmen adaylarının değer yönelimlerinden Hazcılık, Uyma, Güvenlik ve İyilikseverlik değer tiplerinde ,05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkarmaktadır. Diğer değer tiplerinde ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Farklılık tespit edilen değer tiplerinde gözlenen önem ortalamaları karşılaştırıldığında şu durumlar ortaya çıkmıştır:

Hazcılık değerinde, kadınların ortalama puanları [$(\bar{x}=5,69)$; ($S=,957$)] ile erkeklerin ortalama puanları [$(\bar{x}=5,42)$; ($S=1,318$)] arasında, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık ($t(423) = 2,43$; $p<0,05$) vardır. Bu durum, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yaşamdan daha fazla haz aldıklarını göstermektedir.

Uyma değerinde kadınların ortalama puanları $[(\bar{x}=6,26); (S=,709)]$ ile erkeklerin ortalama puanları $[(\bar{x}=6,10); (S=,790)]$ arasında, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık ($t(423) = 2,20; p<0,05$) tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kibar olmak, itaatkar olmak, yaşlılara değer vermek gibi alt ifadelerle sahip Uyma değerini kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum toplumun bireylere yüklediği davranışların yansıması olabilir. Çünkü, Türk toplumunda kadınlar erkeklere oranla daha uyumlu ve itaatkâr olup, topluma ters düşecek davranışlardan uzak durmaktadırlar. Ünal (1981) da yaptığı çalışmada, cinsiyet değişkeninin etkili bir değişken olduğunu belirleyip, kızların estetik erkeklerin ise dinî ve bilimsel değerlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Güvenlik değerinde kadın $[(\bar{x}=6,37); (S=,633)]$ ve erkek ortalama puanları $[(\bar{x}=6,20); (S=,592)]$ arasında, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık ($t(423) = 2,63; p<0,05$) vardır. Bu bulgu, ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak gibi ifadelerle sahip Güvenlik değerini kadın öğretmen adaylarının erkeklerden daha fazla önemsediklerini göstermektedir.

İyilikseverlik değerinde de kadınların ortalama puanları $[(\bar{x}=6,42); (S=,600)]$ ile erkeklerin ortalama puanları $[(\bar{x}=6,28); (S=,641)]$ arasında, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık ($t(423) = 2,23; p<0,05$) ortaya çıkmıştır. Bu durumda kadınların erkeklere oranla daha fazla iyiliksever oldukları söylenebilir. Yalmanlı (2009) da araştırmasında aynı sonucu elde etmiştir.

Görüldüğü gibi anlamlı farklılık tespit edilen bütün değer tiplerinde kadın öğretmen adaylarının ortalama puanları erkek öğretmen adaylarından daha yüksektir. Bu araştırmaya göre, Hazcılık, Uyma, Güvenlik ve İyilikseverlik değer tipleri, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla önem verdikleri değer tipleri olduğu söylenebilir. Bu durumun genel nedeni kadın ve erkeklere öğretilen davranış ve tutumlar birbirinden farklı olması olabilir. Ayrıca kadın ve erkeklerin yaşadıkları toplumsal hayatın onlara yükledikleri bir takım rol ve sorumlulukların, onların farklı değer geliştirmelerine de neden olduğu söylenebilir.

b) Yaş değişkenine göre: Değer yönelimlerinde yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış olup, bu sonuçlar Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri t-Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Yaş	N	Ort.	S	Sd	t	p
Güç	18-20 yaş	115	5,24	,939	423	-,41	,68
	21-25 yaş	310	5,28	,911			
Başarı	18-20 yaş	115	5,96	,817	423	-1,25	,21
	21-25 yaş	310	6,06	,728			
Hazcılık	18-20 yaş	115	5,42	1,130	423	-1,97	,05
	21-25 yaş	309	5,66	1,096			
Uyarılım	18-20 yaş	115	5,40	1,053	423	-2,80	,01*
	21-25 yaş	310	5,71	,991			
Özyönelim	18-20 yaş	115	6,17	,662	423	-1,83	,07
	21-25 yaş	310	6,30	,674			
Evrenselcilik	18-20 yaş	115	6,33	,633	423	-,66	,51
	21-25 yaş	310	6,38	,660			
Gelenekselcilik	18-20 yaş	115	5,80	,702	423	,73	,47
	21-25 yaş	310	5,73	,850			
Uyma	18-20 yaş	115	6,25	,689	423	,84	,40
	21-25 yaş	310	6,18	,762			
Güvenlik	18-20 yaş	115	6,27	,616	423	-,81	,42
	21-25 yaş	310	6,32	,625			
İyilikseverlik	18-20 yaş	115	6,33	,627	423	-,71	,48
	21-25 yaş	310	6,38	,616			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının değer yönelimleri ve yaş değişkenine göre yapılan t-testi sonucunda sadece Uyarılım değer tipinde ,05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer değer tiplerinde yaş değişkenine göre ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Uyarılım değerinde 21-25 yaş arasında olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $[(\bar{x}=5,71); (S=,991)]$ ile 18-20 yaş arasında olan öğretmen adaylarının ortalama puanları $[(\bar{x}=5,40); (S=1,053)]$ arasında, 21-25 yaş arasında olanlar lehine anlamlı farklılık ($t(423) = 2,80; p<0,05$) tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi bu değer tipinde 21-25 yaş arasında olan öğretmen adaylarının ortalama puanları 18-20 yaş arasında olan öğretmen adaylarından daha yüksektir. Bu durumda Uyarılım değer tipine 21-25 yaş arasında olan öğretmen adaylarının diğer yaş grubunda olan öğretmen adaylarına göre daha fazla önem verdikleri anlaşılmaktadır. 21-25 yaş arasında olan öğretmen adaylarının daha cesur, yenilikçi, değişken ve heyecanlı bir yaşam istedikleri, diğer yaş grubundaki öğretmen adaylarına göre daha cesur olup, maceracı oldukları söylenebilir. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde genelde kuşaklar arasında araçsal değerler farklılaşma olabildiği, bunun yanında amaçsal değerlerin değişmediği görülmektedir (Aktay, 2008). Bu durumda yapılan bu araştırmada öğretmen adayları arasında fazla yaş farkı olmamasının, değerlere ait görüşlerin benzerlik göstermesinin nedeni olabileceği söylenebilir.

c) Öğretim türü değişkenine göre: Değer yönelimlerinde öğretim türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış, test sonuçları Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5. Öğretim Türü Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri t-Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Öğretim Türü	N	Ort.	S	Sd	t	p
Güç	I. öğretim	235	5,29	,941	423	,55	,58
	II. öğretim	190	5,24	,890			
Başarı	I. öğretim	235	5,99	,784	423	-1,22	,22
	II. öğretim	190	6,08	,712			
Hazcılık	I. öğretim	235	5,56	1,161	423	-,68	,50
	II. öğretim	189	5,63	1,042			
Uyarılım	I. öğretim	235	5,60	,999	423	-,53	,59
	II. öğretim	190	5,65	1,039			
Özyönelim	I. öğretim	235	6,18	,710	423	-3,16	,00*
	II. öğretim	190	6,38	,605			
Evrenselcilik	I. öğretim	235	6,29	,701	423	-2,93	,00*
	II. öğretim	190	6,47	,572			
Gelenekselcilik	I. öğretim	235	5,75	,849	423	-,16	,88
	II. öğretim	190	5,76	,766			
Uyma	I. öğretim	235	6,11	,819	423	-2,62	,01*
	II. öğretim	190	6,30	,624			
Güvenlik	I. öğretim	235	6,28	,652	423	-1,15	,25
	II. öğretim	190	6,34	,583			
İyilikseverlik	I. öğretim	235	6,31	,677	423	-2,25	,03*
	II. öğretim	190	6,44	,530			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının değer yönelimleri ve öğretim türü değişkenine göre, Özyönelim, Evrenselcilik, Uyma ve İyilikseverlik değer tiplerinde ,05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer değer tiplerinde ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğretim türü değişkenine göre, öğretmen adaylarının anlamlı farklılık tespit edilen değer tiplerinde gözlenen önem ortalamaları karşılaştırıldığında şu durumlar tespit edilmiştir:

Özyönelim değerinde, II. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ortalama puanları $[(\bar{x}=6,38); (S=,605)]$ ile I. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ortalama puanları $[(\bar{x}=6,18); (S=,710)]$

arasında, II. öğretimde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık ($t(423) = 3,16; p < 0,05$) bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgudan hareketle yaratıcı olmak, özgür olabilmek, kendi amaçlarını seçen bireyler olmak gibi alt ifadelerle sahip Özyönelim değerine II. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının I. öğretimde okuyanlara nispeten daha fazla önem verdikleri, II. öğretimde okuyanların daha yaratıcı ve meraklı olup, kendi amaçlarını seçmede özgür olmayı, bağımsız olmayı istedikleri söylenebilir.

Evrenselcilik değerinde II. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ortalama puanları $[(\bar{x}=6,47); (S=,572)]$ ile I. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ortalama puanları $[(\bar{x}=6,29); (S=,701)]$ arasında, II. öğretimde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık ($t(423) = 2,93; p < 0,05$) vardır. II. öğretimde okuyanların, I. öğretimde okuyanlara göre daha açık fikirli ve eşitlikçi olup, adalet ve barış içinde bir dünya istedikleri anlaşılmaktadır.

Uyma değerinde II. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ortalama puanları $[(\bar{x}=6,30); (S=,624)]$ ile I. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ortalama puanları $[(\bar{x}=6,11); (S=,819)]$ arasında, II. öğretimde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık ($t(423) = 2,62; p < 0,05$) tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgudan; kibar olmak, itaatkar olmak, yaşlılara değer vermek gibi alt ifadelerle sahip olan Uyma değerini II. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının I. öğretimde okuyanlara göre daha fazla önemsedikleri anlaşılmaktadır.

İyilikseverlik değerinde de II. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ortalama puanları $[(\bar{x}=6,44); (S=,530)]$ ile I. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ortalama puanları $[(\bar{x}=6,31); (S=,677)]$ arasında, II. öğretimde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık ($t(423) = 2,25; p < 0,05$) bulunmuştur. Bu bulgudan, II. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının I. öğretimde okuyanlara oranla daha fazla yardımsever oldukları anlaşılmaktadır.

Görüldüğü gibi anlamlı farklılık tespit edilen bütün değer tiplerinde II. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ortalama puanları I. öğretimde okuyan öğretmen adaylarından daha yüksektir. Bu durumda Özyönelim, Evrenselcilik, Uyma ve İyilikseverlik değer tiplerine II. öğretimde okuyan öğretmen adaylarının I. öğretimde okuyan öğretmen adaylarına göre daha fazla önem verdikleri anlaşılmaktadır.

d) Bölüm değişkenine göre: Değer yönelimlerinde bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimlerine İlişkin Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	(a) Sınıf (N=154)		(b) Sosyal Bil. (N=54)		(c) Fen Bilgisi (N=102)		(d) İngilizce (N=58)		(e) Okul Önce. (N=57)		F	P	Fark
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss			
Güç	5,14	,876	5,33	,934	5,31	,893	5,24	1,025	5,50	,915	1,72	,14	-
Başarı	5,98	,784	6,27	,588	6,01	,624	5,98	,880	6,03	,857	1,61	,17	-
Hazcılık	5,42	1,248	5,90	,957	5,53	,976	5,46	1,143	6,01	,868	4,49	,00	b-a; a-e
Uyarılım	5,60	1,036	5,81	,831	5,66	,840	5,33	1,296	5,74	1,054	1,94	,10	-
Özyönelim	6,21	,684	6,36	,564	6,26	,623	6,20	,919	6,43	,482	1,50	,20	-
Evrenselcilik	6,38	,710	6,41	,617	6,34	,561	6,28	,812	6,43	,488	,46	,77	-
Gelenekselcilik	5,83	,800	5,79	,738	5,59	,819	5,64	,936	5,90	,726	2,20	,07	-
Uyma	6,19	,815	6,35	,542	6,21	,572	6,03	1,005	6,22	,646	1,31	,26	-
Güvenlik	6,29	,652	6,45	,437	6,29	,517	6,21	,863	6,34	,564	1,13	,34	-
İyilikseverlik	6,39	,614	6,49	,504	6,35	,523	6,21	,874	6,40	,558	1,49	,20	-

* $p < .05$

Tablo 6'ya göre Sınıf Öğretmenliği'nde okuyan öğretmen adayları İyilikseverlik, Evrensellik ve Güvenlik; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde okuyan öğretmen adayları İyilikseverlik, Güvenlik ve Evrenselcilik; Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde okuyan öğretmen adayları İyilikseverlik, Evrenselcilik ve Güvenlik; İngilizce Öğretmenliği'nde okuyan öğretmen adayları Evrenselcilik, İyilikseverlik ve Güvenlik; Okul Öncesi Öğretmenliği'nde okuyan öğretmen adayları ise Evrenselcilik, Özyönelim ve İyilikseverlik değer tiplerine diğer değer tiplerine göre daha fazla önem yükledikleri görülmektedir.

Anova analizi sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okudukları bölümleri ile sadece Hazcılık ($F(4-420)=4.49$; $p<.05$) değer tipi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu değerdeki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucu, Hazcılık değer tipinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, Hazcılık değer tipini Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde okuyanlar Sınıf Öğretmenline göre; Okul Öncesi Öğretmenliğinde okuyanlar Sınıf Öğretmenliğine göre daha fazla önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği'nde okuyanların Sınıf Öğretmenliği'nde okuyan öğretmen adaylarına göre hayattan daha fazla keyif aldıkları, kendi isteklerine düşkün olup, öncelik verdikleri anlaşılmaktadır.

e) Sınıf değişkenine göre: Değer yönelimlerinde sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları, Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Sınıf Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimlerine İlişkin Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	(a) 2. Sınıf (N=154)		(b) 3. Sınıf (N=54)		(c) 4. Sınıf (N=57)		F	P	Fark
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss			
Güç	5,26	,853	5,24	,928	5,33	,962	,35	,71	-
Başarı	6,03	,618	6,05	,752	6,01	,871	,08	,93	-
Hazcılık	5,33	1,126	5,68	1,076	5,68	1,119	4,15	,02	a-b, a-c
Uyarılım	5,57	,978	5,63	,999	5,68	1,085	,36	,70	-
Özyönelim	6,14	,606	6,33	,601	6,27	,829	2,87	,06	-
Evrenselcilik	6,39	,495	6,39	,649	6,30	,782	,83	,44	-
Gelenekselcilik	5,82	,703	5,72	,858	5,74	,827	,51	,60	-
Uyma	6,20	,677	6,23	,708	6,12	,857	,93	,40	-
Güvenlik	6,29	,533	6,36	,565	6,23	,780	1,60	,20	-
İyilikseverlik	6,38	,559	6,39	,567	6,32	,753	,41	,67	-

* $p<.05$

Tabloya göre hem 2. hem de 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları aritmetik ortalamalarına göre sırasıyla ilk üç sırada Evrenselcilik, İyilikseverlik ve Güvenlik değerlerine; 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları İyilikseverlik, Evrenselcilik ve Özyönelim değer tiplerine diğer değer tiplerine göre daha fazla önem yükledikleri görülmektedir.

Anova analizi sonuçlarına bakıldığında bölüm değişkeninde olduğu gibi öğrencilerin okudukları sınıf ile Hazcılık ($F(2-422)=4.15$; $p<.05$) değer tipi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu değerdeki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre Hazcılık değer tipinde 2 ile 3. sınıf; 2 ile 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani, Hazcılık değer tipini 3.sınıfta ve 4. sınıfta okuyanlar 2. sınıfta okuyanlara göre daha fazla önemsemektedirler. Bu bulgudan hareketle 3 ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarına göre hayattan daha fazla keyif aldıkları, kendi isteklerine düşkün olup öncelik verdikleri bundan da haz duydukları anlaşılmaktadır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmen adayları en az Güç, en fazla Evrenselcilik ve İyilikseverlik değerlerine önem vermektedirler. Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin önem ortalaması, en düşükten en yükseğe

doğru sırasıyla Güç, Hazcılık, Uyarılım, Gelenekselcilik, Başarı, Uyma, Özyönelim, Güvenlik ve İyilikseverlik ile Evrensellik şeklindedir.

Cinsiyete göre, öğretmen adaylarının Hazcılık, Uyma, Güvenlik ve İyilikseverlik değer tiplerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu değer tipleri kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla önem verdikleri değer tipleridir.

Yaş değişkenine göre, öğretmen adaylarının değer yönelimleri sadece Uyarılım değer tipinde anlamlı farklılık göstermiş, bu değer tipine 21-25 yaş arasında olan öğretmen adayları, 18-20 yaş arasında olan öğretmen adaylarına göre daha fazla önem vermektedirler.

Öğretim türü değişkenine göre öğretmen adaylarının değer yönelimleri, Özyönelim, Evrenselcilik, Uyma ve İyilikseverlik değer tiplerinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu dört değer tipini, II. öğretimde okuyan öğretmen adayları, I. öğretimde okuyan öğretmen adaylarından daha fazla önemsemektedirler.

Bölüm değişkenine göre, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Öğretmenliği'nde okuyan öğretmen adaylarının en fazla önemsedikleri değer İyilikseverlik; İngilizce Öğretmenliği'nde okuyanların ise Evrenselciliktir. Bölüm değişkenine göre sadece Hazcılık değer tipinde Sosyal Bilgiler ile Sınıf Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hazcılık değer tipini Sosyal Bilgiler ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde okuyanlar Sınıf Öğretmenliğinde okuyanlara göre daha fazla önemsemektedirler.

Sınıf değişkenine göre, 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları ilk üç sırada Evrenselcilik, İyilikseverlik ve Güvenlik; 4. sınıfta okuyanlar İyilikseverlik, Evrenselcilik ve Özyönelim değer tiplerine diğer değer tiplerine göre daha fazla önem yüklemektedirler. Sınıf değişkeni ile Hazcılık değer tipi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş olup, 3. sınıfta okuyanlar 2. sınıfta okuyanlara göre; 4. sınıfta okuyanlar 2. sınıfta okuyanlara göre Hazcılık değer tipini daha fazla önemsemektedirler.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmen adaylarının lisans döneminde değer öğretimi konusunda bilgilendirilmesi ve değer eğitime yönelik uygulamalı çalışmalar yaptırılması önerileri geliştirilmiştir.

5. KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414. [Çevrim-içi: http://www.kefdergi.com/pdf/cilt17_no2_2009mayis/17_2.pdf] (Erişim tarihi: Mart 2010).
- Aktay, A. (2008). *Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dönmez, B. M. Cömert. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Ercan, E. İ. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaduman, M. (1985). 15-19 yaşlarındaki lise öğrencilerinin değer sıralaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: 3A Araştırma Eğt. Dan. Ltd.
- Kuşdil, E. M. ve Ç. Kağıtçıbaşı. (2000); Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- Navran, F. J. (2008). Etik ilkeler, ahlaki değerler ve değerler arasındaki fark nedir? [Çevrim-içi: http://www.tedmer.org.tr/etikilkeler_ky.htm] (Erişim tarihi: Mart 2010).
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.

- Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Ecdad Yayınevi.
- Turan, S. ve D. Aktan. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259. [Çevrim-ichi: http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2008_cilt6/sayi_2/227-259.pdf] (Erişim tarihi: Nisan 2010).
- Uncu, Ü. (2008). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul İli örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, S. ve A. Erciş. (2006). Tüketicilerin kişisel değerlerinin satın alma arzları üzerindeki etkisi. *Ticaret Ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 23-48.
- Yalancı, S. (2009). *Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, K. (2007). Değerler eğitime genel bir bakış. [Çevrim-ichi: <http://www.sosyalbilgiler.gazi.edu.tr/article20.pdf>] (Erişim tarihi: Mart 2010).

MESLEKİ YÖNLENDİRMEYE REHBERLİK PROGRAMININ ETKİSİ

THE IMPACT OF GUIDANCE PROGRAMME ON VOCATIONAL DIRECTION

Halil Aşıcı, Sevda Aslan

Kurul Üyesi, Kurul Başkan Yardımcısı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Yrd. Doç Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Bu araştırmanın amacı, uygulanmakta olan ortaöğretim sınıf rehberlik programında yer alan mesleki rehberlikle ilgili rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin öğrencilerin algılarının belirlenmesidir. Dokuzuncu sınıf mesleki rehberlikle ilgili rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin öğrencilerin; en olumlu algılamalarının ilgiler, yetenekler, değerler ve kişilik özellikleri ile seçeceği alan/meslek arasında ilişki kurmaya yönelik olduğu görülmektedir. On ikinci sınıf mesleki rehberlikle ilgili rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin öğrencilerin; en olumlu algılamalarının meslek hayatı içinde hayat boyu öğrenmenin önemini bilmeye ilişkin olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim sınıf rehberlik programı, öğrenci algısı, mesleki rehberlik kazanımı.

Abstract

This study aims to determine the perception of students regarding the realization of guidance and counseling gains of vocational guidance included in currently used secondary class guidance programme. It was found that, regarding the realization of guidance and counseling gains of 9th grade vocational guidance, students' most positive perceptions were related to the relationship between their interests, abilities, values, personal traits and the job which they will choose. It was determined that, regarding the realization of guidance and counseling gains of 12th grade vocational guidance, students' most positive perception was related to the importance of life-long learning process.

Keywords: Secondary school guidance program, students' perception, vocational guidance gain.

1. GİRİŞ

Öğrencinin bütünüyle gelişmesine yardım eden rehberlik hizmetleriyle 12-17 yaş çocuğunun her iki cinsteki yaşlıları ile yeni ve daha olgun ilişkiler kurmayı başarması, arkadaşlık, iş birliği, liderlik yeteneklerini geliştirebilmesi, yetişkin kadın ya da erkek sosyal rolünü edinmesi ve bu role uygun davranış örüntüsü geliştirebilmesi, kendini dil ve sanatla ifade etmesi, yetişkinlerden bağımsız kendi duygusal özerkliğini elde etmesi, çatışan değerleri uzlaştırma ve kendi yaşına özgü bir yaşam felsefesi geliştirebilmesi, öz kimliğe ulaşma ve bunu kabullenebilmesi, evliliğe ve bir aile kurmaya hazırlanmaya başlaması, yüksek öğrenime hazırlanması, toplumsal sorumluluklar almaya istekli olması ve toplumsal görevlerini yerine getirebilmesi ile bir mesleğe doğru yönelip hazırlanmaya başlaması ve uygun mesleği seçebilmesi beklenmektedir (Erden ve Akman, 1997; Kılıççı, 2000; Topses, 2004; Yılmaz, 2007; Tan, 1992). Bu anlamda çocukluktan yetişkinliğe geçişte rehberlik hizmetlerinin önemli bir işlevi vardır (Yeşilyaprak, 2001).

Yukarıda belirtilenler doğrultusunda ergenlik döneminin gelişim görevlerinin yerine getirilmesinde rehberliğin önemli yeri vardır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, gelişimsel rehberlik yaklaşımıyla hazırlanan ortaöğretim sınıf rehberlik programında yer alan dokuzuncu ve on ikinci sınıf mesleki rehberlikle ilişkili rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin öğrencilerin algılarını belirlemektir.

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara ili'nde bulunan Hasan Ali Yücel Anadolu Öğretmen Lisesi, Balgat Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve Cumhuriyet

Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 350 (96 kız, 254 erkek) dokuzuncu sınıf ve 237 (55 kız, 182 erkek) on ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından dokuzuncu ve on ikinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan sınıf rehberlik programında yer alan 29 mesleki rehberlikle ilgili Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Algı Formu geliştirilmiştir. Form'da rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarına yönelik 5'li Likert tipinde 26 maddeye verilen cevaplara ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Mesleki Gelişim Sürecine İlişkin Algı Formu'nda rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarına yönelik 5'li Likert tipinde 26 maddeye verilen cevaplara ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Dokuzuncu Sınıf Mesleki Rehberlikle İlgili Kazanımlara İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Bulgular

Tablo 1 Alan Seçimine Etki Eden Faktörleri Sıralamaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	18	5.1
Çok az katılıyorum	33	9.4
Kararsızım	100	28.6
Oldukça katılıyorum	118	33.7
Tamamen katılıyorum	81	23.1

Tablo 1'e bakıldığında öğrencilerin %33.7'sinin alan seçimine etki eden faktörleri oldukça sıraladıkları, %5.1'nin ise alan seçimine etki eden faktörleri sıralayamadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 2 Seçeceği Alanın Gelecekteki Mesleğini Nasıl Etkileyeceğini Açıklamaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	3	0.9
Çok az katılıyorum	7	2.0
Kararsızım	47	13.4
Oldukça katılıyorum	133	38.0
Tamamen katılıyorum	160	45.7

Tablo 2'ye bakıldığında öğrencilerin %45.7'sinin seçeceği alanın gelecekteki mesleğini nasıl etkileyeceğini tamamen açıklayabildikleri, %0.9'nun ise seçeceği alanın gelecekteki mesleğini nasıl etkileyeceğini açıklayamayacakları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 3 Kendini Tanımanın Alan Seçimindeki Önemi Fark Etmeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	8	2.3
Çok az katılıyorum	14	4.0
Kararsızım	66	18.9
Oldukça katılıyorum	126	36.0
Tamamen katılıyorum	136	38.9

Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin %38.9'unun kendini tanımanın alan seçimindeki önemini tamamen fark ettikleri, %2.3'ünün ise kendini tanımanın alan seçimindeki önemini hiç fark etmedikleri şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 4 İlgiler, Yetenekler, Değerler ve Kişilik Özellikleri ile Seçeceği Alan/Meslek Arasında İlişki Kurmaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	2	0.6
Çok az katılıyorum	12	3.4
Kararsızım	43	12.3
Oldukça katılıyorum	118	33.7
Tamamen katılıyorum	175	50.0

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin %50.0'sinin ilgiler, yetenekler, değerler ve kişilik özellikleri ile seçeceği alan/meslek arasında tamamen ilişki kurdukları, %0.6'sının ise ilgiler, yetenekler, değerler ve kişilik özellikleri ile seçeceği alan/meslek arasında hiç ilişki kuramadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 5 İçinde Bulunduğu Koşulları Gerçekçi Bir Şekilde Değerlendirerek Alan Seçimini Yapmaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	9	2.6
Çok az katılıyorum	16	4.6
Kararsızım	83	23.7
Oldukça katılıyorum	134	38.3
Tamamen katılıyorum	108	30.9

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin %38.3'ünün içinde bulunduğu koşulları gerçekçi bir şekilde değerlendirerek alan seçimini oldukça yaptıkları, %2.6'sının ise içinde bulunduğu koşulları gerçekçi bir şekilde değerlendirerek alan seçimini yapamadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 6 Alan Seçimi ile Meslekler Arasındaki İlişkiyi Açıklamaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	6	1.7
Çok az katılıyorum	17	4.9
Kararsızım	80	22.9
Oldukça katılıyorum	131	37.4
Tamamen katılıyorum	116	33.1

Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin %37.4'nün alan seçimi ile meslekler arasındaki ilişkiyi oldukça açıkladıkları, %1.7'sinin ise alan seçimi ile meslekler arasındaki ilişkiyi açıklayamadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 7 Okuldaki Alanların İlişkili Oldukları Yükseköğretim Programları Hakkında Bilgi Toplamaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	26	7.4
Çok az katılıyorum	52	14.9
Kararsızım	108	30.9
Oldukça katılıyorum	92	26.3
Tamamen katılıyorum	72	20.6

Tablo 7'ye bakıldığında öğrencilerin %30.9'unun okuldaki alanların ilişkili oldukları yükseköğretim programları hakkında bilgi toplamada kararsız kaldıkları, %7.4'ünün ise okuldaki alanların ilişkili oldukları yükseköğretim programları hakkında bilgi toplamadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 8 Alan Seçimini İlgil, Yetenek, Değer ve Kişilik Özelliklerine Uygun Yapmaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	7	2.0
Çok az katılıyorum	15	4.3
Kararsızım	49	14.0

Oldukça katılıyorum	107	30.6
Tamamen katılıyorum	172	49.1

Tablo 8'e bakıldığında öğrencilerin %49.1'nin alan seçimini ilgi, yetenek, değer ve kişilik özelliklerine uygun yaptıkları, %2.0'nın ise alan seçimini ilgi, yetenek, değer ve kişilik özelliklerine uygun yapmadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

3.2. On İkinci Sınıf Mesleki Rehberlikle İlgili Kazanımlara İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Bulgular

Tablo 9 Çevrede Bulunan İşleri Değerlendirmeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	14	5.9
Çok az katılıyorum	29	12.2
Kararsızım	50	21.1
Oldukça katılıyorum	92	38.8
Tamamen katılıyorum	52	21.9

Tablo 9'a bakıldığında öğrencilerin %38.8'sinin çevrede bulunan işleri oldukça değerlendirdikleri, %5.9'nun ise çevrede bulunan işleri değerlendiremedikleri şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 10 Ortaöğretim Sonrasında Kendine Uygun İş İmkânlarını Belirlemeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	17	7.2
Çok az katılıyorum	21	8.9
Kararsızım	44	18.6
Oldukça katılıyorum	92	38.8
Tamamen katılıyorum	63	26.6

Tablo 10'a bakıldığında öğrencilerin %38.8'sinin ortaöğretim sonrasında kendine olacak iş imkânlarını oldukça belirledikleri, %7.2'sinin ise ortaöğretim sonrasında kendine uygun iş imkânlarını belirleyemedikleri şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 11 Üretkenliğin Toplum Açısından Önemi Fark Etmeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	6	2.5
Çok az katılıyorum	8	3.4
Kararsızım	37	15.6
Oldukça katılıyorum	79	33.3
Tamamen katılıyorum	107	45.1

Tablo 11'e bakıldığında öğrencilerin %45.1'nin üretkenliğin toplum açısından önemine tamamen katıldıkları, %2.5'nin ise üretkenliğin toplum açısından önemine hiç katılmadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 12 Kişisel Çaba ile Edinebilecek Bilgi, Beceri ve Birikimlerin Başarılı Bir İş Yaşamı İçin Gereğini Açıklamaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	3	1.3
Çok az katılıyorum	12	5.1
Kararsızım	24	10.1
Oldukça katılıyorum	95	40.1
Tamamen katılıyorum	103	43.5

Tablo 12'ye bakıldığında öğrencilerin %43.5'nin kişisel çaba ile edinebilecek bilgi, beceri ve birikimlerin başarılı bir iş yaşamı için gereğine tamamen katıldıkları, %1.3'nün ise kişisel çaba ile

edinebilecek bilgi, beceri ve birikimlerin başarılı bir iş yaşamı için gereğine katılmadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 13 Kısa ve Uzun Dönemde Mesleki Hedefleri Belirlemeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	3	1.3
Çok az katılıyorum	16	6.8
Kararsızım	41	17.3
Oldukça katılıyorum	84	35.4
Tamamen katılıyorum	93	39.2

Tablo 13'e bakıldığında öğrencilerin %39.2'sinin kısa ve uzun dönemde mesleki hedefleri belirlemeye tamamen katıldıkları, %1.3'nün ise kısa ve uzun dönemde mesleki hedefleri belirlemeye hiç katılmadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 14 Kendi Kişilik Özelliklerini İş Bulma, Sürdürme ve Geliştirme Açısından Değerlendirmeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	7	3.0
Çok az katılıyorum	11	4.6
Kararsızım	29	12.2
Oldukça katılıyorum	95	40.1
Tamamen katılıyorum	95	40.1

Tablo 14'e bakıldığında öğrencilerin %40.1'nin kendi kişilik özelliklerini iş bulma, sürdürme ve geliştirme açısından değerlendirmeye oldukça ya da tamamen katıldıkları, %3.0'nün ise kendi kişilik özelliklerini iş bulma, sürdürme ve geliştirme açısından değerlendirmeye hiç katılmadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 15 İş ve Meslek Yaşamında Etik Değerlerin Önemi Fark Etmeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	5	2.1
Çok az katılıyorum	13	5.5
Kararsızım	34	14.3
Oldukça katılıyorum	81	34.2
Tamamen katılıyorum	104	43.9

Tablo 15'e bakıldığında öğrencilerin %43.9'nun iş ve meslek yaşamında etik değerlerin önemini tamamen fark ettikleri, %2.1'nin ise iş ve meslek yaşamında etik değerlerin önemini hiç fark etmedikleri şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 16 Yöneleceği İş ya da Mesleğin İş Piyasası, Çalışma Alanı ve Koşullarıyla İlgili Bilgi Toplamaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	5	2.1
Çok az katılıyorum	17	7.2
Kararsızım	30	12.7
Oldukça katılıyorum	84	35.4
Tamamen katılıyorum	101	42.6

Tablo 16'ya bakıldığında öğrencilerin %42.6'sının yöneleceği iş ya da mesleğin iş piyasası, çalışma alanı ve koşullarıyla ilgili bilgi toplamaya tamamen katıldıkları, %2.1'nin ise yöneleceği iş ya da mesleğin iş piyasası, çalışma alanı ve koşullarıyla ilgili bilgi toplamaya hiç katılmadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 17 Meslek Hayatı İçinde Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi Bilmeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%

Hiç katılmıyorum	7	3.0
Çok az katılıyorum	7	3.0
Kararsızım	27	11.4
Oldukça katılıyorum	77	32.5
Tamamen katılıyorum	119	50.2

Tablo 17'ye bakıldığında öğrencilerin %50.2'sinin meslek hayatı içinde hayat boyu öğrenmenin önemini bilmeye tamamen katıldıkları, %3.0'nün ise meslek hayatı içinde hayat boyu öğrenmenin önemini bilmeye hiç katılmadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 18 Çeşitli Amaçlar için Öz Geçmiş Yazmaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	34	14.3
Çok az katılıyorum	31	13.1
Kararsızım	45	19.0
Oldukça katılıyorum	77	32.5
Tamamen katılıyorum	50	21.1

Tablo 18'e bakıldığında öğrencilerin %32.5'nin çeşitli amaçlar için öz geçmiş yazmaya oldukça katıldıkları, %13.1'nin ise çeşitli amaçlar için öz geçmiş yazmaya çok az katıldıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 19 İş Görüşme Tekniklerini Açıklamaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	29	12.2
Çok az katılıyorum	31	13.1
Kararsızım	64	27.0
Oldukça katılıyorum	69	29.1
Tamamen katılıyorum	44	18.6

Tablo 19'a bakıldığında öğrencilerin %29.1'nin iş görüşme tekniklerini açıklamaya oldukça katıldıkları, %12.2'sinin ise iş görüşme tekniklerini açıklamaya çok az katıldıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 20 İşverenlerin ve Çalışanların Hak ve Sorumluluklarına Ait Bilgi Toplamaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	22	9.3
Çok az katılıyorum	29	12.2
Kararsızım	52	21.9
Oldukça katılıyorum	72	30.4
Tamamen katılıyorum	62	26.2

Tablo 20'ye bakıldığında öğrencilerin %30.4'nün işverenlerin ve çalışanların hak ve sorumluluklarına ait bilgi toplamaya oldukça katıldıkları, %9.3'nün ise işverenlerin ve çalışanların hak ve sorumluluklarına ait bilgi toplamaya hiç katılmadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 21 Mesleki Deneyimin İş Bulmada ve İş Başarısındaki Önemi Açıklamaya İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	8	3.4
Çok az katılıyorum	20	8.4
Kararsızım	44	18.6
Oldukça katılıyorum	78	32.9
Tamamen katılıyorum	87	36.7

Tablo 21'e bakıldığında öğrencilerin %36.7'sinin mesleki deneyimin iş bulmada ve iş başarısındaki önemini açıklamaya tamamen katıldıkları, %3.4'nün ise mesleki deneyimin iş bulmada

ve iş başarısındaki önemini açıklamaya hiç katılmadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 22 Staj Yapabilecek Yerleri Belirlemeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans Ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	20	8.4
Çok az katılıyorum	15	6.3
Kararsızım	41	17.3
Oldukça katılıyorum	81	34.2
Tamamen katılıyorum	80	33.8

Tablo 22'ye bakıldığında öğrencilerin %34.2'sinin staj yapabilecek yerleri belirlemeye oldukça katıldıkları, %6.3'nün ise staj yapabilecek yerleri belirlemeye çok az katıldıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 23 Ortaöğretim Sonrasında İşe ve Mesleğe Hazırlayan Kurum ve Kursları Değerlendirmeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	20	8.4
Çok az katılıyorum	17	7.2
Kararsızım	46	19.4
Oldukça katılıyorum	78	32.9
Tamamen katılıyorum	76	32.1

Tablo 23'e bakıldığında öğrencilerin %32.9'nun ortaöğretim sonrasında işe ve mesleğe hazırlayan kurum ve kursları değerlendirmeye oldukça katıldıkları, %7.2'sinin ise ortaöğretim sonrasında işe ve mesleğe hazırlayan kurum ve kursları değerlendirmeye çok az katıldıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 24 Yükseköğrenim Programlarını ve Koşullarını Değerlendirmeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	10	4.2
Çok az katılıyorum	14	5.9
Kararsızım	41	17.3
Oldukça katılıyorum	82	34.6
Tamamen katılıyorum	90	38.0

Tablo 24'e bakıldığında öğrencilerin %38.0'nin yükseköğrenim programlarını ve koşullarını değerlendirmeye tamamen katıldıkları, %4.2'sinin ise yükseköğrenim programlarını ve koşullarını değerlendirmeye hiç katılmadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 25 Yükseköğretim Programlarını Seçerken Kendini Gerçekçi Değerlendirmenin Önemini Fark Etmeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%
Hiç katılmıyorum	13	5.5
Çok az katılıyorum	11	4.6
Kararsızım	28	11.8
Oldukça katılıyorum	82	34.6
Tamamen katılıyorum	103	43.5

Tablo 25'e bakıldığında öğrencilerin %43.5'nin yükseköğretim programlarını seçerken kendini gerçekçi değerlendirmenin önemini fark etmeye tamamen katıldıkları, %4.6'sının ise yükseköğretim programlarını seçerken kendini gerçekçi değerlendirmenin önemini fark etmeye çok az katıldıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Tablo 26 Yükseköğretim Programları ile İlgili Tercihleri Kişisel, Sosyal, Akademik ve Mesleki Açılardan Kendine Uygunluğuna göre Değerlendirmeye İlişkin Öğrenci Algılarına Ait Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Dereceleme	n	%

Hiç katılmıyorum	11	4.6
Çok az katılıyorum	13	5.5
Kararsızım	22	9.3
Oldukça katılıyorum	74	31.2
Tamamen katılıyorum	117	49.4

Tablo 26'ya bakıldığında öğrencilerin %49.4'nün yükseköğretim programları ile ilgili tercihleri kişisel, sosyal, akademik ve mesleki açılardan kendine uygunluğuna tamamen katıldıkları, %4.6'sının ise yükseköğretim programları ile ilgili tercihleri kişisel, sosyal, akademik ve mesleki açılardan kendine uygunluğuna hiç katılmadıkları şeklinde kendilerini algıladıkları görülmektedir.

Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya...

Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya...

Tablo 1: Tablonun Başlığı Buraya Yazılacak

	f	%
Hiç	8	9.6
Nadiren	15	18.1
Ara sıra	29	34.9
Sık sık	17	20.5
Her zaman	14	16.9
Toplam	83	100

Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya...

Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya... Bulgular buraya...

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim dokuzuncu sınıf mesleki rehberlikle ilişkili rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin öğrencilerin en olumlu algılamalarının ilgiler, yetenekler, değerler ve kişilik özellikleri ile seçeceği alan/meslek arasında tamamen ilişki kurduklarına ilişkin olduğu görülmektedir. Kazanımların gerçekleşmesine ilişkin öğrencilerin en olumsuz algılamalarının ise okuldaki alanların ilişkili oldukları yükseköğretim programları hakkında bilgi toplamaya yönelik olduğu görülmektedir. Ortaöğretim on ikinci sınıf mesleki rehberlikle ilişkili rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin öğrencilerin en olumlu algılamalarının meslek hayatı içinde hayat boyu öğrenmenin önemini bilmeye ilişkin olduğu görülmektedir. Kazanımların gerçekleşmesine ilişkin öğrencilerin en olumsuz algılamalarının ise çeşitli amaçlar için öz geçmiş yazmaya yönelik olduğu görülmektedir. Dokuzuncu sınıf öğrencilere okuldaki alanlarla ilişkili yükseköğretim programları hakkında bilgilenmeleri sağlanarak eksiklikleri giderilebilir. On ikinci sınıf öğrencilerine ise öz geçmiş yazma hakkında bilgi verilerek bu konudaki eksiklikleri giderilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayın Evi.
- Kılıçcı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik yardım ilişkileri danışma ve psikoterapi*. İstanbul: Millî Eğitim Basım Evi.
- Topses, G. (2004). Ergenlik döneminde (11-18 yaş) gelişim. A. Ataman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (2. baskı). Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, N. (2007). *Eğitimin psikolojik temelleri*. Z. Cafoğlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DENETİM ODAĞINA GÖRE ÖZDÜZENLEME YETERLİKLERİ (AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

SELF REGULATION PROFICIENCY OF UNIVERSITY STUDENTS ACCORDING TO LOCUS OF CONTROL (AHI EVRAN UNIVERSITY SAMPLE)

Yrd.Doç.Dr. Cengiz ŞAHİN, Yrd.Doç.Dr. H. Ömer BEYDOĞAN

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri
Bölümü

Özet

Bireyin denetim odağı inancı öğrenme sürecini planlama, düzenleme ve değerlendirme boyutunu etkileyen değişkenlerden biridir. Bu araştırma, bireyin sahip olduğu denetim odağının, özdüzenleme yeterliliğini oluşturma biçimini çeşitli değişkenlere göre etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, denetim odağının, Üniversite Öğrencilerinin Özdüzenleme Ölçeği'nde yer alan "Öğrenmeyi planlama", "Bilgiye ulaşma", "Bilgiyi düzenleme ve transfer etme", "Kendini yönetme", "Zayıflıklarının farkında olma", "Arkadaşları ile işbirliği yapma", "Çalışma ortamını düzenleme", "Motiv olma" ve "Fiziki ortamı düzenleme" alt boyutlarını kullanma düzeyi ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modeline dayalı betimsel özellikte bir çalışmadır. Ahi Evran Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile Tezsiz Yüksek Lisans, öğrencileri arasından random usulle seçilen toplam 243 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Üniversite Öğrencileri Özdüzenleme Yeterlik Ölçeği", "Rotter Denetim Odağı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin hem özdüzenleme genelinde hem de özdüzenleme yeterlik alt ölçeklerinde orta ve ortanın üstünde bir yeterliğe sahip oldukları; kız öğrencilerin özdüzenleme ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında erkeklerden daha iyi oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin denetim odağı düzeyleri toplamda ve cinsiyetlerine göre orta düzeyde olduğu görülmüştür. Denetim odağı ve özdüzenleme yeterlik ölçeğinin genelinde negatif bir ilişki bulunmuştur. İlişkiye bağlı olarak, öğrencilerin içten denetimi arttıkça özdüzenleme düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Üniversite öğrencileri, denetim odağı, özdüzenleme .

Abstract

The individual's belief in locus of control is one of the variables affecting planning to learning process, regulation and evaluation dimensions. This study has been done to define whether the locus of control individual owns affects the way of formatting self regulation proficiency by several variables. For this purpose, it has been tried to determine the relationship between locus of control and university students' using level of subscales as "goal-setting and planning", "seeking information", "self evaluation", "organizing and transforming", "self monitoring", "self realize weakness point", "seeking social assistance", "structuring of study environment", "motivational beliefs" and "structuring of the physical study environment" in Self regulation scale. Study group consists of 243 students in Non-Thesis Master Program and Faculty of Arts & Sciences and Education Faculty senior students in Ahi Evran University chosen by random. As a means of data collection, "University Students' Self regulation Proficiency Scale", "Rotter Locus of Control Scale" and "Personal Information Form" were used. As a result of the study; it has been found that students in both self regulation in general and self regulation in proficiency subscales have middle and more than middle level proficiencies and also female students are better than male students. It was seen that students' locus of control level in total and according to gender was at middle level. Negative relationship in general of locus of control and self-regulation proficiency scale was found. Depending on the relationship it can be said that the more students' internal control increases the more their self regulation increases.

Key Words: University Students, Locus of Control, Self-regulation.

1. GİRİŞ

İnsan zihninin işleyişi ve işlevleri üzerine yapılan çalışmalar bilgi işleme kuramı ile ivme kazanmıştır. Zihnin işlevleri üzerinde duran Flavell (1979) yürütücü bilişi (meta biliş), bireyin düşünmesi, düşündüklerinin üzerinde düşünmesi ve düşüncesini yönetmesi ve bütün bunların farkında olması olarak ele almıştır. Yürütücü bilişin işlevlerini yerine getirirken öğrenmeyi planlamak, uygun becerileri kullanmak, problem çözme stratejilerini kullanmak, mevcut öğrenme yeteneklerini ve performansını tahmin etmek gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanır (Dunslosky and Thede, 1998). Schraw and Moshman'a (1995) göre yürütücü bilişin iki genel bileşeni vardır: Bunlar, biliş ve bilişi düzenlemedir. Vaidya (1999) ise Flavell'in yürütücü bilişle ilgili düşüncelerini biliş ve yürütücü biliş

arasındaki farklılığa dikkat çekerek, desteklemiştir. Yürütücü bilişin işlevlerini yerine getirirken bilişsel stratejileri kullandığını, bilişsel stratejilerin ise uygulamada bir görevin tamamlanmasına yardım eden beceriler olduğunu belirtmektedir (Schreiber, 2005). Yürütücü biliş, bütün süreçlerde doğası gereği kendi kendini düzenleyici konumundadır. Öğrenmeyi planlama, yönetme ve değerlendirme gibi bir dizi görevi yerine getirmektedir (Vaidya 1999). Bu nedenle yürütücü biliş, zihinsel temelli anlama ve performansla dönük süreçleri düzenlemeyi kolaylaştırmaktadır (Schreiber, 2005).

Yapılan bir çalışmanın yürütülmesi sırasında yürütücü biliş, bilişin merkezi konumundadır. Bir kimsenin planlama, değerlendirme ve kendi kendini yönetmesi gibi faaliyetler üzerinde düşünmesini ve kontrol etmesini sağlayan faaliyetlerin tümünü yönetir (Shraw & Moshman, 1995). Bilişin düzenleme yeterliği üzerine yapılan araştırmalarda bu konuda bazı gelişmelere ve değişimlere yol açmıştır. Birey olgunlaştıkça çalışan bellek kapasitesinin arttığı, içerik bilgisi edinme ve yürütücü biliş stratejilerini uygulamada daha yeterli hale geldiği gözlenmiştir (Baker, 2005; Rafoth, 1999; Rafoth, Leal & Defabo, 1993). Yapılan bir başka araştırmada akademik başarı seviyesi ile bilişsel düzenleme kabiliyeti arasındaki ilişkiyi destekleyen veriler elde edilmiştir (Butler & Winnie, 1995).

Öğrenme ile ilgili yapılan bütün çalışmalarda özdüzenlemenin yapısı ana tema olarak ortaya çıkmıştır. Zimmerman'a (2002) göre özdüzenleme, akademik amaçlar doğrultusundaki öğrenmelerde duyguları ve eylemleri genelleştirebilmektir. Pintrich and Zusho (2002) ise bu tanımları genişleterek öğrenmeyi, özdüzenleme ve bilişi kontrol etme, motive olma, amaçlanan hedeflere ulaşma, hem kişisel özellikleri hem de çevresel özellikleri zorlama olarak tanımlamıştır. Eğitimciler bu bağlamdan hareketle öğrenciye tam deneyim sağlayan ve bir yüzü dışarıya yansıyan özdüzenlemeli öğrenmeye güvenmektedirler (Paris & Paris, 2001).

Konu ile ilgili araştırmalar arasında (Zimmerman and Martinez, 1986; Pintrich, 1999) öğrenme sürecinde, özdüzenleme stratejileri, biliş, yürütücü biliş, kaynakların yönetimi ve duygusal faaliyetler; Paris ve Paris (2001) ise özdüzenleme araştırmalarının, öğrenmede özdüzenlemenin fenomenolojik olarak farklı boyutlarını; McCombs & Marszano, (1990) bireyin kendi kendine özdüzenlemesini; Patrick, (1997) çocuklarda sosyal düzenleme ve özdüzenlemeye ailenin etkisini; Pintrich & De Groot, (1990) öğrencilerin aktif ve ısrarlı çalışmaları ve akademik başarıları üzerinde durmuştur.

Özdüzenleme yeterliği yürütücü biliş, özgüven, amaçlı yönelme ve denetim odağı gibi öğrenme süreçlerinin temel bileşenlerinin göstergesi olmuştur. Araştırmacılar, özdüzenlemesi yetersiz olan öğrencilerin özdüzenlemesi yeterli olan öğrencilere göre öğrenmede farklı pozisyonlarda olduklarını kabul etmektedirler. Özdüzenlemeli öğrencilerin amaçlarını oluşturmada, motivasyonlarını başarıyla yönetmede, duygularını ısrarlıca ve etkilice kullanmada daha başarılı oldukları görülmüştür (Winne, 1995). Bireyde "özdüzenleme kapasitesi", bireyin kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneği olarak görülmüştür. İnsanlar ne kadar çalışıp ne kadar uyuyacağına, ne yiyip ne içeceğine ve toplumda nasıl davranacağına kadar pek çok konuda davranışlarını kendileri kontrol ederler (Senemoğlu, 2009). Ancak bu özdüzenlemeyi kontrol etme, bireyin kendi ön yaşantıları ve inançları doğrultusunda şekillendirmesidir.

Özdüzenlemeli öğrenme, sistematik olarak öğrenme amaçları doğrultusunda öğrencinin dikkatini yönelttiği kendi kendine genelleştirdiği düşünce ve davranışlardan sonuç çıkardığı öğrenmeleri gösterir (Zimmerman, 2001). Öğrencinin düşüncelerini düzenlemesi ve yönetmesi, öğrenmeye karşı yönlendirdiği becerilerin uyumlu hale getirilmesine yardım eden, duygu ve düşüncelerdir (Reid, 2008). Özdüzenleme bir kimsenin amacına, sınav çıktısına göre, başarısız olduğunda gayretlerini tekrar gözden geçirip yeniden yönlendirmesini sağlayacak şekilde süreklilik gösterir (Berk 2003). Öğrencinin bunu yapabilmesi için, öğrenme sürecinde uygulamalara aktifçe katılması, motive olması, kendi düşüncelerini farkında olması gerekir (Zimmerman 2001).

Denetim odağı ise Miller, Fitch, and Marshall (2003)'e göre, bireyin kontrol edebildiği içsel faktörler ya da kontrol edemediği dışsal faktörlerle başarması veya başaramaması eğilimidir. Kendi, kendine öğrendiği düşünülen bir kişi, dışsal kontrollülükten ziyade içsel kontrollü olarak tanımlanır. Basit bir ifadeyle bireyde içsel kontrol seviyesi arttıkça, öğrenme çevresi ile ilgili değişikliklerle baş

etme kabiliyeti artmaktadır. Dolayısıyla denetim odağı, bireyde öz düzenleme sürecini hızlandıran bir bileşen konumundadır.

Sosyal öğrenme kuramı, özdüzenlemenin bilişsel boyutu yanında bireyin kendine yönelik inanç boyutunu da katarak konuya yeni bir boyut kazandırmıştır. Bandura'ya (1994) göre bireyde öz düzenleme yeterliğinin gerçekleşmesi, bireyin yeterliğine yönelik inançlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bireyde bu inanç dört ana kaynaktan beslenmektedir. Birincisi ve en etkili bireyin kendi deneyimleridir. Bireylerin deneyimleri sadece kolay başarılan işlerden oluşuyorsa, bu kişiler çok çabuk sonuç bekler ve başarısızlık karşısında cesaretleri kolayca kırılır. Engeller karşısında gayretli olup, üstesinden gelmek ise güçlü bir yeterliliği oluşturur. İkincisi sosyal modeller tarafından sağlanan, başkalarının deneyimleri de özyeterlik inançlarının güçlenmesi ve oluşmasında etkilidir. Özyeterlik algısı üzerindeki etkisi olan modelle kişinin algılanan benzerliğinden güçlü bir şekilde etkilenir. Birey modelin kendisine çok fazla benzediğini düşünüyorsa, modelin başarı ve başarısızlıkları onun için daha ikna edici olmaktadır. Eğer model kendisinden çok farklı ise, modelin davranışları ve yaptıklarının sonucu kişinin özyeterlik algısını çok fazla etkilememektedir. Üçüncüsü ise sözel ikna yoluyla kişisel inançları güçlendirmektir. Verilen bir işin üstesinden gelebilecek yeteneklere sahip olduklarına dair ikna edilenler, bir problem meydana geldiği zaman kişisel yetersizlikleri üzerinde düşünmek yerine problemin üstesinden gelebilmek için harekete geçerler ve bu çabayı sürdürürler. Dördüncü ve sonuncu ise kişilerin kendi yetenekleriyle ilgili yargıları, belli ölçüde içinde bulundukları fiziksel ve duygusal duruma göre şekillenir. Pozitif bir ruh hali özyeterlik algısını arttırırken, umutsuz bir ruh hali bunu azaltabilmektedir.

Sosyal öğrenme kuramı insanların kendi kontrolleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, tam tersine kendi inisiyatif ve eylemleriyle öz düzenlemelerini şekillendirdiklerini ileri sürmektedir. Bireyin hedeflerini belirlemesinde ve çevresini kontrol etmesinde öz-yeterlik inancı etkili olmaktadır (Bıkmaz, 2004). Kişilerin yaptıkları veya yapmayı tasarladıkları çalışmalarda başarılı olmaları yapacakları çalışmayı zihinlerinde nasıl düzenlediklerine bağlıdır. Öz düzenleme, bireyin kendisi hakkındaki düşüncesini ve deneyimini analiz etmesi, anlamlandırması ve yargıda bulunmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bandura, bireyin kendisi ile ilgili bu yargısına “özyeterlik” adını vermektedir. Bireyde özyeterlik inancı, hedefleri başarmada, engelleri aşmada temel rol oynadığını belirtmektedir (Bandura, 1989; Bandura, 1994).

Denetim odağının içten denetimlik ve dışsal denetimlilik boyutu öz düzenleme yeterliğinin şekillenmesinde önemli rol oynayan bileşenlerden birisi olarak görülmektedir.

Günümüz eğitim süreçleri, gerçek yaşamda kullanılabilecek yetenek ve kabiliyetleri geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu bağlamda öğretme-öğrenme süreci, öğrenmenin yalnızca bilişsel yönüyle ilgilenmeyip; duyuşsal alan özelliklerinin kazanılması ve kişilik gelişimi üzerinde de durmaktadır. Bilginin yapılandırıldığı varsayımından hareketle yürütücü biliş üzerine odaklanırken, mantıklı düşünme, eleştirel düşünme, bilgiyi alma, anlama ve kullanma, öz düzenleme ve zihinsel yansıtma gibi üst düzey düşünme süreçlerini öne çıkarmakta; öğrencilerin bilgiyi hatırlamasından ziyade, daha çok araştıran, problem çözen, eleştirel düşünen bireyler olmasını hedeflemektedir. Bu nedenle program tasarımlarında öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünebilen ve öğrenebilen bireyler olmasına yardımcı olacak etkinlikler üzerine odaklanmaktadır. (Driscoll 2000; Good ve Brophy 2000; Richhetti ve Sheerin 1999; Savery ve Duffy 1996; Terhart 2003).

Özdüzenlemeli öğrenciler, öğrenme sürecine bilişsel, duyuşsal, ve davranışsal olarak etkin katılabilmektedir. Yürütücü bilişleri sayesinde öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, yürütebilmekte, düzenleyebilmekte, yakın çevresini gözlemleyebilmekte ve değerlendirebilmektedir. Bütün bu süreçlerde kendilerini yeteri kadar motive edebilmekte özerk davranabilmekte, davranışsal olarak uygun ve seçici bir çevre yaratabilmektedirler.

Bu nedenle, bu çalışmada bireyin kontrol edebildiği içsel faktörlerle, kontrol edemediği dışsal faktörlerin öz düzenleme becerilerini ne düzeyde etkilediğini belirlemek için bireyin denetim odağı inancı ile öz düzenleme yeterliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; üniversite öğrencilerinin denetim odağı ve öz düzenleme düzeylerini belirlemeyi; bu konuda yaşanabilecek sorunlara dikkat çekmeyi ve bu sorunları gidermeye dönük

alınabilecek önlemleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede başlıca şu sorulara cevap bulunması amaçlanmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin denetim odağı ve özdüzenleme düzeyleri nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre denetim odağı ve özdüzenleme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin denetim odağı ve özdüzenleme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma, nicel nitelikte betimsel bir çalışmadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Bilindiği üzere tarama modelleri, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede bu çalışmada, denetim odağının, Üniversite Öğrencileri Özdüzenleme Ölçeği'nde yer alan "Öğrenmeyi planlama", "Bilgiye ulaşma", "Bilgiyi düzenleme ve transfer etme", "Kendini yönetme", "Zayıflıklarının farkında olma", "Arkadaşları ile işbirliği yapma", "Çalışma ortamını düzenleme", "Motive olma" ve "Fiziki ortamı düzenleme" alt boyutlarını kullanma düzeyi ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu, 2009-2010 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile Tezsiz Yüksek Lisans öğrencileri arasından random usulle seçilen toplam 243 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin devam ettikleri anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin devam ettikleri anabilim dallarına göre dağılımı

	f	%	Toplam
Coğrafya	24	9,9	9,9
Tarih	37	15,2	25,1
Türk Dili ve Edebiyatı	45	18,5	43,6
Matematik	28	11,5	55,1
Sınıf Öğretmenliği	27	11,1	66,3
Fen Bilgisi Öğretmenliği	32	13,2	79,4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	25	10,3	89,7
Türkçe Öğretmenliği	25	10,3	100,0
Toplam	243	100	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Rotter (1966) tarafından geliştirilen, ülkemizde Dağ (1991) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Rotter İç- Dış Kontrol Odağı Ölçeği- RİDKOÖ" (Denetim Odağı Ölçeği) ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencileri Özdüzenleme Yeterlik Ölçeği- ÜÖYÖ" kullanılmıştır.

Denetim odağı 'Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği RİDKOÖ' kullanılarak değerlendirilmiştir. Rotter tarafından geliştirilen RİDKOÖ'nin ülkemizde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Dağ tarafından yapılmış ve ölçeğin faktör yapısı ve faktör örüntülerinin de literatürde bildirilenlere benzediği ve bu haliyle araştırma amacıyla kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Kendini değerlendirme ölçeği olan RİDKOÖ'de 6'sı dolgu niteliğinde olan toplam 29 madde bulunmaktadır. Her maddede iki seçenek bulunmaktadır. Alınabilecek en yüksek puan 23, en düşük puan 0'dır. Yüksek puanlar dış kontrol inancındaki artışı göstermektedir (Dağ, 1991).

Üniversite öğrencilerinin özdüzenleme yeterliklerini belirlemek için Beydoğan (2009) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencileri Özdüzenleme Yeterlik Ölçeği- ÜÖYÖ" "Öğrenmeyi Planlama- ÖP", "Bilgiye Ulaşma- BU", "Bilgiyi Düzenleme ve Transfer Etme- BDTE", "Kendini Yönetme-

KY”, “Zayıflıklarının Farkında Olma- ZFO”, “Arkadaşları ile İşbirliği Yapma- AİY”, “Çalışma Ortamını Düzenleme- ÇOD”, “Motive Olma- MO” ve “Fiziki Ortamı Düzenleme- FOD” dokuz alt boyuttan oluşan toplam 39 maddelik 5’li likert türü ölçektir. Denekler maddelerde ifade edilen davranış ve eylemleri ne ölçüde yaptıklarını (5) her zaman, (4) çoğunlukla, (3) bazen, (2) ara sıra, (1) hiçbir zaman şeklinde tepkide bulunarak belirtmektedirler. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 39; en yüksek toplam puan 195’tir. Düşük puan, öğrencinin özdüzenleme yeterliğinin yetersizliğini ifade etmektedir. Ölçeğin alt boyutları ile ilgili hesaplanan Cronbach alfa değerleri 0.59,1 ile 0.89 arasında değişmektedir. Ölçeğin r (.84) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 100 kişilik bir grupta iki ay arayla zamana bağlı ölçüm tekrarına dayalı t test sonucu ölçümleri arasında $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddeler arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler üzerinde, araştırmanın amaçları bölümünde belirtilen sorulara cevap bulmak üzere aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Anlamlılık testleri için $p<0.05$ düzeyi esas alınmıştır.

Diğer taraftan, öğrencilerin özdüzenleme ve denetim odağı düzeylerinin anlamlandırılmasında kullanılan puan aralıkları şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 2: Öğrencilerin Özdüzenleme ve Denetim Odağı Düzeylerinin Puan Aralıkları

	Min. Puan	Maks. Puan	Alt	Orta	Üst
Öğrenmeyi Planlama	9,00	45,00	9,00-21,00	21,01-33,00	33,01-45,00
Bilgiye Ulaşma	9,00	30,00	9,00-16,00	16,01-23,00	23,01-30,00
Bilgiyi Düzenleme ve Transfer Etme	4,00	19,00	4,00-9,00	9,01-14,00	14,01-19,00
Kendini Yönetme	9,00	30,00	9,00-16,00	16,01-23,00	23,01-30,00
Zayıflıklarının Farkında Olma	3,00	15,00	3,00-7,00	7,01-11,00	11,01-15,00
Arkadaşları İle İşbirliği Yapma	3,00	15,00	3,00-7,00	7,01-11,00	11,01-15,00
Çalışma Ortamını Düzenleme	2,00	10,00	2,00-4,66	4,67-7,34	7,35-10,00
Motive Olma	2,00	10,00	2,00-4,66	4,67-7,34	7,35-10,00
Fiziki Ortamı Düzenleme	5,00	15,00	5,00-8,33	8,34-11,67	11,68-15,00
ÖZDÜZENLEME (Toplam)	67,00	184,00	67,00-106,00	106,01-145,00	145,01-184,00
DENETİM ODAĞI	2,00	21,00	2,00-8,33	8,34-14,67	-14,68-21,00

3. BULGULAR VE YORUM

1. Öğrencilerin özdüzenleme ve denetim odağı düzeyleri

Üniversite öğrencilerinin özdüzenleme ve denetim odağı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Özdüzenleme ve Denetim Odağı Düzeyleri

	Değişkenler	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	Puan	Ss	Düzye
SOSYAL BECERİ	Öğrenmeyi Planlama	243	9,00	45,00	34,46	5,81	Üst
	Bilgiye Ulaşma	243	9,00	30,00	23,45	3,66	Üst
	Bilgiyi Düzenleme ve Transfer Etme	243	4,00	19,00	12,92	3,35	Orta
	Kendini Yönetme	243	9,00	30,00	24,34	3,99	Üst
	Zayıflıklarının Farkında Olma	243	3,00	15,00	9,46	2,53	Orta
	Arkadaşları İle İşbirliği Yapma	243	3,00	15,00	11,43	2,45	Üst

Çalışma Ortamını Düzenleme	243	2,00	10,00	7,07	1,74	Orta
Motive Olma	243	2,00	10,00	6,55	1,78	Orta
Fiziki Ortamı Düzenleme	243	5,00	15,00	11,35	2,05	Orta
ÖZDÜZENLEME (Toplam)	243	67,00	184,00	141,10	17,51	Orta
DENETİM ODAĞI	243	2,00	21,00	11,57	3,84	Orta

Tablo 3’de öğrencilerin hem özdüzenleme ölçeği ve özdüzenleme ölçeğinin alt ölçeklerinde yer alan, hem de denetim odağı envanterinin genelinde yer alan ölçümlerde orta ve ortanın üstünde bir düzeye sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin özdüzenleme yeterliklerinin, denetim odağı ile koşutluk gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Sonuç itibarıyla, öğrencilerin alınacak bir takım önlemlerle hem özdüzenleme hem de denetim odağı düzeylerini olumlu yönde geliştirilebilecekleri söylenebilir.

2. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin özdüzenleme ve denetim odağı düzeyleri

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre özdüzenleme yeterlik puanları ve denetim odağı inancı puan ortalamaları, standart sapmaları ve t testi değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Özdüzenleme ve Denetim Odağı Düzeyleri									
	Değişkenler	Cinsiyet	N	Puan	Ss	Düzy	t	Sd	p
ÖZDÜZENLEME	Öğrenmeyi Planlama-ÖP	Kız	150	35,33	5,22	Üst	3,021	241	,003
		Erkek	93	33,05	6,44	Üst			
	Bilgiye Ulaşma-BU	Kız	150	24,16	3,28	Üst	3,951	241	,000
		Erkek	93	22,31	3,95	Orta			
	Bilgiyi Düzenleme ve Transfer Etme-BDTE	Kız	150	13,29	3,30	Üst	2,184	241	,030
		Erkek	93	12,33	3,37	Üst			
	Kendini Yönetme-KY	Kız	150	24,95	3,51	Üst	3,060	241	,002
		Erkek	93	23,36	4,52	Üst			
	Zayıflıklarının Farkında Olma-ZFO	Kız	150	9,56	2,57	Orta	,709	241	,479
		Erkek	93	9,32	2,46	Orta			
	Arkadaşları İle İşbirliği Yapma-AİİY	Kız	150	11,73	2,26	Üst	2,421	241	,016
		Erkek	93	10,95	2,66	Üst			
	Çalışma Ortamını Düzenleme-ÇOD	Kız	150	7,13	1,67	Orta	,673	241	,502
		Erkek	93	6,97	1,85	Orta			
	Motive Olma-MO	Kız	150	6,65	1,73	Orta	1,084	241	,279
		Erkek	93	6,39	1,86	Orta			
	Fiziki Ortamı Düzenleme-FOD	Kız	150	11,60	2,12	Orta	2,466	241	,014
		Erkek	93	10,94	1,86	Orta			
	ÖZDÜZENLEME (Toplam)	Kız	150	135,67	18,57	Orta	3,885	241	,000
		Erkek	93	144,43	16,01	Orta			
	DENETİM ODAĞI	Kız	150	11,75	3,91	Orta	,912	241	,362
		Erkek	93	11,29	3,72	Orta			

Tablo 4’de, öğrencilerin cinsiyetlerine göre özdüzenleme ölçeğinin ZFO, ÇOD ve MO boyutlarında erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Buna karşın özdüzenleme ölçeğinin toplam puanı ve ölçeğin alt boyutlarından ÖP, BU, BDTE, KY, AİİY ve FOD’da erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı fark vardır ($p>0,05$). Ayrıca, erkek ve kız öğrencilerin cinsiyetlerine göre denetim odağı toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuçlara göre, öğretimi planlama, bilgiye ulaşma, edindikleri bilgileri düzenleme ve farklı alanlarda kullanma, öğrenme sürecinde davranışlarını yönetme ve arkadaşları ile işbirliği yapma becerilerini kullanma açısından kızların erkeklerden daha iyi oldukları söylenebilir. Erkek ve kız öğrencilerin cinsiyetlerine göre denetim odağı toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması, öğrencilerin eğitim düzeyinin yüksek olması ve eğitim sürecinin iç denetimi geliştirtici bir işleve sahip olmasından kaynaklanabilir.

3. Öğrencilerin özdüzenleme ve denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişki

Öğrencilerin özdüzenleme ve alt boyutları ile denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkilere dair bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Özdüzenleme ve Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	ÖP	BU	BDTE	KY	ZFO	AİY	ÇOD	MO	FOD	Özdüzenleme Toplam	Denetim Odağı		
ÖZDÜZENLEME	Öğrenmeyi Planlama-ÖP	r	1	,557	,408	,357	,087	,218	,447	,219	,566	,786	-,076
		p		,000	,000	,000	,179	,001	,000	,001	,000	,000	,236
	Bilgiye Ulaşma-BU	r		1	,398	,427	,283	,303	,368	,226	,583	,780	-,008
		p			,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,895
	Bilgiyi Düzenleme	r			1	,219	,025	,261	,376	,174	,435	,607	-,198
	Transfer Etme-BDTE	p				,001	,704	,000	,000	,006	,000	,000	,002
	Kendini Yönetme-KY	r				1	,028	,540	,293	,275	,518	,677	-,169
		p					,664	,000	,000	,000	,000	,000	,008
	Zayıflıklarının Farkında	r					1	,003	,063	,076	,034	,264	,130
	Olma-ZFO	p						,965	,326	,235	,599	,000	,042
	Arkadaşları İle İşbirliği	r						1	,326	,261	,314	,546	-,135
	Yapma-AİY	p							,000	,000	,000	,000	,035
	Çalışma Ortamını	r							1	,243	,382	,589	-,185
	Düzenleme-ÇOD	p								,000	,000	,000	,004
	Motive Olma-MO	r								1	,279	,424	-,059
		p									,000	,000	,361
Fiziki Ortamı	r									1	,745	-,174	
Düzenleme-FOD	p										,000	,007	
ÖZDÜZENLEME	r										1	-,147	
(Toplam)	p											,022	
DENETİM ODAĞI	r											1	
	p											,	

N=243

Tablo 5’de, özdüzenleme toplam puanı ile denetim odağı puanları arasında negatif karakterli de olsa anlamlı bir ilişki vardır ($p>.05$). Özdüzenleme ölçeğinin alt boyutlarından ÖP, KY, ZFY, AİY, ÇOD, FOD ile denetim odağı arasında düşüğe olsa bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması, özdüzenleme boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğunu ve etkilediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte özellikle FOD, ÇOD, KY, BTE becerileri arasında ters ilişkinin bulunduğu ve p değerlerinin anlamlı olduğu dikkati çekmektedir. Değişkenler birlikte artan ve azalan değerler alıyorsa ilişki (+) yani pozitif yönde, değişkenlerden biri artarken diğeri azalıyorsa ilişki (-) yani negatif yöndedir (Karasar, 2004, 81). Bu durum, öğrencilerin denetim odağı puanı düşüğe, iç denetim inancı puanının arttığı buna bağlı olarak özdüzenleme becerilerinden FOD, ÇOD, AİY, KY, BDTE yeterlik puanları arasında negatif yönlü ilişkiler çıkmasına neden olduğu görülmektedir. Bu nedenle özdüzenleme yeterliği ile denetim odağı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu durum denetim odağı puanlamasının iç ve dış denetimlilik açısından ters yönlü işlemesinden kaynaklanmaktadır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Özdüzenleme yeterliği, öğrencinin öğrendiklerini bilinçli kontrol etme, öğrenme stratejilerini seçme ve planlama, öğrenmesindeki ilerlemeyi denetleme, hatalarını düzeltme, öğrenme stratejilerini etkililiğini analiz etme ve gerektiğinde öğrenmeyi düşündüğü davranışlar için stratejileri değiştirmeyi içerir (Ridley vd., 1992; akt: <http://coe.sdsu.edu>). Bu süreç öğrencide plan yapmayı, özel amaçlarını gerçekleştirmek için stratejileri özenle seçmeyi, belirli işlemleri belirli düzene koymayı ve en uygun işlemi seçmeyi gerektirir. Öğrencinin bu süreci verimli şekilde gerçekleştirmesi öğrencinin zihinsel olgunluğuna, biliş ve yürütücü bilişle ilgili becerilerini etkili kullanmasına bağlıdır.

Devam eden bir öğrenme süreci içinde amaç ve alt amaçlara yönelik gelişmesini kontrol etmesi ve gerektiğinde o davranışını değiştirmesini gerektirebilir. İşe koşulan stratejilerin gözden

geçirilmesi amaca uygun olup olmadığının değerlendirilmesi ve uygun değilse yeni stratejilerin seçilmesi gereksinim olarak ortaya çıkabilir. Öğrencilerin akademik gelişme sağlayabilmeleri için kendi kendilerine kontrol etme yeterliğini edinmeye gereksinimleri vardır. Yüksek öğrenim düzeyinde öğrencilerin akademik amaçlarını gerçekleştirebilmesi doğrudan kendilerini kontrol edebilme yeterliğine bağlıdır. Öğrenme süreci içindeki gelişmesi hakkında karar vermesi ise, zihinsel algılanmasına bağlıdır. Okuduklarımı tam olarak anlıyor muyum? Bu konuyla ilgili edindiğim kaynaklar yeterli mi? gibi. Özdüzenlemede değerlendirme süreç boyunca oluşur ve her çabanın hem başlangıç hem de bitiş noktasında yapılır. Başlangıçta belirlenen genel ve özel amaçlara ulaşp ulaşmadığını belirlemek, ulaşılmamışsa ulaşmak için uygun strateji, yöntem ve kaynakları kullanıp kullanmadığına karar vermeyi gerektirir. Öğrencilerin akademik öğrenmelerinde yukarıda kapsamı açıklanan özdüzenleme yeterliği çok önemlidir.

Eğer öğrenci öğrenmesiyle ilgili bilişsel süreçleri düzenleyemez ve yakın çevresindeki potansiyel kaynakları harekete geçiremez ise, öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacı olduğunu, amacını gerçekleştirmeye yönelik gereksinimlerini belirleyemez, uygun stratejiyi seçemez ve kendi öğrenmesini kontrol edemez. Kısacası etkili öğrenme yollarını işe koşamaz. Bu durum öğrenmeyi güçleştirir. Öğrencide özdüzenleme yeterliği öğrenmeyi anlamlı kılar ve kolaylaştırır (Senemoğlu, 2009).

Çeşitli araştırmalarda özdüzenlemeyle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Alcı (2007), öğrencilerinin matematik başarıları ile öğrenci seçme sınavındaki (ÖSS) sayısal puanları, algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları ve biliş-üstü özdüzenleme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlenmeye yönelik yaptığı araştırmada öğrencilerin özyeterlik algıları ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında ve özyeterlik algıları ile biliş-üstü özdüzenleme stratejileri arasında doğrusal yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Özdüzenleme ve denetim odağının ilişkili olduğu dikkate alınarak özdüzenleme ve denetim odağının alt boyutlarının geliştirilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde yapılası gerekenler vardır. Bu süreçte öğrencinin denetim odağı inancı öğrenme sürecini planlama, düzenleme ve değerlendirme boyutunu etkileyen değişkenlerden biridir. Öğrencinin özdüzenleme yeterliği ile denetim odağı inancı birbirlerinden etkilenen değişkenlerdir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir.

1. Öğrencilerin hem özdüzenleme genelinde hem de özdüzenleme yeterlik alt ölçeklerinde orta ve ortanın üstünde bir yeterliğe sahiptir.
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre özdüzenleme ölçeğinin ZFO, ÇOD ve MO boyutlarında erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark yok iken, özdüzenleme ölçeğinin toplam puanı ve ölçeğin alt boyutlarından ÖP, BU, BDTE, KY, AİİY ve FOD'da erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı fark vardır.
3. Erkek ve kız öğrencilerin cinsiyetlerine göre denetim odağı toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
4. Özdüzenleme yeterliği ile denetim odağı arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıda bazı öneriler verilmiştir:

- Yapılacak çalışmalarda öğrencinin çalışmak istediği konuyu kendisinin seçmesi sağlanarak içsel motivasyonunu kullanması sağlanabilir
- Öğrenme sürecinde öğrencinin denetim odağı inancını geliştirebilmesi için, öğrenmesine müdahale edilmeksizin sonuç alıncaya kadar beklenerek, öğrencinin kendi zihinsel, duygusal ve psikomotor becerilerini kullanması sağlanabilir.
- Öğrenciye başlangıçta yeteri kadar oryantasyon hizmeti verilebilir, daha sonra ise öğrenmeyi öğrenme sürecinde öğrenci gereksinim duyup yardım istemediği süreçte rehberlik ve ipucu verilmeyebilir.

- Öğrencinin neyi bilip bilmediği tespit edilerek ve bu bilgileri kullanarak öğrenmeyi nasıl düzenleyeceğine ilişkin düşünceler geliştirmesine yardım edilebilir.
- Öğrencilere sunulan her öğrenme yaşantısı, öğrencilerin sosyal yaşamından seçilebilir, anlamlı olmasına özen gösterilebilir, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından hareket edilebilir ve seçilen bütün yaşantıların öğrencinin seviyesine uygun olmasına azami çaba gösterilebilir. Problem olarak algılanan kısımlar öğrenciye bırakılabilir, öğrencilerin problemin çözümüne yönelik uygulamalarında çözüm olduğu gibi kabul edilip denemesine, üzerinde tekrar düşünmelerine fırsat verilebilir.
- Problemin çözümüne yönelik birden fazla çözüm yolu olduğuna ilişkin ipuçları verilerek öğrencinin problemin çözümüne yönelik farklı çözüm yolları üzerinde düşünmesi ve deneme yapması sağlanabilir. Her deneme öğrencinin yeniden düşünmesine, yeniden uygulamak için atacağı adımları düzenlemesine ve gözden geçirmesine yardım edebilir. Ele alınan boyutlar üzerinde yeniden düşünme, uygulama ve uygulama sonuçlarını değerlendirme şansı verilerek öğrencilerin özdenleme yeterliklerini geliştirmesine katkı sağlanabilir.

5. KAYNAKLAR

- Alcı, B. (2007), Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz-yeterlik algıları, biliş-üstü öz-düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. Doktora tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baker, L. (2005). Developmental differences in metacognition: Implications for metacognitively oriented reading instruction. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan- Welsch (Eds.), Metacognition in literacy learning theory, assessment, instruction, and professional development (pp. 61–80). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), Annals of child development. Vol.6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Berk, L. E. (2003). Child development. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bıkmaz, F. (2004). Özyeterlik inançları (ss. 289-315). Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Editörler). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. Review of Educational Research, 65, 245–281.
- Dağ İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nin (RİDKOÖ) üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. Psikoloji Dergisi. 7:10-16.
- Driscoll, M. P. (2000). Psychology of learning for instruction. Boston: Allyn & Bacon
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34(1), 906–911.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2000). Educational psychology: A realistic approach (4th ed.) White Plains, NY: Longman
- Karasar, N. (2004), Bilimse Araştırma Yöntemi (On Üçüncü Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- McCombs, B. L., & Marszano, R. J. (1990). Putting itself in self regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. Educational Psychologist, 25(1), 51–69.
- Miller, C. A., Fitch, T., & Marshall, J. L. (2003). Locus of control and at-risk youth: A comparison of regular education high school students and students in alternative schools. Education, 123(3), 548–552.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. Educational Psychologist, 36(2), 89–101

- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–28
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 250–279). New York: New York: Academic press.
- Rafoth, M. A. (1999). *Inspiring independent learning: Successful classroom strategies*. Silver Springs, Maryland: National Education Association.
- Rafoth, M. A., Leal, L., & DeFabo, L. (1993). *Strategies for learning and remembering: Study skills across the curriculum*. Silver Springs, Maryland: National Education Association
- Richetti, C. & Sheerin, J. (1999). Helping students ask the right questions. *Educational Leadership*, 57(3), 58-62.
- Ried, B. (2008). Cognitive strategy instruction – Self regulation. <http://www.unl.edu/csi/self.shtml>. (Erişim Tarihi: 20 Temmuz 2009).
- Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: A instructional model and its constructivist framework. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp.: 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Schreiber, F. J. (2005). Metacognition and self-regulation in literacy. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition and Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–371.
- Senemoğlu, N. (2004) *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (9. Baskı, 216-237) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2009), *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim* (Onaltıncı Baskı), Ankara, Pegen A Yayıncılık.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.
- Vaidya, S. R. (1999). Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities. *Education*, 120(1), 186–191.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 73–187.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Developing a structured interview for assessing student use of self-regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ETİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARI

Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZET

Bu araştırma ile ilköğretim II. Kademe öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 öğretim yılında Kahramanmaraş, Gaziantep ve Adana il merkezi ve köy/kasabalarında eğitim gören ilköğretim II. Kademe öğrencileri arasından tesadüfi (random) olarak belirlenmiş 388 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 'Kişisel Bilgi Formu' ile birlikte, öğrencilerin, öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek üzere "Etik İlkeler Anketi" (Uğurlu, 2008), kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, öğrencilerin, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma; gruplar arasındaki farklılıkları bulmak için ise 'Bağımsız Grup t-testi' ve 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, öğretmenlerinin mesleki davranışlarına ilişkin etik algılama düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, öğretmen, etik davranışlar

STUDENT PERCEPTIONS ABOUT PROFESSIONAL ETHICAL BEHAVIOURS OF PRIMARY EDUCATION SECOND STAGE TEACHERS

ABSTRACT

This research aimed at determining the student perceptions about professional ethical behaviors of primary education second stage teachers. This is a descriptive study conducted through the scanning model. The sample of the study was composed of 388 randomly selected students from the second grade of primary education schools in the city centers and villages/districts of Kahramanmaraş, Gaziantep and Adana in the school year 2008-2009. A "Personal Information Form" and a "Ethical Principles Questionnaire" developed by Uğurlu (2003) were used as data collection tools. Arithmetic mean and standard deviation were used in analysis of the data in order to determine perception levels of the students about professional ethical behaviors of their teachers. 'Independent Group t-test' and 'One Way Anova Test' were applied so as to determine the differences between the groups. As a conclusion, it was found that students have a high level of ethical perception about professional behaviors of their teachers.

Keywords : Primary school, teacher, ethical behaviour

GİRİŞ

İnsanlar arasındaki ilişkilerin temelinde yer alan değerleri, ahlaki bakımdan iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış olanın niteliğini ve temellerini araştıran bir felsefe dalı olan 'etik' kavramı belirli ahlak değerlerinden ya da ilkelerinden oluşan sistemler ya da kuramlar içinde kullanılmaktadır (AnaBritannica, 2004: 349).

Günlük yaşamda insan ilişkisinin bulunduğu her yer ve durumda, etik ilişkilerin de ortaya çıktığı söylenebilir. Yönetim ve iş dünyasındaki ilişkilerde de belli etik değerlerin varlığı yadsınamaz bir gerçektir ve etik konular iş aktivitelerinin her alanını ilgilendirmektedir. Bu anlamda meslek ya da etkinlik alanlarındaki etik ilke ve değerlerin ortaya konması ve bunların işlerliğinin sağlanmasının, toplumsal düzen ve insanca yaşam adına yarar sağlayacağı bilinen bir gerçektir (Aydın, 2001: v; Kirel, 2000: 67).

Aydın (2001:4) tarafından, belirli bir meslek grubunun, meslekle ilgili olarak geliştirip koruduğu; meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan; meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünü olarak açıklanan mesleki etik, genel olarak etiğin özel bir uygulama alanıdır (Kirel, 2000: 6) ve genel ahlaki ilkelerin söz konusu meslek özelinde yeniden yazılmasıdır (Kubilay, 2003:26). Örneğin, insanın sözünde durmaması etik dışı bir davranış olarak görülüyorsa, iş ilişkilerinde çalışanlara, müşterilere ve rakiplere karşı sözünde durmamak ta etik dışı bir davranıştır. Dolayısıyla mesleklerin etik davranışlar açısından ayrıcalığı yoktur ve genel etik ilke ve standartları onlar için de geçerlidir (Ay, 2003:82).

Etik ilkeler ve standartlar meslek mensuplarının çalışma hayatlarının geliştirilmesine ve iyileştirilmesine olanak sağlayan fırsatlardır. İşlerin yapılışı açısından daha önceden belirlenmiş ilkelerin veya standartların var olması birlik ve düzenin kurulmasını sağlar (İşgüden ve Çabuk, 2006:66). Mesleki etik ilke ve standartlarına sahip olup olmamak bir kişilik özelliği olduğu kadar aynı zamanda kültürel bir olgudur ve her kültürel olgu gibi eğitimle aktarılabilir. Bu aktarımda aile ve toplumun öğreticiliğinin yanı sıra asıl önemli görev eğitim kurumları ve öğretmenlere düşmektedir (Arslan, 2001:49). Dolayısıyla öğretmenler tüm mesleklerin etik öğreticiliğinde önemli role sahipken aynı zamanda kendi mesleki etik kuralların gereğini de, yerine getirmeleri gerekmektedir. Eğitimin temel ögesi sıfatıyla toplumun gelişmiş ve kalkınmışlık düzeyinin belirleyicisi şeklinde tanımlanan öğretmenlik mesleği, toplumda üstlendiği rol bakımından değerlendirildiğinde, yüksek düzeyde etik donanımına sahip olması gerekmektedir (Ataunal, 2003:6). Çünkü öğretmenlik, davranış değiştirme işgörsü nedeniyle etik bir meslektir (Gözütok, 1999).

Öğretmenlik mesleğini yerine getirenlerin büyük çoğunluğu, üstün karakterde insanlardır. Mesleklerinde etik davranırlar. Zor koşullar altında uzun süreli çalışmaya ve mesleklerinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirirken pek çok zorluğa göğüs germeye isteklidirler. Yetiştirdikleri gençler için iyi davranış modelleri oluştururlar. Öğrencilerinin hak ettikleri saygıyı gösterirler. Ancak temel etik değerlere bağlı olmayan öğretmenlerde olabilmektedir. Bunlar, meslekleri ile ilgili olmayan işlerle uğraşırlar. Sınıflarında güçlerini öğrenciler üzerinde kötü kullanırlar. Genellikle belirli yorum sorularının arkasına saklanarak kurumsal politikaları net bir şekilde anlamayı ret ederler. Yıllar içinde öğrencileri ile paylaşacakları yeni fikirleri yoktur. İş saatlerine uymazlar. Sınıflarına geç ve hazırlıksız

girerler. Meslektaşlarını utandırır ve kurumları için utanç kaynağı olurlar (Burnside, 1996: 3-4, Akt: Gözütok, 1999: 83-99). Ne yazık ki, mesleki etik anlamda istenmedik bir çok davranış sergileyen bu öğretmenler sistemin zayıf yönlerini oluşturarak, öğretmenlik mesleğinin toplum karşısındaki değerinin zedelenmesine yol açarlar. Bu açıdan bakıldığında tüm meslekler de olması gerektiği gibi, öğretmenlik mesleğinin de saygınlığının arttırılması için mesleki etik ilkelerinin belirlenmesi ve uygulanması oldukça önemlidir (Sarpkaya, 2005:58).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile ilköğretim II. kademe öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin, öğrenci algılamalarının belirlenmesi ve öğretmen etik davranışlarına ilişkin öğrenci algılamalarının sosyo-demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının saptanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Her geçen gün daha bir karmaşıkleşan toplumsal sorunları aşabilmek için, dünyada yeni çıkış yolları arama çabaları sergilenirken bu çıkış yolları içerisinde insanların bireysel, mesleki, örgütsel ve yönetsel değerlerinin geliştirilmesi; belli etik ilkelere bağlanması süreci de yer almaktadır. Bu bağlamda çağdaş bir toplumda diğer meslekler gibi öğretmenlik mesleğinin de etik ödev ve sorumluluklarının dile getirilmesi oldukça önem kazanmaktadır (Aydın, 2001: v). Bu doğrultuda yapılan çalışma ile öğretmenlerin mesleki etik davranışlara ne düzeyde uygun davrandıklarının belirlenmesinin, alan yazına sağlayacağı katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlköğretim II. Kademe öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin, öğrenci algılarının incelendiği bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 öğretim yılında Kahramanmaraş, Gaziantep ve Adana il merkezi ve köy/kasabalarında eğitim gören ilköğretim II. Kademe öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 öğretim yılında Kahramanmaraş, Gaziantep ve Adana il merkezi ve köy/kasabalarında eğitim gören ilköğretim II. Kademe öğrencileri arasından tesadüfi (random) olarak belirlenmiş 411 öğrenci oluşturmaktadır. Bu anlamda, eksik ve yanlış doldurulmuş geçersiz formlar elendikten sonra, araştırma 388 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, ilköğretim öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiş ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile birlikte ‘Etik İlkeler Anketi (Uğurlu, 2008)’ kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ilköğretim öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik toplam 3 sorudan (Öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, okulun bulunduğu yerleşim birimi) oluşmaktadır.

Etik İlkeler Anketi

Öğrencilerin, öğretmenlerin etik davranışlarını algılamalarına ilişkin görüşlerinin alınabilmesi için Uğurlu (2008) tarafından geliştirilmiş bulunan ‘Etik İlkeler Anketi’ nin olumlu yargı taşıyan bölümü kullanılmıştır. Orjinali, 5’li likert tarzında cevaplandırılacak şekilde 15 olumlu ve 7 olumsuz yargıya sahip iki bölümden oluşan anket, yalnızca ‘olumlu yargı taşıyan 15 maddelik bölümüyle sınırlı olmak üzere, ‘katılmıyorum’, ‘kısmen katılıyorum’, ‘katılıyorum’ tarzında 3’lü derecelendirme şeklinde değiştirilerek uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puan değeri 15 ile 45 arasında değişebilir. Puanın yüksek olması öğrencilerin öğretmenlerin etik davranışlarını algılama düzeyinin olumlu olduğunu, düşük puan ise öğrencilerin, öğretmenlerin etik davranışlarına ilişkin algılamalarının olumsuz olduğuna işaret eder.

Verilerin Çözümlemesi

SPSS 13 istatistik paket programının kullanıldığı veri analizinde, öğrencilerin demografik özelliklerinin yanı sıra, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına ilişkin öğrenci algı düzeylerini belirlemek için, aritmetik ortalama ve standart sapma tekniklerinden, gruplar arasındaki farklılıkları bulmak için ise ‘Bağımsız Grup t-Testi’ ve ANOVA tekniğinden yararlanılmıştır. Anlamlılık kontrolü için farklılıklar arası hata payı .05 manidarlık düzeyinde sınanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve ‘Etik İlkeler Anketi’ (Uğurlu, 2008) ile elde edilen veriler, analiz edilip bulguları özetlenmiştir.

Bu anlamda: Örneklem grubundaki öğrencilerden, değerlendirmeye alınan 388’nin demografik özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) sonuçlarının dağılımı sırasıyla aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Faktör	Değişkenler	f	%
Cinsiyeti	Kız	207	53,4
	Erkek	181	46,6
Sınıf Düzeyi	6	136	35,1
	7	70	18,0
	8	182	46,9
Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi	Köy/Kasaba	181	46,6
	İl Merkezi	207	53,4

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre örneklem grubunun 207’si (% 53,4) kız, 181’i ise (% 46,6) erkeklerden oluşmaktadır. Sınıf düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin 136’sı (% 35,1) 6. sınıfa, 70’i (% 18,0) 7. sınıfa, 182’si ise 8. sınıfa devam etmekte olup okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre öğrencilerin 181’i (% 46,6) köy/kasabada, 207’si (% 53,4) ise il merkezinde öğrenin görmektedirler.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına ilişkin öğrenci algı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak aşağıda tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim II. Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlarına İlişkin Öğrenci Algı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişkenler	N	$\bar{x}$	Ss
Öğrenci Algıları	388	35,25	7,80

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin, öğretmenlerin etik davranışlarına ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalaması 35.25, standart sapmasının 7.80 olduğu görülmektedir. Bu tabloya göre, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin, öğretmenlerin etik davranışlarına ilişkin algı düzeyi puanlarının ortalamadan yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu saptamadan sonra, ilköğretim II. kademe öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin öğrenci algı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için ‘Bağımsız Grup t-Testi’ sonuçları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim II. Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlarına İlişkin Öğrenci Algı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Kız	207	36,61	6,94	386	3,720	.000*
Erkek	181	33,70	8,44			

*p<.05

Öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına ilişkin öğrenci algı düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyanslarının homojen olduğu ($L = 13,084$; $p > .05$) görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yapılan 'Bağımsız Grup t Testi' sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = 3,720$; $p < .05$). Bu bulguya göre İlköğretim II. kademedeki görev yapan öğretmenlerin mesleki davranışları, kız öğrenciler açısından daha etik olarak algılanmaktadır.

Aşağıda tablo 4'de öğrencilerin, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim II. Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlarına İlişkin Öğrenci Algı Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
6. Sınıf	136	37,03	7,35	G.Arası	716,561	2	358,281	6,036	.003*
7. Sınıf	70	35,04	6,54	Gruplar İçi	22851,666	385	59,355		
8. Sınıf	182	34,01	8,34	Toplam	23568,227	387			
Toplam	388	35,25	7,80						

* $p < .05$

Öğrencilerin, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrenci sınıf düzeyi ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 6,036$; $p < .05$). Daha sonra anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc tekniklerini kullanabilmek için Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği incelenmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu ($L = 6,708$; $p > .05$) görüldükten sonra uygun post-hoc tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılarak analiz sonuçları aşağıda tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. İlköğretim II. Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlarına İlişkin Algı Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi(i)	Sınıf Düzeyi(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
6. Sınıf	7. Sınıf	1,9939	1,13330	.214
	8. Sınıf	3,0258*	,87325	.003*
7. Sınıf	6. Sınıf	-1,9939	1,13330	.214
	8. Sınıf	1,0319	1,08354	.636
8. Sınıf	6. Sınıf	-3,0258*	,87325	.003*
	7. Sınıf	-1,0319	1,08354	.636

*p<.05

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ‘Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)’ sonrası kullanılan post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 6. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ile 8. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında, 6.sınıftaki öğrencilerin lehine ($p < .05$) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, 6. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin mesleki davranışlarını 8. Sınıf öğrencilerine göre daha etik algıladıklarını söylemek mümkündür.

Aşağıda tablo 6’da ilköğretim II. kademe öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin öğrenci algı puanlarının okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için ‘Bağımsız Grup t-Testi’ sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim II. Kademe Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlarına İlişkin Öğrenci Algı Puanlarının Okul Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Okul Yerleşim Birimi	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Köy/Kasaba	181	35,01	7,47	386	-,582	.561
İl Merkezi	207	35,47	8,09			

Öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına ilişkin öğrenci algı düzeylerinin, okul yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyanslarının homojen olduğu ($L = 2,750$; $p > .05$) görülmüştür. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, yapılan ‘Bağımsız Grup t Testi’ sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = -,582$; $p > .05$). Bu bulguya göre, köy/kasaba ile il merkezindeki İlköğretim II. kademedeki öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğretmenlerinin mesleki davranışlarına ilişkin etik algılarının farklılaşmadığını söylemek mümkündür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bir kamu görevlisi olarak öğretmenlerin faaliyetleriyle ilgili olarak sorumlulukları, uymak zorunda oldukları yasal kurallarla birlikte, etik ilke ve değerleri vardır. Günümüzde öğretmenlik mesleğine girebilme şartı olarak alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür yetkinliği aranmakta ancak mesleki etik davranışlar açısından yeterlilik gereğince sorgulanmamaktadır. Oysa öğretmenlerin uymaları gereken evrensel mesleki etik ilkeleri olmalı ve bu etik ilke ve davranışlara uygun davranmaları gerekmektedir.

İlköğretim II. kademe öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin algılarına göre ilköğretim II. kademe öğretmenlerinin mesleki etik davranışlara uyum düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenler açısından beklenen bir sonuçtur. Çünkü öğretmenlik mesleğinin temelinde insanı eğitmek olduğundan, sergiledikleri davranış ve tutumlarında etik açıdan daha dikkatli olmak zorunluluğu bulunmaktadır.

Diğer yandan öğretmenlerin mesleki davranışlarının etik anlamda değerlendirilişi kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında farklılaşmakta olup, kız öğrencilerin etik bulma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür ki, bu durumun kız ve erkek öğrencilerin bakış açılarının farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra köy/kasaba ve şehir merkezindeki öğretmenlerin mesleki etik davranışlarının algılanmasında bir farklılaşma görülmezken, üst sınıflara doğru, öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki davranışlarına ilişkin etik algılama düzeylerinin düşmesi ilginç bulunmuştur. Bu duruma, öğrencilerin geçen yıllar ile birlikte öğretmenlerini daha yakından tanımalarının neden olduğu, bunun yanı sıra ilerleyen yıllarla birlikte öğrencilerin etik anlayışlarında meydana gelen değişmelerin sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bazı önerilerde bulunulabilir. Bunlardan bir kısmı aşağıda özetlenmiştir.

1. Eğitim Fakültelerindeki öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak etik dersi okutulmalıdır.
2. Görev başındaki öğretmenlere, hizmetiçi eğitimi yoluyla mesleki etik konusunda eğitim verilmelidir.
3. Öğretmenlerin ekonomik ve sosyal haklarını geliştirmek yoluyla onların gelir getirici ikinci çalışma alanlarına yönelimleri engellenmelidir.

KAYNAKLAR

- AnaBritannica Genel Kültür Ansiklopedisi (2004). (Cilt: 8), İstanbul:Ana Yayıncılık.
- Arslan, Mahmut (2001). İş ve Meslek Ahlakı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ataunal, Aydoğan (2003). Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen, Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ay, Ünal (2003). İşletmelerde Etik ve Sosyal Sorumluluk, İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Aydın, İnayet P. (2001). Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik (2. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gözütok, Dilek (1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 32, Sayı:1-2, 83-99.
- İşgüden, Burcu ve Çabuk, Adem (2006). Meslek Etiği ve Meslek Etiğinin Meslek Yaşamı Üzerindeki Etkileri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 16, 59-86.
- Kırel, Çiğdem (2000). Örgütlerde Etik Davranışlar, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kubilay, Serdar (2003). Türkiye Mühendislik Haberleri Dergisi, Sayı:426/4, 25-26
- Sarpkaya, Ruhi (2005). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik (Edit: Musa Gürsel; Muhsin Hesapçioğlu), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Uğurlu, C. Teyyar (2008). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlerinin Etik Davranışlarına İlişkin Algıları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 16, Sayı 2, 367-378.

ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÜNİVERSİTELERİN ve AKADEMİSYENLERİN SORUNLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

FACULTY MEMBERS' VIEWS ON ISSUES OF UNIVERSITIES: A CONTENT ANALYSIS STUDY

Meliha TUZGÖL DOST
Hacettepe Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının üniversitelerin sorunları hakkındaki görüşlerini öğrenmektir. Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli üniversitelerde çalışmakta olan 169 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Verileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri 10 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler belirtilme sıklığı sırasına göre “bilimsel, nesnel ve adil olmayan uygulamalar”, “ekonomik sorunlar”, “yönetim ve yönetici nitelikleri ile ilgili sorunlar”, “yurt içi /dışı çalışma, araştırma ve projelere destek eksikliğine dair sorunlar”, “öğretim elemanı nitelikleri ve ilişkileri ile ilgili sorunlar”, “öğretim görevlisi, araştırma görevlisi ve okutmanların sorunları”, “eğitim-öğretim ve öğrenci nitelikleri ile ilgili sorunlar”, “yabancı dille ilgili sorunlar”, “akademik olmayan iş yükü ve ders yükü ile ilgili sorunlar” ve “fiziksel koşullar, cihaz, donanım ve laboratuvar yetersizliğine dair sorunlar”dır.

Anahtar Sözcükler: Öğretim elemanları, Üniversite, Yükseköğretim, Üniversitelerin sorunları, Öğretim elemanlarının sorunları

Abstract

The purpose of this study was to identify views of faculty members regarding issues they experience on their jobs. The study group consisted of 169 academic staff employed in various universities. A questionnaire developed by the researchers was used for data collection. Respondents' views were analysed through content analysis which resulted in 10 categories: “problems concerning scientificity, objectivity and fairness”; economic problems”; problems concerning administration and administrators' qualities”; “problems concerning inadequacy of financial support for studies, research and projects at home/abroad”; “problems concerning qualifications of and relations with other academic staff”; “issues concerning academic staff's, lecturers', research assistants' and instructors' problems”; “problems concerning education-instruction and students' qualifications”; “issues concerning foreign language requirements for academic promotions”; “ non-academic and course load related problems” and “problems concerning physical conditions, lack of equipment, supply and laboratories”.

Keywords: Faculty members, University, Higher education, Issues of universities, Issues of faculty members

*Bu çalışmada, TÜBİTAK tarafından desteklenen “Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Öğretim Elemanlarının Bazı Mesleki ve Kişisel Özelliklerinin ve İş ve Yaşam Doyumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” (116K117) adlı araştırmadan elde edilen verilerin bir bölümü kullanılmıştır.

** Yrd. Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, mtuzgol@hacettepe.edu.tr

İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE ULUSAL VE ULUSLAR ARASI SINAVLARLA TESPİT EDİLEN ÖĞRENME EKSİKLİKLERİ VE BU EKSİKLERİN GİDERİLMESİNDE ÖĞRETMENLERE DÜŞEN GÖREVLER

DEFICIENCIES IN LEARNING DETERMINATED BY NATIOANAL AND INTERNATIONAL ELEMENTARY SCHOOL LEVEL EXAMS AND THE ROLE OF THE TEACHERS IN ELEMİNATING THESE DEFICIENCIES

Handan DURUSOY Prof. Dr. Fitnat KAPTAN

Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Anabilim Dalı

Özet

Eğitimde gelişmeye yönelik faaliyetlerde bulunmak tüm ülkelerin üzerinde önemle durduğu bir konudur. Özellikle ülkelerin, diğer ülkelerle öğrenci başarılarını karşılaştırarak, eğitim sistemlerindeki eksikleri belirlemek ve bunları düzeltmek temel ihtiyaç haline gelmiştir. Ulusal ve Uluslar arası sınavlar bu açıdan büyük önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada TIMMS (Üçüncü Uluslar arası Matematik ve Fen Araştırması) ve PISA (Programme for International Student Assessment) ile SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ve ÖBBS (Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavları) incelenerek, bu sınavların öğrencilerin ne tür becerilerini ölçtüğü tespit edilmiş, ayrıca öğrencilerimizin matematik ve fen konu alanlarındaki eksiklerinin neler olduğu belirlenerek, bu eksiklikler kapsamında öğretmenlerimizin ne tür bir yaklaşımla öğretim sürecini yürütebilecekleri araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgilerin yalnızca görünen sonuçlarını ortaya koyabildikleri, ancak bilgileri yorumlama ve kullanma yetisine sahip olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle öğretmenler, yeni yapılandırmacı program kapsamında bilgileri öğrencilere doğrudan vermek yerine, çeşitli ipuçları ile bulmalarını sağlamalı, öğrenilenlerin günlük yaşam ve diğer alanlarla ilişkilerinin kurularak, bilgilerin öğrenciler tarafından anlaşıldırılması sağlanmalıdır.

Anahtar kelimeler: Uluslar arası ve Ulusal sınavlar, öğrenme eksiklikleri, öğretmen rolü

Abstract

To develop education is very important for all countries. Especially, by comparing their students achievements with each other, identifying and fixing deficiencies in their system has become basic need for all countries. Thats that's why international and national exams are getting more important day by day.

In this study, by analyzing TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA (Program for International Student Assessment), SBS (Level Determination Exam) and ÖBBS (Student Achievements Determination Exam), exams measurement level of student abilities will be investigated. Additionally, deficiencies of students in mathematics and science will also be investigated. Considering these deficiencies, how the teachers could manage education process.

At the end of research, it will be shown that students could reach only superficial results of knowledge but they had no ability of interpreting and using of knowledge. Because of that the teachers, instead of giving the information directly, should help student with clues to reach the results, should interrelate knowledges with daily and other parts of life and should help students to interpret the knowledge.

Key Words: International and national exams, deficiency in learning, role of teachers

1.GİRİŞ

Eğitim yatırımlarının etkililiği tüm dünya ülkelerinde giderek üzerinde daha çok durulan bir konu olmaktadır. Etkililik, materyallerin çeşitliliği, ders ortamının niteliği, öğretim yöntemlerinin niteliği, öğrenci tutumları gibi pek çok açıdan incelense de özellikle son ürün olan öğrenci başarı düzeylerinin belirlenerek yıllar içerisinde izlenmesi her nitelik çalışmasında önemli bir boyut olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencileri yaşama hazırlayan kurum olarak okul, öğrenci gelişimini farklı yönlerde sağlamak durumundadır. Akademik anlamda düşünüldüğünde öğrencilerin okuma

becerilerindeki yeterliği, problem çözme becerilerindeki gelişimi, kritik düşünme süreçlerini okuldaki eğitim ve öğretim etkinlikleri ile kazanmış olması beklenir. Akademik anlamda yeterli düzeyde bireylerin yetiştiği bir sistemde sosyal yaşamın daha nitelikli olacağı kuşkusuz ki çok açıktır (Berberoğlu ve Kalender, 2005: 23). Bireylerin akademik ve sosyal anlamda kendilerine ve topluma katkı sağlamaları için eğitimde gelişmeye yönelik çalışmalarda bulunmak tüm ülkeler için önemli bir konu olmuştur. Ülkeler hem ulusal olarak akademik başarılarını belirleme ve değerlendirme çalışmalarını yürütmekte, hem de uluslar arası sınavlar sayesinde diğer ülkelere göre durumlarını belirleyebilmekte, hangi düzeyde olduklarını görerek, var olan eğitim sistemindeki eksiklikleri tamamlama ve yanlışları düzeltme yoluna gidebilmektedirler.

Bu çalışmada Türk eğitim sisteminin geliştirilmesinde rol oynayan TIMSS (Üçüncü Uluslar arası Matematik ve Fen Araştırması), PISA (Programme for International Student Assessment), SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ve ÖBBS (Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavları) sonuçları incelenerek, öğrencilerin matematik ve fen konu alanlarındaki eksikleri ve bunların giderilmesinde öğretmenin rolü üzerinde durulacaktır. Çalışmada amaçlanan, Türk eğitim sistemindeki yeni yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ortamlarında ne derece kullanıldığıdır. Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin, programda kazandırılması hedeflenen davranışları öğrencilere ne derece aktardıkları tartışılmaktadır.

2. ULUSLAR ARASI VE ULUSAL SINAVLARIN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Türkiye'nin katılmış olduğu ulusal ve uluslar arası sınavların ortak amacı; günümüz bilgi toplumunda karşılaşabilecekleri durumlar karşısında sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneğini ölçmek, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamaktır (EARGED, 2009). Uluslar arası sınavlara katılarak ülkemiz, diğer ülkelere göre ne düzeyde olduğunu belirlemekte ve eğitim sistemini gözden geçirmektedir. Bu sınavların en önemli boyutu sürekliliktir. Yaklaşık 3 yılda bir tekrarlanan bu çalışmalarda yıllar içerisinde gerçekleştirilen eğitim reformları ve yatırımların özellikle öğrencilerin akademik başarılarına olan etkileri takibe alınmaktadır (Berberoğlu ve Kalender, 2005:23). Böylelikle ülkemizin yalnızca kendi içinde, bölgeler ya da okullar arası karşılaştırılmalarından öte, diğer ülkelere göre öğrencilerimizin hangi konumda olduğunu görerek, sistemimizdeki eksikliklerin giderilmesi ve yanlışların düzeltilmesi sağlanmaktadır.

Bu çalışmada Türkiye'nin uluslar arası alanda katıldığı TIMSS ve PISA, ulusal alanda ise SBS ve ÖBBS ele alınmıştır. TIMSS, öğrencilerin “Matematik ve Fen Bilgisi” alanlarındaki bilgi ve becerilerin ölçülmesini temele almaktadır (EARGED, 2003). PISA ise “okuduğunu anlama becerisi, matematik ve fen bilimleri” alanlarındaki yetidir. Üç yılda bir kez yapılmaktadır ve her sınavda ağırlık verilen alan değişmektedir (Savran, 2004). 2003 yılında ağırlık verilen alan matematik, 2006 yılında ise fen bilimleridir. Uluslar arası sınavlardan farklı olarak, daha çok programa yönelik olan ulusal sınavlardan ÖBBS, ilköğretim “Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Yabancı Dil” alanlarındaki, SBS ise, ÖBBS'deki alanlara ek olarak “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” alanlarındaki bilgi ve becerileri temele almaktadır. ÖBBS üçer yıllık periyotlarla belli alanlarda yapılmaktadır. 2004'te “İngilizce” ve “Bilgisayar Okur-Yazarlığı”, 2002 ve 2005'te “Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler”, 2008'de ise “Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce” alanlarında yapılmıştır (EARGED, 2002; 2007).

TIMSS ilk olarak 1995'te uygulanmış, daha sonra 1999, 2003, 2007 yıllarında yapılmıştır (EARGED, 2003). Türkiye sınava ilk kez 1999 yılında katılmış, 2003'te ise katılmama kararı almıştır. Dolayısıyla ülkemiz 1999 yılından sonra kendi gelişimini izleme fırsatı bulamamıştır. TIMSS-1999 çalışmasında tanımlanan fenin alt alanı; canlı bilimi, dünya bilimi, fizik, kimya, çevre ve kaynaklar, bilimsel araştırma ve bilimin doğasıdır. Matematik alt alanları ise; kesirler ve sayıları anlama, ölçme, veri gösterimi, analiz, olasılık, geometri ve cebirdir (ISC, 2000a: Exhibit 1,3). Diğer uluslar arası sınav olan PISA ilk 2000 yılında uygulanmıştır. Bu sınava Türkiye 2003 ve 2006 yıllarında katılmıştır. Türkiye bu seneler arasında sınav sonuçlarında büyük bir gelişme sağlayamamıştır; ancak eğitim programında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. PISA 2006 ön raporda tanımlanan fen bilimleri alt

alanları: fiziki sistemler, organizmalar, yerküre ve uzay sistemleri, teknoloji sistemleri; matematik alt alanları ise nicelik, uzay ve şekil, değişim ve ilişkiler, belirsizliktir (EARGED, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilerek uygulanan ve sonuçları raporlaştırılan ÖBBS, ilköğretim okullarının 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine üç yılda bir yapılmaktadır. Başarı testinin yanında öğrenci ve öğretmen anketleri uygulanmaktadır. Farklı ölçme araçlarının kullanımı öğrenci başarılarını çok boyutlu olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Gür, 2009). 2007-2008 eğitim-öğretim yılı sonunda uygulanmaya başlanan SBS ise 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine Haziran ayı içerisinde yapılmaktadır (MEB, 2009a). Bu sınav ele alınan diğer sınavların temel amacından farklı olarak öğrencilerin bir programa yerleştirilmesinde kullanılmaktadır.

Yapılan ulusal ve uluslar arası sınavların temel hedefi, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek ortamlarda ne derece kullandıklarını ve güncel sorunları çözümlemede bu edinimlerine ne derece hâkim olduklarını belirlemektir. Bu bağlamda öğrencilerin temel konseptler için kavrama potansiyeli geliştirip geliştiremedikleri, karşılaştıkları ortamlarla ilgili bağlantı kurabilme gibi süreçleri, sonuçlar üzerine sohbet etmeyi ve ya verilen bilgileri eleştirel değerlendirmeyi gerçekleştiren gerçekleştiremedikleri sorgulanmaktadır (Savran, 2004).

Uluslar arası yapılan sınavlar sayesinde eğitim sistemimizde önemli reformlar gerçekleştirilmiştir. Türk öğrencilerinin uluslararası sınavlarda elde ettikleri performansın düşük olması sebebiyle ilköğretim programları yeniden hazırlanmıştır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 öğretim yılında program hazırlama çalışmaları başlatılmış, Kasım 2004 tarih ve 2566 sayılı Tebliğler Dergisi’nde öğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir (Gültekin, 2007:486). Öğretim programının değişimiyle birlikte yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmış ve öğrenciler aktif konuma gelmişlerdir. Öğrencilere doğrudan bilgi verilmesi yerine, verilen bilgilerin neden gerekli olduğu, yaşamın hangi alanlarında kullanılabildiği üzerinde durularak yaşamla iç içe bir süreç oluşturulmuştur. Dolayısıyla sınavların boyutları değişmiş ve sorular daha çok yoruma dayalı, günlük hayatla bağlantı kurmaya yönelik hale gelmiştir. Bu sınavlarda öğrencilerden matematiksel alanda beklenen, matematiksel kavramları çeşitli bağlamlarda kullanma, matematiğin günümüz dünyasındaki rolünü algılama, durumları matematiksel modele dönüştürme, matematiksel deliller getirme ve ispatlanabilir matematiksel muhakeme yetisini kullanabilmeleridir (MEB, 2007). Fen bilimleri alanında beklenen ise, fen bilimsel düşünce ve çalışma tarzına yatkınlık, bu tasarım ve süreç bilgilerini öncelikle fen bilimsel teknik konularda değerlendirme yetisi gibi fen bilimsel tasarımların esasını algılamaktan oluşur. Fen bilimsel yöntemlerle araştırılabilecek sorunları belirleyebilme, gözlem ve bulgular doğrultusunda sonuçlar çıkarabilme, doğal dünyayı ve insan davranışlarından kaynaklanan değişikliklerle ilgili alınan kararları anlayabilme ve bunlarla ilgili kararlar alabilme yetisini (becerisini) kapsamaktadır (MEB, 2006). İlköğretim fen ve teknoloji ile matematik öğretim programları dikkate alındığında programların vizyonu bu sınavların yapılma amacını açıklar niteliktedir. İlköğretim matematik öğretim programı vizyonu; “Her çocuk matematiği öğrenebilir” ilkesine dayanmaktadır. Temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematikle ilgili düşünmeyi, genel problem çözme stratejilerini kavramayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu fark eden bireylerin yetişmesini; yaşamında matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşabilen, ekip çalışması yapabilen, matematikte öz güven duyabilen ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştiren bireylerin yetiştirilmesini temele almaktadır (MEB, 2007). Yine aynı şekilde fen ve teknoloji öğretim programı vizyonu; “Bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesi” ilkesine dayanmaktadır. Yalnızca temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanma değil; problemleri çözerken ve karar verirken bilimsel süreç becerilerini kullanan, yeni bilgi üretmede etkin bireyler yetiştirilmesini temele almaktadır (MEB, 2006).

3. ÖĞRENCİLERİN ULUSLAR ARASI VE ULUSAL SINAVLARDA TESPİT EDİLEN MATEMATİK VE FEN ALANLARINDAKİ ÖĞRENME EKSİKLİKLERİ

Bu bölümde matematik ve fen alanları dikkate alınarak öğrencilerin ulusal ve uluslar arası sınavlardaki başarı düzeyleri ve öğrenme eksiklikleri ele alınmıştır.

TIMSS 1999 matematik test sonuçlarına göre Türkiye projeye giren 38 ülke arasında 31. sırada yer almıştır. Türkiye'nin matematikteki ortalaması 429'dur. Uluslararası matematik ortalaması ise 487'dir. Türk öğrencileri en çok geometri konularında güçlük çekmişlerdir. TIMSS 1999 uluslararası karşılaştırma noktaları incelendiğinde matematikte öğrencilerin %65'i alt çeyrek karşılaştırma noktasında, %27'si ortanca karşılaştırma noktasında, %7'si üst çeyrek karşılaştırma noktasında ve %1'i en üst karşılaştırma noktasında yer almıştır. Yani öğrenciler tam sayıları kullanarak temel hesaplamaları yapabilmekte, temel matematik bilgilerini basit durumlara uygulayabilmektedirler. Ancak bilgilerini karmaşık durumlar içeren problemler için uygulama, problem çözümünde geometrik özelliklerle ilgili bilgiyi kullanabilme, tek değişkenli problemleri çözebilme, konular arası ilişkiyi kavrama ve verilen bilgileri düzenleme konusunda yetersizdirler (EARGED, 2003). Fen Bilgisi test sonuçlarına göre Türkiye projeye giren 38 ülke arasında 33. sırada yer almıştır. Türkiye'nin ortalaması 433'tür. Uluslararası ortalama ise 488'dir. TIMSS 1999 ulusal raporda belirtilen uluslararası karşılaştırma noktalarına göre; fen bilgisinde öğrencilerin %62'i alt çeyrek karşılaştırma noktasında, %25'i ortanca karşılaştırma noktasında, %6'sı üst çeyrek karşılaştırma noktasında ve %1'i en üst karşılaştırma noktasında yer almıştır. Yani öğrenciler temel kavramları ve bazı temel bilgileri bilmekte, günlük yaşamdaki fiziksel olaylara aşina olduklarını göstermekte, basit şemalardaki verileri kullanabilmektedirler. Ancak problem çözme, bilimsel süreç becerilerini kullanma, sonuç çıkarabilmek için bilgileri kullanabilme, öğrendiklerini uygulamaya koyma ve şemalar kullanarak bilimsel bilgileri yorumlama konusunda yetersizdirler (EARGED, 2003).

PISA 2006 fen bilimleri yeterlik düzeylerine göre öğrencilerimizin % 77.9'u ikinci düzeyde veya daha aşağısındadır. Bu düzeyler dikkate alındığında öğrencilerimiz fen bilimleri alanında, alışılmış durumlarda olası açıklamaları yapabilecekleri ya da basit araştırmalara dayanan sonuçlar çıkarabilecekleri yeterli bilimsel bilgiye sahiptirler. Teknolojik problem çözümü ya da bilimsel sorgulamanın sonuçlarına göre mantıksal çıkarımlar ve basit yorumlar yapabilirler (EARGED, 2007a). PISA 2003 yılı matematik ölçeğinde öğrencilerimizin yaklaşık % 75'i, 2006'da % 76,4'ü ikinci düzeyde veya daha aşağısındadır. Bu yeterlik düzeylerine göre öğrencilerimiz matematik alanında, doğrudan çıkarım yapmaktan başka bir beceriye gerek olmayan bir bağlamda ifade edilmiş olan durumları tanıyabilir ve yorumlayabilirler. Tek bir kaynaktan gerekli bilgiyi elde edebilir ve sadece bir gösterim biçimini kullanabilirler. Bu düzeydeki öğrenciler temel algoritmaları, formülleri, işlem yollarını kullanabilirler. Doğrudan bir biçimde akıl yürütebilirler ve sonuçlar üzerinde görülenin ötesine geçmeyen yorumlar yapabilirler (EARGED, 2005).

MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün açıkladığı sınav sonuç bilgilerine göre, 2009 yılı SBS ortalama yüzdelerine bakıldığında 6. sınıf matematik sorularının %14.88, fen bilimleri sorularının ise %39.94 oranında; 7. sınıf matematik sorularının %13.33, fen bilimleri sorularının ise %29.39 oranında; 8. sınıf matematik sorularının %11.75, fen bilimleri sorularının ise %26.25 oranında yapıldığı görülmektedir (MEB, 2009b).

2002 ÖBBS sonuçlarına göre 6. sınıf matematik sorularının %36, fen bilimleri sorularının %46; 7. sınıf matematik sorularının %35, fen bilimleri sorularının %39; 8. sınıf matematik sorularının %42, fen bilimleri sorularının ise %45 oranında yapıldığı görülmektedir. Sınavının değerlendirme raporunda matematikte kurallara dayalı bilgi kullanımı dışında tüm süreçlerde, fende ise gözlem yapma, laboratuvar deney yapma, sonuçlarını genelleme tipindeki ve kavramaya yönelik sorularda başarı çok düşük olduğu belirtilmiştir. Özellikle öğrencilerin grafik yorumlama, uzaysal muhakeme gibi zihinsel süreç düzeylerinde başarılarının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. (EARGED, 2002). 2005 ÖBBS sonuçlarına göre ise, 6. sınıf matematik sorularının %40, fen bilimleri sorularının ise %46.6; 7. sınıf matematik sorularının %40.8, fen bilimleri sorularının ise %46.6; 8. sınıf matematik sorularının %43, fen bilimleri sorularının ise %46 oranında yapıldığı görülmektedir. Matematikte en çok zorlanılan alan geometri, fen bilimlerinde ise kimyadır (EARGED, 2007a). 2002 ve 2005 ÖBBS yüzdeleri karşılaştırıldığında arada önemli bir farkın olmadığı gözlemlenmektedir.

Türkiye'deki ulusal ve uluslar arası sınav sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin yalnızca doğrudan akıl yürütebildiklerini söyleyebiliriz. Öğrenciler temel kavram tanımlarını doğru yapabilmekte, formül ve kuramları bilmektedirler. Olayları farklı açılardan düşünme söz konusu değildir. Yalnızca görünen sonuç ortaya konulmaktadır. Öğrencilerin, grafik yorumlama ya da uzaysal muhakeme gibi belirli zihinsel süreç kategorilerinde yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür (EARGED, 2002). Bu sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki varsayımlar yapılabilir.

Dersler daha çok sunuş yoluyla işlenmiştir. Derste öğrencilerden çok, öğretmenler merkezdedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları yeterince gözetilmemiş, çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri amacına uygun kullanılmamıştır. Konular diğer alanlarla ve günlük yaşamla yeterince ilişkilendirilmemiştir. Öğrencilerin daha çok duyu organına hitap eden materyaller kullanılmamış, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan etkinlik ve deneylere yeterince yer verilmemiştir. Öğrencilerin meraklarını artırıcı, onları araştırmaya yönelik faaliyetlere yer verilmemiştir.

4. ÖĞRENME EKSİKLİKLERİNİN GİDERİLMESİNDE ÖĞRETMENLERE DÜŞEN GÖREVLER

Öğrencilerimizin ulusal ve uluslar arası sınavlar kapsamında tespit edilen öğrenme eksiklikleri benzerlik göstermektedir. Okullarda öğrenmenin ön koşulu olan merak ve araştırma duygusu yeterince geliştirilememektedir. Dolayısıyla bilgiyi doğrudan alan, üretmeyen bireyler yetişmektedir. Öğretmenlere bu hususta önemli görevler düşmektedir. Bu görevler aşağıda belirtilmiştir.

TIMSS 1999 öğretmen anketleri sonucuna göre öğretmenlerin yaklaşık % 60'ı yalnızca bazı öğrencilerin fen bilgisine yönelik yetenekleri olduğunu, diğerlerinin ise başarısız olduğunu belirtmişlerdir. Öncelikle bu anlayışın değişmesi gerekmektedir. Öğretim programımızın da benimsediği yeni anlayışa göre “bireylerin farklılıkları ne olursa olsun her bir öğrencinin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi” gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin bu görüşleri, programın temel amacına ters düşmektedir. Öğretmenlerimiz ilk olarak programın temel amaç ve hedefleri konusunda bilinçlendirilmelidirler. Aynı ankette öğretmenlerin yaklaşık %92'sinin problemlerin nasıl yapılacağını öğrencilere doğrudan verdiği belirtilmiştir. Oysa öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmeleri, hemen doğru yanıt vermek yerine öğrencilere çeşitli ipuçları vererek doğru yanıt öğrencilerin kendilerinin ulaşmaları sağlanmalıdır. Bu sayede öğretmen, öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini tamamlama, varsa yanlışlıklarını düzeltme imkânı bulur.

Dersler daha çok öğrenci merkezli işlenmelidir. Öğretim süreci boyunca ele alınan tüm konuların amaçları öğrencilere söylenmeli, bu süreç öğrencilerle planlanmalıdır. İşlenen konular günlük yaşamla ilişkilendirilmeli, farklı alanlara transfer edilerek somutlaştırılmalıdır. Sınıfta tartışmaya yer verilmeli, öğrencilerin sınıf içinde aktif olmaları, kendilerini özgürce ifade etmeleri sağlanmalıdır.

Matematik ve fen derslerinde deneye dayalı öğretim yapılarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Öğrenciler bilimsel süreç becerileri kullanmaları için teşvik edilmelidir. Yapılabilecek küçük etkinliklerle öğrencilerin detaylı gözlem yapma, ölçüm yapma, yapılanların ve verilerin kaydedilmesi, verileri yorumlama, verilere dayanarak çıkarımlar yapma gibi becerilerin geliştirilmesi amaçlanmalıdır (Abruscato, 1996; Martin, Sexton&Gerlovich, 2002, aktaran Bağcı Kılıç, 2003:46). Öğrencilerin fen öğrenirken bilimsel araştırmayı, uygun fen konularında bilim tarihini öğrenmeleri, bilimsel araştırmalar yaparken bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri sağlanmalıdır (TOLUK. Z, 2003: 41). Öğrencilere “öğrenmeyi öğrenme” bilinci verilmelidir.

Matematik öğretmenleri öğrencilerine çeşitli problem çözme stratejileri gerektiren problemler sağlamalı ve öğrencilerini yeni stratejiler denemekte, riskler almakta, başarısızlık ve başarıları arkadaşları ve öğretmenleriyle tartışabilme konusunda cesaretlendirmelidirler (OKUR, 2008). Öğrencilere doğrudan kural ve formülleri vermek yerine, öğrencilere bazı durumlar sunarak buradan

onların genellemelere varmalarını, böylelikle kural ve formülleri kendilerinin oluşturmalarını sağlamalıdır (TOLUK. Z, 2003: 41).

Değerlendirme sonuçları not maksatlı kullanılmamalı, öğrencilere dönüt vermek amacıyla yapılmalıdır. TIMSS 1999 öğretmen anketlerinde öğrencilere verilen ödevlerde dönüt sağladığını söyleyen öğretmen yalnızca %50'dir (EARGED, 2003). Bu sonuçtan hala geleneksel değerlendirme yaklaşımının aşılamadığı görülmektedir. Verilen ödevlere gerekli dönütler sağlanarak, ödevlerin etkin kullanımı sağlanmalıdır.

Öğretmenler teknolojiyi takip etmeli, teknolojik araç-gereçleri kullanabilmelidir. Teknolojinin derslerde kullanımı ile ilgili öğretmenlere eğitim verilmelidir.

5. KAYNAKÇA

- Bağcı Kılıç, G. (2003). Üçüncü Uluslar arası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS) Fen Öğretimi, Bilimsel Araştırma ve Bilimin Doğası. *İlköğretim Online*. 2 (1): 42-51
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 7, 21-35.
- EARGED. (2002). *İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi* (ÖBBS-2002), *Durum belirleme raporu*, Ankara: MEB-Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2003). *Üçüncü Uluslar arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması* (TIMSS 1999), *Ulusal rapor*. Ankara: MEB-Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED.(2005). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi* (PISA-2003), *Ulusal rapor*. Ankara: MEB-Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2007a). *İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi* (ÖBBS-2005), *Türkiye raporu*, Ankara: MEB-Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED.(2007b). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi* (PISA-2006), *Ulusal rapor*. Ankara: MEB-Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye’de İlköğretimdeki Yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 477-502
- Gür, S. B. (2009). Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar ve Öneriler, SETA Rapor.
- MEB, (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6-8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yay.
- MEB, (2007). *İlköğretim Matematik Dersi* (6-8. sınıflar) *Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yay.

MEB, (2009a). Seviye Belirleme Sınavı Klavuzu.

MEB, (2009b). 2009 SBS 6,7, 8. Sınıf Sayısal Bilgileri, Erişim tarihi: 28.01.2009, http://egitek.meb.gov.tr/sinavlar/Istatistikler/2009/sbs7_SinifSayisalVeriler/SBS7SayisalBilgiler.pdf

Okur, S. (2008). *PISA 2003 Matematik Okuryazarlığı Soruları Bağlamında Öğrenci Stratejileri, Adımları ve Üstbilişleri*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Savran, N. Z. (2004). PISA Projesi'nin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(4)

Toluk, Z. (2003). Üçüncü Uluslar arası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS): Matematik Nedir? *İlköğretim Online*. 2 (1): 36-41

PSİKOLOJİK DANIŞMAN YETERLİLİKLERİ VE SÜPERVİZYON

PSYCHOLOGICAL COUNSELOR COMPETENCIES AND SUPERVISION

Doç. Dr. Tuncay Ergene
Hacettepe Üniversitesi Öğretim Üyesi

Özet

Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanı oldukça kapsamlıdır. PDR kapsamında farklı alt uzmanlık alanları yer almaktadır. Bu alt uzmanlık alanları içerisinde en yaygın olanı okul psikolojik danışmanlığıdır. Türkiye’de mevcut PDR lisans programları da ağırlıklı olarak okul psikolojik danışmanı yetiştirmek amacıyla örgütlenmiştir. Türkiye’de lisans düzeyinde meslek elemanı yetiştirilmektedir. Türkiye’de 37 PDR lisans programı bulunmaktadır. Her yıl bu programlardan yaklaşık 1800 kadar öğrenci okul psikolojik danışmanı olarak mezun olmaktadır; ancak mezunların hizmet öncesi programlar aracılığıyla hedeflenen yeterlilikleri kazanıp kazanamadıkları konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Bu nedenle lisans programları yeniden gözden geçirilmelidir. Derslerin isimleri ile içerikleri, uygulamalı ve teorik dersler için ayrı ayrı incelenmelidir. Programların YÖK tarafından oluşturulması kaliteli meslek elemanı yetiştirmeye yardımcı olmamaktadır. Bunun için PDR alanının öğretim elemanlarının görüşleri esas alınmalıdır. Ayrıca süpervizyonla meslek elemanı yetiştirmek vazgeçilemez temel politikalardan birisi olmalıdır. Hizmet öncesinde süpervizyon verecek öğretim üyelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle PDR programlarının öğretim elemanları kadrosunun güçlendirilmesi gerekli olduğu düşünülmektedir

Anahtar Sözcükler: Psikolojik danışma ve rehberlik, psikolojik danışman, süpervizyon.

Abstract

Field of Psychological Counseling and Guidance is a very well known profession in Turkey. It has some emerging fields such as school counseling, marriage and family counseling and rehabilitation counseling. Mainly undergraduate level counseling programs organized as school counseling programs. Currently there are 37 counseling programs at undergraduate level. These programs have approximately 1800 graduates in each year. There are ongoing discussion whether these students gain relevant counseling competencies during their training. One of the aims of this presentation is to attract attention for reevaluating the effectiveness of these undergraduate programs. The competencies and content of all counseling courses should be evaluated according to international criteria's and national level needs. Designing different type of courses by Turkish Higher Education Council is not a good strategy for designing curriculum in counseling profession. These type of curriculum development affords should be based on the views of academicians in this filed. Supervision and supervision development skills should be one of the relevant parts of counselor education policy. For this reason training of academicians and supervisors who has skills and experience for providing supervision is very important. There is a great need to increase the supervision skills of academicians and support the academic personnel in Counselor education.

Keywords: Psychological counseling and guidance, counselor education, supervision.

1. GİRİŞ

Bu çalışmada, ilk olarak ülkemizde psikolojik danışma alanının gelişimi ve eğitimi tarihsel bir perspektifle ele alınmıştır. İkinci olarak psikolojik danışman eğitiminde bilgi, beceri kazandırma ve mesleki gelişimin sağlanması konusunda süpervizyonun önemi vurgulanmıştır. Üçüncü olarak psikolojik danışman eğitiminde kazandırılması beklenen süpervizyon yeterlik alanları ve bu konudaki çalışmalara değinilmiştir. Son olarak da psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun yeri irdelenerek psikolojik danışma alanının ülkemizde meslekleşme sürecine ve mesleki kalitenin korunmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Ondokuzuncu yüzyılın sonlarında Amerika Birleşik Devletleri’nde bir “mesleki rehberlik” hareketi olarak doğan, 20. Yüzyılın ilk çeyreğinde ABD eğitim sisteminde yerini alan “Psikolojik Danışma ve Rehberlik” (PDR) hizmetleri, Türk Eğitim Sistemine 1950’li yıllarda girmiştir (Baymur, 1980). Bu tarihten sonra dünyada ve ülkemizde meydana gelen politik, ekonomik, toplumsal ve

teknolojik değişimler diğer alanlarda olduğu gibi PDR alanında da pek çok değişimi beraberinde getirmiştir.

Türkiye’de cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren, öğrencilerin bireysel ilgi, yetenek ve gereksinimlerini dikkate alan bir yaklaşım belirli oranda benimsenmiş sonraki yıllarda öğretmenler arasında “aktif metot” olarak bilinen “bireysel eğitim” ve “yaparak öğrenme” akımının sonucu olarak, çocuğun bir birey olarak ayrıntılı incelenmesi ve kişisel niteliklerine en uygun bir eğitim ve meslek alanına yönelmesi teşvik edilmiştir. Ayrıca 1939 ilkökul Müfredat Programı ile 1948 Ortaokul Müfredat Programlarında, okulun ve öğretmenin öğrencileri yetenek sınırları içinde en yüksek başarıya götürmede kılavuzluk yapması gerektiğinden söz edilmiş (Tan, 1990), bir anlamda öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili sorumluluklarına genel olarak atıf yapılmıştır (Dogan, 1996). Bir bireyin başka bir bireye yaptığı yardım biçiminde sınırlı bir anlayışla ele alınırsa, rehberlik, insanoğlunun dünyada varoluşu ile başlamıştır denebilir (Kuzgun, 2000) ve bu yukarıda ifade edilen biçimde düzenlenen bir eğitim anlayışı içinde rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyaç ne bir biçimde anlaşılabilir.

Lisans düzeyinde psikolojik danışman eğitimi, ilk olarak 1953–1954 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Gazi Eğitim Enstitüsü “pedagoji” ve “özel eğitim” bölümleri ders programlarına “rehberlik ve danışma” adlı bir dersin konulmasıyla başlamıştır. Bu tarih, rehberlik adlı bir dersin Türkiye’deki bir yüksek öğretim programında ilk kez okutulması bakımından önemlidir. 1962 yılında ODTÜ Psikoloji bölümü ders programına “Danışma Psikolojisi” adlı ders konulmuş ve bu ders 1982 yılına kadar varlığını sürdürmüştür (Kuzgun, 2000). İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü programında da benzeri biçimde “rehberlik”, “danışma”, “psikolojik testler” gibi dersler yer almıştır. Bununla birlikte, Türkiye’de PDR alanına ilişkin ilk lisans programı, 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi “Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik” bölümü ile başlatılmıştır. Bu Fakültenin bir diğer özelliği de Türkiye’de kurulan ilk “Eğitim Fakültesi” olmasıdır (Pişkin, 1990).

PDR alanında ilk lisansüstü eğitim ise 1966–1967 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Mezuniyet Sonrası Eğitimi Fakültesi’nde açılan Eğitim Bölümü içerisinde verilmeye başlanmıştır. Bu eğitim daha sonra, 1974 yılında Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi bünyesinde oluşturulan “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü” içerisinde sürmüştür. Bunu daha sonra Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitelerinde açılan programlar izlemiştir (Özgüven, 1990).

Türkiye’de PDR hizmetlerinin durumu, bu hizmetlerin Türk Milli Eğitim Sistemine girdiği 1950’li yıllardan bu yana önemli değişimler geçirmiştir. Bu değişimlerin bir bölümünün PDR hizmetlerinin doğup geliştiği batı ülkelerindeki gelişmelerden, bir bölümünün ise ülkemizin kendi ihtiyaç ve politikalardan kaynaklandığı söylenebilir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı ülkemizde yaklaşık 60 yıllık bir birikimiyle, 36 üniversitede lisans, 24 üniversitede de lisansüstü programlar yürütmektedir. Yaklaşık olarak 420 öğretim üye ve öğretim görevlisi, 550 yüksek lisans ve doktora öğrencisi, halen öğrenim gören 3800 lisans öğrencisi, son otuz yıl içinde mezun olan yaklaşık 18.000 mezunu ile büyük bir camidir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik meslek alanının meslek derneği olan ve geçtiğimiz yılda yirminci kuruluş yıldönümünü kutlamış olan derneğin 2200’den fazla üyesi bulunmaktadır. İstanbul, İzmir, Adana, Konya, Eskişehir, Samsun, Bursa şubeleri ile güçlü bir örgüte sahiptir. Ülkemizde tüm çalışmalarımız bilimsel, akademik bir tavır içinde, mesleki etik kurallara bağlı olarak, öncelikle toplumsal gereksinimleri karşılamayı amaçlayan evrensel bir anlayışla çalışmalarını sürdürmektedir.

Türkiye’de PDR hizmetleri başlangıcından günümüze dek, daha çok eğitim sürecinde verilen hizmetler olarak kabul edilmiş, lisans programları da ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapacak eleman yetiştirme hedefine göre düzenlenmiştir. Lisans programından mezun olanlar, MEB’e başvurduklarında (ilgili sınavlar sonucu) “rehber öğretmen” kadro ünvanı ile okullara veya Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine atanmaktadır. İlk ve ortaöğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin yaklaşık yarısı psikolojik danışma ve rehberlik alanında bir lisans programını bitirmişlerdir. Geri kalanlar ise başta psikoloji, eğitim bilimlerinin diğer uzmanlık alanları ile felsefe ve sosyoloji

mezunlarıdır (Yeşilyaprak 2009). “Yeterli eleman yetişmediği” gerekçesiyle başlatılan ‘alan dışı’ atamalar, son yıllarda PDR lisans programı mezunları sayısının artmasına karşın siyasi gerekçelerle sürdürülmüştür (Doğan 1996; Ergene, 2003).

Türkiye’de psikolojik danışman yetiştirme düzeninin de gözden geçirilmesi gerekmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programları, bağımsız bir meslek alanının ihtiyacını karşılayıcı nitelikte psikolojik danışma ve rehberlikteki uzmanlaşmaya ve bilgi birikimine katkıda bulunmaya uygun olan bir örgütlenme içinde bulunabilir. Buna göre Psikolojik danışmada giriş niteliğinde genel bir lisans eğitimi verilebilir; yüksek lisans ve doktora düzeylerinde uzmanlaşmaya olanak sağlayacak şekilde şu an için beş alanda eğitim verilmesi ve uzmanlaşmaya gidilmesi düşünülebilir. Bu alanların aşağıdaki gibi olması önerilebilir (Yıldırım, Ergene, 2002).

1. Okul danışmanlığı
2. Ruh sağlığı danışmanlığı
3. Evlilik ve aile danışmanlığı
4. Rehabilitasyon danışmanlığı
5. Kariyer, meslek danışmanlığı

Bu uzmanlık alanlarının da lisans düzeyinde temel bir lisans eğitimi üzerine odaklaşmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Türkiye’de özellikle lisans eğitimi konusunda iyi bir birikim olduğu söylenebilir. Bu süreç içerisinde öğrencilere farklı alanlarda yeterlilik kazandırılmaktadır; ancak süpervizyon konusunda yeterlilik kazandırılmamaktadır (Yıldırım, Ergene, 2002). Bu nedenle, ilgili programlardaki bu eksikliğin giderilmesinin Türkiye’de PDR alanının gelişimi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

2. PSİKOLOJİK DANIŞMAN EĞİTİMİ PROGRAMLARINDA KAZANDIRILAN YETERLİLİK ALANLARI

A.B.D.’de CACREP (Psikolojik Danışmanlık Alanları Akreditasyon Kurulu) tarafından öngörülen psikolojik danışmanlık uzmanlık alanlarına ilişkin yeterliklerle ilgili yapılan çalışmanın, Türkiye’de psikolojik danışman yeterliklerini belirlemede ve olası uzmanlık alanlarını açma çalışmalarında ışık tutması beklenmektedir. Bilindiği üzere, 2007 yılında Yükseköğrenim Kurulu (YÖK) tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) lisans programları standart hale getirilme çalışmasında psikolojik danışman mesleki kimliğinden uzaklaştıracak nitelikte konumlandırma yapılmıştır (Korkut, 2007).

CACREP’in sıraladığı alanlar, A.B.D.’de var olan 100 yıllık psikolojik danışmanlık alanının mücadeleyle dolu güçlü geçmişi ve sonunda elde edilen mesleki kimliğin bir sonucudur. Bu alanların tamamının ülkemize uyarlanması henüz gerçekçi bir yaklaşım olmamakla beraber, ülkemiz koşullarında kimi psikolojik danışmanlık uzmanlık alanlarının açılması için girişimde bulunmak açısından uygun bir zamanda bulunmaktadır.

Bu çalışmada yer alan yeterlikler ACA (American Counseling Association) tarafından hazırlanan “The Professional Counselor: Portfolio, Competencies, Performance Guidelines, and Assessment” isimli çalışmada öngörülen yeterlikler ışığında hazırlanmıştır. Her biri bilgi, beceri ve performans boyutlarından oluşan bu yeterlikler, ABD’de bulunan CACREP’in de (Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs) <http://www.cacrep.org> belirttiği akreditasyon ve lisans standartlarına paralel bir biçimde tanımlanmıştır. Bu yeterlik alanlarından biri de psikolojik danışmanların süpervizyon alanındaki yeterlikleri ile ilgilidir. Aşağıda süpervizyon yeterlik alanı açıklanmıştır.

3. SÜPERVİZYON

Süpervizyon (gözetim altında yetiştirme), iki (ya da daha fazla) kişinin, psikolojik danışman(lar)ın halen sürmekte olan psikolojik danışma olgularını, bunların seyrini, kullanılan

müdahale türlerini, teşhisin doğasını ve değişim konusundaki tahminleri gözden geçirdikleri ve tartıştıkları bir süreçtir. Psikolojik danışman eğitim programlarında yer alması gereken özellikle meslek insanlarının yetişmesini ve kalite korunmasını amaçlayan bir faaliyettir. Süpervizyonun amacı, psikolojik danışmana daha iyi bir psikolojik hizmet sunucusu olmasını sağlamak, psikolojik danışmanın deneyim kazanması ve bakış açısını genişletmek, kendisini ve süreci değerlendirmesi konusunda yardımcı olmaktır. Eğitim aşamasındaki psikolojik danışmanlar ders sorumlularından ciddi ölçüde süpervizyon alsalar da, bir insan eğitimi tamamlayıp lisans aldıktan sonra bu süreç çok daha az yaşanır. Buna rağmen, psikolojik danışman süpervizyonun sunacağı türden desteğe sürekli ihtiyaç duyabilir. Bazı işyerlerinde psikolojik danışman profesyonel bir yalnızlık hissi bile duyabilir ve bu da süpervizörlük ilişkisini daha gerekli kılar. Türkiye'deki Psikolojik danışma ve lisans programlarında süpervizyon konusunda bir ders yer almamaktadırlar (Yıldırım, Ergene, 2002). Böyle bir derste süpervizyon kuram ve uygulamaları, süpervizyon modelleri ile süpervizyon alma ve verme becerileri üzerinde durulması beklenir.

Süpervizyon psikolojik danışman eğitiminde yaygın olarak vurgulanan, önemli bir diğer rehberlik hizmeti olan, konsültasyondan farklı bir alandır. Odağı ve amacı bakımından bu iki alan birbirinden ayrılmaktadır. Süpervizyon, konsültasyondan (müşavirlikten) farklı olarak gözetim altında yetiştirmeyi ifade eder. Konsültasyon veren kişi, üçüncü taraf sorunlarına çözüm bulabilmek amacıyla danışan üzerinden çalışır. Süpervizör daha çok psikolojik danışmanın bir olguyu nasıl kavramsallaştırdığı, psikolojik danışmanın bu kavramsallaştırma ile ne yaptığı ve psikolojik danışmanın belirli bir olgunun gerektirdiği bazı becerilere sahip olup olmadığı üzerinde odaklanmıştır (Bernard, 1999). Diğer bir ifadeyle, süpervizyon değerlendirmeyi amaçlayan bir amacı da içerir. Öte yandan konsültasyonda problem çözmeye daha çok yer verilir.

Bernard (2000) tüm süpervizyonun belirli bir derecede değerlendirme içerdiğini belirtir. Bu belki de aradaki ilişki mentor ya da öğrenci ilişkisi olduğunda açıkça görülür. Değerlendirmenin akranlar arasında bir faktör olmayacağı düşünülebilir, ama görünüm yanıltıcı olabilir. Ne zaman bir kişi başka bir kişiden yardım istese, belirli bir savunmasızlık duygusu potansiyeli söz konusudur. Ne zaman birisi yardım etmek için size yaklaşırsa, diğerinin ne yaptığını değerlendirme potansiyeli vardır (ACA, 2008).

4. PSİKOLOJİK DANIŞMAN EĞİTİMİNDE KAZANDIRILMASI BEKLENEN SÜPERVİZYON BECERİLERİ

1. Süpervizyon kuram ve yöntemleri bilgisini uygulamak.
 - a. Psikolojik danışmanla öğretmen, psikolojik danışman, müşavir, değerlendirmeci, mentor rollerinde ilişki kurmak.
 - b. Uygun süpervizyon müdahalelerini kullanmak.
 - c. Rol oynama, rol değiştirme bilgi ve becerisine sahip olmak.
 - d. Anlık süpervizyon çalışmalarını düzenlemek.
 - e. İşitsel görsel danışma kayıtlarının incelemek.
 - f. Psikolojik danışma oturumlarının çözümlemelerini incelemek.
 - g. Grup süpervizyonu yapmak.
 - h. Mikroegitim yapmak.
 - i. Grup labaratuvarı sürecinde grup süpervizyonu becerilerini gerçekleştirmek.
 - j. Süpervizyon süreci içerisinde kültüre uygun teknikler geliştirmek.
2. İhtiyaç duyulan eğitim ve süpervizyonla ilgili olarak psikolojik danışmanla ortak bir anlaşma yapmak ve çalışma ilişkisi geliştirmek.
3. Süpervizyon sürecinin kendi içinde barındırdığı tehdit ve olanaklardan yararlanmak.
4. Bireyler ve kurumlar arasında işbirliği geliştirmeye dönük sorumlulukları düzenlemek.
5. Psikolojik danışma ve rehberlikte süpervizyonla ilgili müdahaleleri uygulamak.
6. Süpervizyon sürecinde karşılaşılan problem çözme etkinliklerinin süreç ve sonuçlarını değerlendirmek.
7. Bir psikolojik danışman eğitimcisi ve süpervizör olarak çalışmak için gerekli olan deneyime bilgi ve beceriye sahip olmak.

- a. Psikolojik danışma ilke ve teknikleri, kariyer gelişimi, grup çalışması, çeşitli sistemler ve konsültasyon ile ilgili kuramları anlamak ve bilmek.
 - b. Psikolojik danışman süpervizyonunun kuram ve uygulamalarını anlamak ve bilmek.
 - c. Psikolojik danışman eğitiminin kuram ve yöntemlerini anlamak ve bilmek.
 - d. Sosyal değişim kuramı ve savunma eylem planlamasını kapsayan güncel sosyal ve kültürel meselelerle ilgili eğitsel yapıyı anlamak ve örnek almak.
 - e. Alan kuramı, etnografik ve fenomenolojik yöntemleri kapsayan nitel araştırmaları tasarlamak ve gerçekleştirmek.
 - f. Psikolojik testlerden danışanlarla ilgili elde edilen test sonuçlarının kullanımı ve değerlendirme model ve yöntemlerini anlamak.
 - g. Psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyonla ilgili etik ve yasal meseleleri bilmek.
 - h. Psikolojik danışman eğitimi programlarındaki, etnik ve kültürel geçmiş, ulus, sosyoekonomik statü, aile yapısı, yaş, cinsiyet, cinsel tercih, dinsel ve tinsel inanç, meslek, fiziksel ve zihinsel durum, yerel, bölgesel, ulusal ve evrensel bakış açılarının rolünü kavramak.
8. Süpervizyon ilişkisi ve süreci ile ilgili konuların bilgisini uygulamak.
- a. Süpervizyon ilişkisini etkileyen cinsiyet rolleri, etnik köken, ve süpervizyon tarzı gibi değişkenlerin farkında olmak.
 - b. Süpervizyon ilişkisini destekleyici bir çevre yaratmak.
 - c. Süpervizyon alan kişinin direnci ile etkili biçimde başa çıkmak.
 - d. Süpervizyon ilişkisinde gelişen paralel süreçlerin yapısını fark etmek ve açıklamak.
 - e. Süpervizyon ilişkisini, psikolojik danışma yardım sürecinin dinamiklerini öğretme konusunda bir araç olarak kullanmak.
 - f. Psikolojik yardım ilişkisinin değerlendirici doğası ve yetersizlik duygularına ilişkin psikolojik danışman kaygısına duyarlılık göstermek.
 - g. Süpervizyonun etkililiğine yönelik psikolojik danışmandan gelen dönütlere açık olmak.
 - h. Psikolojik danışmayı etkileyen psikolojik danışmanın kişisel ve profesyonel gereksinimlerini açıklamak.
 - i. Psikolojik danışmanın, psikolojik danışma ve süpervizyon sırasında yaşadığı duygu ve düşünceleri keşfetmesini ilerletmek.
9. Güncel psikolojik danışma, süpervizyon literatürü ve araştırmaları bilgisini özümsemek ve bu bilgiyi sistematik bir şekilde süpervizyon sürecine dahil etmek.
10. Psikolojik danışma ve süpervizyon etkililiğini düzenli ve sistematik bir biçimde değerlendirmek için araştırma planlamak ve yapmak
11. Psikolojik danışmanları araştırma etkinliklerine katılmaya teşvik etmek
12. Süpervizyon ve vak'a yönetimine araştırma bulgularını entegre etmek.
13. Araştırma bulgularını diğer meslek insanlarına yaymak

6. PSİKOLOJİK DANIŞMAN YETİŞTİRİLMESİNDE SÜPERVİZYON İLE KALİTE KONTROLÜNÜN SAĞLANMASI

Psikolojik danışman eğitiminde CACREP'in de (Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs) tarafından da belirtilen bir çok yeterlilik kazandırılması amaçlanmıştır. Bu yeterlilik alanlarından biri de süpervizyon alanındaki yeterliklerdir. Bu alandaki yeterlikler özellikle mesleki kalitenin korunması ve geliştirilmesi sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Süpervizyon süre içerisinde hem danışanın, hizmet alanının hem de hizmet sunan psikolojik danışmanın korunması amaçlanmaktadır. Psikolojik Danışman eğitimi sürecinde yerine getirilmesi beklenen diğer yeterlik alanları şöyle sıralanabilir. Kişisel özellikler ve mesleki kimlik geliştirme ile ilgili yeterlilikler, farklı nitelikleri bulunan gruplarla çalışma konusunda yeterlilikler, bağımlılık konularıyla çalışma, çocuk ve ergenlerle çalışma, toplum ruh sağlığı hizmetlerini gerçekleştirme, psikolojik yardım süreci, bireysel ve grupla psikolojik danışma süreci, evlilik ve aile danışmanlığı, kariyer danışmanlığı, ölçme değerlendirme ile ilgili yeterlikler, tanılama, kayıt tutma ve sevk etme yeterlikleri ve konsültasyon yeterlikleridir.

Bu çalışmada belirtilen alanlar ve bu alanlara ilişkin öngörülen yeterlikler durağan olmayıp toplumsal gereksinimler ve bunların giderilmesine dönük bilimsel çabaların bulguları temelinde dinamik bir yapıya sahip olarak değiştirilebilir. Burada amaç psikolojik danışman eğitimi sürecinde süpervizyon ile ilgili yeterliklere dikkat çekebilmek ve bu konuda kazandırılması gereken yeterlikleri tartışmaya açmaktır. Yakın ve uzak gelecekte otaya çıkabilecek gereksinimlere cevap vermek üzere yeni yeterlikler öngörülebileceği gibi artık geçerliliği kalmamış olan bazı yeterlikler değiştirilebilir veya tamamen kaldırılabilir.

7. SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye’de kendine özgü yaygın ve kökleşmiş bir psikolojik danışman yetiştirme deneyimi ve geleneğinin olması ülkemiz için Avrupa Birliği’ne giriş sürecinde önemli bir avantajdır (Korkut, 2005). Bu ülkenin en değerli varlığı sahip olduğu insan gücüdür. Sahip olunan bu önemli kaynağın geliştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda ülkede yetişmiş hizmet sunacak meslek elemanlarının da değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi hem ülkenin insan gücü planlaması hem de bireysel mutluluğu açısından önemlidir. Aslında Avrupa ülkeleri Avrupa Birliği kurma çalışmaları Amerika Birleşik Devletleri ile ekonomik olarak rekabet edecek düzeye gelme girişimi ile ilgilidir. Avrupa Birliği’nin temel yaklaşımı olan mal ve hizmetlerin serbest dolaşımının kolaylaştırılması sürecinde de yeni meslek alanlarının, uzmanlık dallarının geliştirilmesine gereksinim vardır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik meslek alanı da bu konuda Avrupa’da çalışmalar yürütecek meslek alanlarından birisi olarak görülmektedir. Diğer bir ifade ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD’de güçlü olan bir meslek alanıdır ve ABD’ye benzeme gayreti içinde olan Avrupa Birliği için de vazgeçilmez meslek alanlarından biridir.

Kıta Avrupası’nın özellikle Avrupa Birliği çalışmaları sürecinde Life –Long Learning (Yaşam Boyu Öğrenme) kapsamında, European Credit Transfer System (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) çalışmaları ile değişen meslek alanlarında önceden tanımlanmış şablonlar ve kategoriler altında meslek insanı yetiştirmekten uzaklaşılarak, mesleki yeterlilikler esasında çalışmalar vurgulanmaktadır (Akkök, Watts, 2004). Ülkemizde psikolojik danışman eğitimi de kazandırdığı yeterlikler açısından ele alınmasının meslekleşme sürecine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Daha önce ifade edildiği gibi, “Rehber Öğretmenlik”, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik kadrosu kullandığı için 1980’li yıllar sonrasında sadece çalışanlara ödeme yapabilmek ve Maliye Bakanlığı’ndan alınan Öğretmenlik kadrolarını kullanırmak amacıyla, bir çeşit hülle yöntemi ile tanımlanmış bir kadrodur. Nitekim bu kadrolara Milli Eğitim Bakanlığı Psikolojik Danışma ve Rehberlik programı dışında psikoloji mezunlarını da atamaktadır (Özyürek, 2007). Aslında biz akademisyenlerin burada sorması gereken temel sorunun Eğitim sektörü içinde öğretmenlik dışında hangi uzmanlık alanlarının da işlevi olduğu ve bu uzmanlık alanlarının eğitim sektörünün çeşitli kademelerinde ve okullarda görev yapmalarının sağlanması olduğuna inanılmaktadır. Öğretmenlik son derece saygın meslek dallarından biridir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın her hizmeti bir öğretmenlik kadrosuna bağlayarak yürütme girişimini değiştirilmesi için tüm bilim dalları ve meslek alanları olarak bizler işbirliği yapmak durumundayız. Öğretmenler okullarda öğrenciler tarafından sıklıkla otorite figürü olarak algılanmaktadır. Yapılan işin niteliği gereği Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmeti ile Öğretmenlik işlevi birbiriyle bağdaşmamaktadır.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı ülkemizde yaklaşık 60 yıllık bir birikimiyle, 36 üniversitede lisans, 24 üniversitede de lisansüstü programlar yürütmektedir. Yaklaşık olarak 420 öğretim üye ve öğretim görevlisi, 550 yüksek lisans ve doktora öğrencisi, halen öğrenim gören 3800 lisans öğrencisi, son otuz yıl içinde mezun olan yaklaşık 18.000 mezunu ile büyük bir camidir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik meslek alanının meslek derneği olan ve içinde bulunduğumuz yılda yirminci kuruluş yıldönümünü kutlayacak olan derneğimizin 1600’den fazla üyesi bulunmaktadır. İstanbul, İzmir, Adana, Konya, Eskişehir, Samsun, Bursa şubeleri ile güçlü bir örgüte sahiptir. Ülkemizde tüm çalışmalarımız bilimsel, akademik bir tavır içinde, mesleki etik kurallara bağlı olarak, öncelikle toplumsal gereksinimleri karşılamayı amaçlayan evrensel bir anlayışla çalışmalarını sürdürmektedir.

Böyle bir yapılanma içerisinde, Türkiye’de psikolojik danışman eğitime özel bir önem verilmektedir. Ülkemizde bu anlamda önemli bir standarda ulaşmakla birlikte bu süreçte bazı eksikliklerin olduğu görülmektedir. Özellikle, lisans programlarında süpervizyon konusunda derslerin yer almadığı ve bu yeterlik alanında psikolojik danışmanların yeterli bilgi ve becerilerle eğitilmedikleri görülmektedir. Bu bağlamda yapılacak yeni düzenlemelerle bu eksikliğin giderilmesi ve PDR alanının gelişimindeki bu engelin ortadan kaldırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

8. KAYNAKÇA

- ACA (2008) (American Counseling Association) “*The Professional Counselor: Portfolio, Competencies, Performance Guidelines, and Assessment*” Alexandria, VA, USA.
- Akkök, F. ve Watts, T.G. (2004). *Mesleki Bilgi, Rehberlik Hizmetleri Türkiye Ülke Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Baymur, F. (1980). *Türkiye’de Rehberlik Çalışmalarının Başlangıcı, Gelişimi ve Bugünkü Sorunları. Eğitimde Rehberlik Araştırmaları*. EFAM Yayınları. Ankara.
- Bernard, J. M. (1999). Receiving and using supervision. In S. Cormier and H. Hackney, *Counseling strategies and interventions* (5th ed.) Boston. Allyn and Bacon.
- Bernard, J. M. (2000). Clinical Supervision: An overview of Essentials. In H. Hackney, *Practice Issues for Beginning Counselors*. Allyn and Bacon.
- Doğan, S. (1996). *MEB’nin PDR Hizmetleriyle İlgili Temel Politikaları ve Yaklaşımları: Son 25 Yıla İlişkin Bir Değerlendirme*, III. Ulusal PDR Kongresinde Sunulan Bildiri Metni, Adana.
- Ergene, T. (2003). Psikolojik Danışma Meslek Yasasına Gerek Var mı? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni*, 7, 27–30.
- Korkut, F.(2005). *Avrupa Birliği ve PDR.. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri metni*, İstanbul.
- Korkut, O. F. (2007). Psikolojik Danışma Alanında Meslekleşme ve Psikolojik Danışman Eğitimi, Özyürek, R., Korkut, F., Korkut, D. O. (Ed.) *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (ss. 95-123) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (1993). Türk Eğitim Sisteminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma, *Eğitim Dergisi*, 6, 3–8.
- Kuzgun, Y. (2000). İlköğretimde Mesleki Gelişim (Y. Kuzgun, Trans.), *İlköğretimde Rehberlik* (s. 125–153). Ankara: Nobel Yayın.
- Özgüven, İ.E. (1990). Ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerinin Dünü ve Bugünü, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 4–15.

- Özyürek, R. (2007). Psikolojik Danışman Eğitiminin ve Okullardaki PDR Hizmetlerinin Niteliğini Yükseltmeye Yönelik Öneriler. Özyürek, R., Korkut, F., Korkut, D. O. (Ed.) *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (ss 123-139), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Pişkin, M. (2006). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını. Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (ed.) *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilonço Denemesi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tan, H. (1990). Okullarımızda Psikolojik Hizmetlerin Neresindeyiz. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 27–31.
- Yeşilyaprak, B. (2007). Türkiye’de PDR Alanının Gelişiminde Türk PDR Derneğinin Yeri ve Önemi, Özyürek, R., Korkut, F., Korkut, D. O. (Ed.) *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, İ., Ergene, T. (2002). Yeterlilik Alanlarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programların’nın Etkililiği, V PDR Kongresi, ODTÜ, Ankara, Türkiye.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNİ GELİŞTİRME ADINA PEDAGOJİK BİR DENEME

A PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON BEHALF OF DEVELOPING GENDER SENSITIVITY IN TEACHER TRAINING

Dr. Yasemin Esen

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Özet

Çağdaş dünyada kadın erkek eşitliği demokratik yurttaşlığın temel bir ilkesi olarak kabul edilmektedir. Bu çerçevede mevcut eşitsizlikleri giderebilecek, toplumsal dönüşümü gerçekleştirebilecek en önemli kurumlardan biri de eğitimidir. Bu süreçte eğitim-öğretim etkinliklerinin belkemiği olan öğretmenler özel bir öneme sahiptir. Başbakanlık KSGM'nin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planındaki hedeflere göre, eğitimciler, Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine duyarlı hale getirilmelidir. Bu bağlamda Toplumsal Cinsiyet Eşitliği konularına eğitim fakültelerinin lisans programlarında yer verilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın amacı da, aynı hedef doğrultusunda tasarlanmış bir lisans dersinin etkililiğini analiz etmektir. Araştırmada, Ankara Üniversitesi E.B.F. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin bilgi ve duyarlılık düzeylerini belirlemek için sorulan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal cinsiyet, cinsiyetçilik, toplumsal cinsiyet duyarlılığı, öğretmen eğitimi,

Abstract

Gender equality is considered as a fundamental principle of democratic citizenship in the contemporary world. In this framework, education is one of the most important institution which can eliminate existing inequalities and perform the social transformation. In this process, the teachers who are the backbone of the educational activity have a special significance. According to Gender Equality targets set out in the National Action Plan of Prime Ministry- General Directorate On The Status Of Women, consciousness should be raised in educators towards gender equality. In this context, it is emphasized that "incorporating gender equality issues into undergraduate programmes of Faculties of Education" is required. The goal of this study is to analyze the effectiveness of an undergraduate course designed in accordance with the same target. The research was performed on the students from the 4th class of Social Studies Teaching Program in the Faculty of Education of Ankara University. The open-ended questions were asked to determine gender-related knowledge and awareness level of students. Students' responses were solved with content analysis techniques.

Keywords: Gender, sexism, gender sensitivity, teacher training,.

1. GİRİŞ

Yüzyıllardır süregelen ataerkil dünya kültürü içinde, kadın ve erkek toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin mitler ve kalıpyargılar, toplumsal yapıyı belirleyen güç ilişkilerinin erkekten yana olduğu bir yapılanmayı bugüne taşımıştır. Başka bir deyişle, kadın ve erkeğin biyolojik farklılığında temellendirilmiş ve biçimlendirilmiş olan toplumsal cinsiyet rolleri ve işbölümü, tarihsel süreçte kadının aleyhine gelişen bir egemenlik ilişkisine dönüşmüştür. Bu ataerkil toplumsal yapılanmanın beraberinde getirdiği cinsiyetçi düşünüş biçimlerinin ve uygulamaların kuşaklar arası aktarılma ve yeniden üretilme şekilleri, tarihsel süreçte kültürden kültüre farklılık gösterse de, moderniteyle ortaya çıkan toplumsal kurumlar bağlamında çeşitli çözümlemeler yapmak olanaklı görünmektedir. Bu kurumlardan birisi de eğitimidir.

Eğitim, hem toplumsal hem de bireysel bağlamda etkin bir değişim aracıdır. Başka bir deyişle, toplumsal gruplar ve toplumsal cinsiyetler arasındaki farklılıkları en aza indirebilecek anahtar bir kurumdur. Kadınların toplumsal yaşamdaki ikincil konumlarından sıyrılıp, erkeklerle eşit yaşam olanaklarına kavuşabilmeleri, büyük ölçüde belirli bir eğitim düzeyine ulaşabilmelerine ve dolayısıyla ücretli iş dünyasına katılmalarına bağlıdır (Dupond, 1981; Hagemann-White, 1989; Gök, 1993; Arat, 1996; Tan, 2000). Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi, Türkiye'de de kadınlar bu açıdan dezavantajlı durumdadır.

“Kadın 2000: 21. Yüzyıl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği, Kalkınma ve Barış” konulu Birleşmiş Milletler Özel Oturumunda, kadınların eğitimi konusunda hedeflere ulaşılmasının önündeki engelleri, eğitime erişimde karşılaşılan sorunlar ve ayrımcı eğitim-öğretimden kaynaklanan sorunlar olmak üzere iki ana grupta toplanmaktadır. Birinci sorun maddesi çerçevesinde, Türkiye’de okullaşma oranı açısından kız ve erkekler arasındaki farklılıkların henüz giderilemediği bilinen bir gerçektir. Kadın ve erkekler arasında eğitim olanaklarından yararlanabilme bağlamındaki sayısal farklar, ilk bakışta görülebilecek bir eşitsizliği yansıtmaması açısından kuşkusuz önemlidir. Ancak, okula kayıt olma, kadınlar açısından eğitimde fırsat eşitliğini, nitelikli bir eğitimi, iyi bir geleceği ve toplumsal/ekonomik yaşamdaki eşitliği güvenceye almaya yetmemektedir (Aksornkool, 2003). Başka bir deyişle, kadınların aldıkları eğitimin içeriği, kadınlara özgü sayılan geleneksel rolleri vurgularken, hem kadınların meslek seçeneklerini kısıtlamakta, hem de toplumsal cinsiyete ilişkin geleneksel rol dağılımı inançlarını pekiştirerek kadının statüsünün gelişimini engellemektedir (Tan, 2000). Dolayısıyla toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusuna, eğitim olanaklarından yararlanabilen kadınlar açısından yaklaşmanın ve kadınların örgün eğitim sistemi içinde aldıkları eğitimin ‘niteliği’ni, mercek altına almanın önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda, sayısal eşit(siz)liğe vurgu yapmanın ötesinde, fırsat eşitliğinin içermelerini daha da genişleterek, eğitim sürecinin tüm bileşenlerini, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilme pratikleri açısından gözden geçirecek bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Çünkü eğitimsel bakış açısından fırsat eşitliği, orta öğretime ve yüksek öğrenime devam edebilme şansına bağlı olduğu kadar, aynı zamanda bütün eğitim aşamalarında erkek ve kadın öğretmenlerin bile ayrıştığı eğitim sisteminin, okul örgütünün, müfredatın, ders kitaplarının ve öğretmenlerin sorgulanmasına dayanmaktadır. Başka bir söyleyişle, örgün eğitim dizgesini oluşturan bütün öğelerin ve uygulamaların, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yansıtmama ve yeniden üretme biçimlerinin ortaya konulması gerekmektedir.

Bu araştırma, eğitim aracılığıyla bireysel ve toplumsal değişmeyi/gelişmeyi sağlayacak en önemli aktörler olan öğretmenlerin, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bir duyarlılığa sahip olması gerekliliğinden yola çıkmıştır. Araştırmacı, öğretmen yetiştiren fakültelerin lisans programlarında toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirmeye yönelik derslerin olmayışı gerçeğinden hareketle, kendisinin yürüttüğü bir lisans dersinin içeriğini bu çerçevede düzenlemiştir. Toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği konusunda bilgilendirilmeye/bilinçlendirilmeye çalışılan bir grup öğretmen adayının, toplumsal cinsiyet kavramına bakış açılarını ve bu kavramın bireysel ve mesleki çerçevede kendileri için neler ifade ettiğini görebilmeyi amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde, basit düzeyde bir karşılaştırma yapabilmek için, toplumsal cinsiyet konularına odaklanan herhangi bir ders almadıkları tahmin edilen bir başka öğrenci grubu da araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin bilgi ve duyarlılık düzeylerini belirlemek için sorulan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Kavramsal Çerçeve: Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet

Toplumbilimciler, ***cinsiyet rolü*** (*sex role*) terimini, genital farklılıklardan kaynaklanan özellikleri içerecek şekilde sınırlandırıp, kişinin cinsiyeti dolayısıyla ona yüklenen bütün davranış ve beklentileri (genital özellikler dışında) ***toplumsal cinsiyet*** (*gender*) terimiyle açıklamayı önermişlerdir (Acker, 1989). Cinsiyet, kadın ve erkek olmanın biyolojik temelini ifade eder. Başka bir deyişle, Cinsiyet, genetik dizilişteki, yeniden üretici anatomideki ve bu anatomisinin işlevindeki biyolojik farklar olarak tanımlanır (Unger ve Crawford, 1992). Bu bağlamda, cinsiyet farkından söz ederken, iki cins arasındaki fizyolojik, anatomik ve hormonal farklılıklar temelinde düşünmek gerekir. İnsanları kadın ve erkek olarak sınıflamak, evrensel bir edimdir (Delamont, 1990). Bilinen bütün toplumlar biyolojik farklılaşmayı kabul ederler ve bunu toplumsal ayrım için temel olarak kullanırlar.

Diğer taraftan, toplumsal cinsiyet kavramı, biyolojik olmayan farklılıkların hepsine gönderme yapar. Toplumsal cinsiyet, kültürün, biyolojik cinsiyetin hammaddesinden yarattığı bir şeydir (Unger ve Crawford, 1992). Diğer bir deyişle, toplumsal cinsiyet, davranışlar, tutumlar, ilgiler, amaçlar ve değerler düzleminde ‘kadınsı’ (*dişil*) ve ‘erkeksi’ (*eril*) olarak ayrılan/sınıflandırılan her şeydir. İnsanın toplum içindeki rolleri, toplumsal cinsiyet temelinde tanımlanır. Acker (1989) kadın ve erkek

arasındaki temel kutuplaşmanın, genellikle doğal (doğru) olan ve doğal olmayana (yanlış) ilişkin, toplumsallaşma sürecinde içselleştirilen tutumlardan kaynaklandığını öne sürer. Doğal olanla kültürel olanı birbirinden ayırt etmek oldukça güçtür; aynı şekilde, kadın ve erkek davranışlarının biyolojik yönlerini, toplumsal/kültürel olandan çekip ayırmak da öyle. İşte toplumsal cinsiyet terimi bu noktada, önemli bir açılım sağlar.

Toplumsal cinsiyet farkları toplumda pek çok düzeyde ortaya çıkar. Toplumsal cinsiyete ilişkin süreçler, bireylerin davranışlarını, düşüncelerini, duygularını ve bireyler arası ilişkileri etkiler. Toplumsal kurumların yapısını belirlemeye yardım eder. Her toplumda belirli tutumlar, davranışlar ve ilgiler herhangi bir cinsiyetle birleştirilir ve o cinsiyete uygun kabul edilir. Pek çok tutum, davranış, ilgi ve hatta fiziksel özellik kadına ya da erkeğe yakıştırılsa da, gerçekte kadın ve erkekler sıklıkla diğer cinse yüklenen özellikler gösterirler. Böylece toplumsal cinsiyet, bir kalıpyargılaştırma biçimini de yansıtır (Pearson, Turner ve Mancillas, 1991). Kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıklara ilişkin yaygın inançlara **toplumsal cinsiyet kalıpyargıları** (*gender stereotypes*) denir (Unger & Crawford, 1992). Bunun en tipik örneği, kadınların erkeklerden daha duygusal olduğuna ilişkin yaygın inançtır. Buna ek olarak, her toplumun, kadınlar ve erkekler için uygun/kabul edilebilir gördüğü davranış kalıpları vardır. Bu kalıplar örneğin, erkeklere ağlamayı uygun görmez.

Toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılar, bireylerin toplumsal ilişkilerdeki davranış ve tutumlarını da belirler. Bu anlamda toplumsal cinsiyet, toplumsal yaşamda kadınlar ve erkekler arasındaki ilişkileri biçimlendiren bir sınıflama dizgesidir (Butler, 1993). Etkileri yoğun ve çok boyutludur. Bütün toplumlar, bazı görevleri erkeklerin, bazılarını da kadınların işi olarak etiketler. Cinsiyetlere yüklenen görevler tarihsel süreçte toplumdan topluma çeşitlilik ve farklılık gösterse de, ataerkil bir toplumsal yapılanma içinde değişmez bir biçimde ‘kadın işi’ olarak tanımlananlar (ev işleri ve çocuk bakımı) genellikle daha az önemli ve daha az istendik görülür. Bu durum giderek kadınların kendilerini de varlıklarını da değersizleştirir. Böylece toplumsal cinsiyet, güce ve kaynaklara ulaşmayı (olumlu/olumsuz) etkileyen toplumsal bir sınıflandırma dizgesi gibi görülebilir (Gabriel & Smithson, 1990).

Böylesi bir toplumda yetiştikleri için, kızlar ve oğlanlar da cinsiyetlerine uygun olan ve ‘normal’ kabul edilen kültürel tanımları/kodları kabul ederek içselleştirirler. Dahası, toplumsal cinsiyete göre tabakalaşmış toplumlarda, insanlar, cinslerden birine karşı –bu genellikle kadındır- olumsuz tavır ve değerler de geliştirirler. Bu önyargı formuna, **cinsiyetçilik** (*sexism*) adı verilir (Gabriel ve Smithson, 1990). Cinsiyetçi tavırları öğrenmek, kadınların ve kadınlarla ilişkili bulunan özelliklerin genel olarak değersizleştirilmesiyle daha da kolaylaşır (Unger ve Crawford, 1992). Örneğin, bir kadın özelliği olarak kabul edilen duygusallık, bir zayıflık ya da sınırlılık olarak, bir erkek özelliği olan ussallık ise bir erdem olarak görülür.

Toplumsal cinsiyet kavramının içermeleri bağlamında, insanların kadın ve erkek olarak toplumsal belirlenmişliğinin ailede başladığını vurgulayan ve bu süreci büyüteç altına alan çok sayıda görgül araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar, anne babaların davranışlarının, tutumlarının ve beklentilerinin, çocuğunun cinsiyetine göre değişkenlik gösterdiğini ve bu değişkenliğin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılardan kaynaklandığını göstermektedir (Jacklin, 1983; Eccles&Blumenfeld, 1985). Yapılan araştırmalar bağlamında, insanların, ait oldukları cinsiyete yüklenen rolleri benimsemeyi ve bu rolleri içselleştirmeyi çok erken yaşlarda, çeşitli yollarla (gözlem, model alma, ödül ve ceza) öğrendiklerini söyleyebiliriz. Kadın ve erkek rollerinin fark edildiği ve cinsiyetleri ayırttırma sürecinin başladığı ilk toplumsal kurum olan aileye bu okul öncesi süreçte eşlik eden diğer toplumsallaştırma araçları da (televizyon, yaşıtlı grupları, anne baba dışındaki diğer yetişkinler) bu süreci desteklemektedir. Gerçekte toplumsallaşma, toplumsal yaşamın hemen her alanını kapsayan bir süreç olmakla beraber, bireyleri toplumsallaştırmayla yükümlü olan tek resmi kurum okuldur. Okulun üstlendiği toplumsallaştırma süreci, ailede benimsenmiş cinsel rol kalıplarını pekiştirmeye yarayan yeni ve özgün etkiler taşır (Tan, 1979).

Okulda Yeniden Üretilen Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği

Okul çocukları yalnızca genel bir biçimde toplumsallaştırmakla kalmaz, aynı zamanda cinsiyet rollerinin gelişmesinde de güçlü ve sınırlayıcı bir etkiye sahiptir. Okullar ve eğitsel uygulamaların içerikleri, toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılarla ilgili gizli ya da açık iletiler taşır. Okullar, örgütlenme biçimlerinde, politikalarında, öğretim programlarında ve sınıf içi uygulamalarında, toplumsal cinsiyete göre tabakalaşmış toplumun değerlerini yansıtır. Eğitim dizgesi içindeki uygulamalar, açık ya da örtük biçimde toplumsal yapılanmanın temelindeki cinsiyetçi işbölümünü ve cinsiyetler arasındaki eşitsizlikleri yeniden üretir. Başka bir deyişle okullar, öğrencilerin cinsiyetçi işbölümüne yönlendirilme düzenekleridir (Barret, 1995).

Okul, öğrencileri hem standartlaşmış öğrenme durumları yoluyla hem de gizli müfredat aracılığıyla, yani davranış kuralları, derslik düzenlemeleri ve öğretmenlerin kullandığı informal pedagojik yöntemler (örneğin disiplin ve cezalandırma yöntemleri vb.) yoluyla biçimlendirir/toplumsallaştırır. Gizli müfredat, sınıf içinde uygulanan öğretim ve öğrenme biçimlerinin, fiziksel ve öğretimsel çevrenin, yönetim yapılarının, öğretmen beklentilerinin ve derecelendirme yöntemlerinin bütünü tarafından öğrenciye aktarılan iletileri içerir. Gizli müfredat bir bakıma okulun bürokratik, yönetsel ve örgütsel baskısının bir parçasıdır. Okul içindeki kimi uygulamalarda bu baskının en somut biçim(ler)i cinsiyet ayrımı bağlamında görülür. Yani toplumsal cinsiyet, eğitim dizgesinin bütün aşamalarında (okulöncesi eğitimden yüksek öğretime kadar) önemli bir örgütsel/yönetsel kategori olarak karşımıza çıkar. Örneğin, aynı okul binasında öğrenciler farklı hareket alanlarına ayrılır. Öğrencilerin oyun alanları ve nesneleri, kullandıkları tuvaletler, sınıfta oturma düzenleri, üstlendikleri görevler vb. genellikle cinsiyet temelinde belirlenir (Delamont, 1990; Gray & Leith, 2004). Sonuç olarak, okulların ve eğitsel uygulamaların içerikleri, toplumdaki cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıları hem gizli müfredat yoluyla hem de açık iletilerle öğrencilere taşıyarak, onları geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltir ve böylece hem kadına hem de erkeğe uygun başarı ölçütlerini ve sınırlarını tanımlar (Tan, 2000).

Bu düzeneğin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin, toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargıların taşıyıcısı oldukları, sınıf-içi etkinliklerde ve öğrencilerle kurdukları ilişkilerde (bilinçli ya da bilinçsiz) bu kalıpyargılardan yola çıktıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerin, kız ve erkek öğrencilere davranışlarındaki farklılıklar, öğrencilerle kurdukları etkileşim biçimleri, öğrencilere verdikleri görev ve sorumluluklar, genellikle cinsiyetler arası hiyerarşik yapıyı devam ettiren ataerkil bir dünya görüşüyle belirlenmektedir (UNESCO, 2004). Araştırmalar, öğretmenlerin sınıfta erkek öğrencilerle daha fazla ilgilendiklerini, onları daha fazla desteklediklerini, özellikle fen ve matematik derslerinde erkek öğrencileri odağa çektiklerini göstermektedir (Eccles&Blumenfeld, 1985; Streitmatter, 1994; Qing Li, 1999; Tiedemann, 2000; Smith *et al.*, 2007; Aukrust, 2008). Bu çerçevede Stanworth'un (1990) bir kolejde yaptığı gözlemlere göre, erkek öğretmenler özellikle fen ve matematik derslerinde kız öğrencileri kısıtlaştırmakta ya da görmezden gelmekte, bu durum kız öğrencilerin öz-güvenlerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin davranış ve tutumları, eylem ve sözleri, kızları çeşitli alanlarda cesaretsizleştirmekte ve eğitsel gelişimlerini, daha da önemlisi kariyer/meslek seçimlerini etkilemektedir. Çünkü öğretmenlerin, öğrencilerin kariyer planlarında ve kararlarında önemli etkileri olduğu, özellikle de erkek egemen iş alanlarını seçen kız öğrenciler üzerinde teşvik edici/cesaretlendirici bir rol oynadıkları bilinmektedir (Streitmatter, 1994).

Sınıf içi etkileşim modelleri üzerinde yapılan araştırmalar, eğitim programlarıyla program dışı etkinliklere katılım konusunda, okul ikliminin kızları ve genç kadınları erkeklere oranla çok daha az yüreklendirici olduğunu sonuçlamıştır. Örneğin Tiedemann etnografik çalışmasında, erkek öğrencilerin özellikle fen laboratuvarında kullanılan deney araçları ve sınıflardaki bilgisayarlar üzerinde fiziksel bir egemenlik kurduklarını, bu tür etkinliklerde kız öğrencilerin dinleme ve izleme konumunda olduklarını gözlemlemiştir (Tiedemann, 2000; aktaran Gray & Leith, 2004). Kızların bu sessizliği, öğretmenler tarafından da genellikle desteklenen bir durumdur. Değerlendirme yöntemleri bile kızların yetenekleri ile ilgili olumsuz tablolar sunabilmekte ve böylece eğitimsel seçeneklerini sınırlayabilmektedir (Bailley, 1993; Duffy *et al.*, 2001). Görev ve sorumluluklar bağlamında ise, kız öğrencilere daha çok sınıfın temizliği ve mekânsal düzeni, erkeklere ders araç-gereçlerine göz kulak

olmak, öğretmenin yokluğunda sınıfı yönetmek ve disiplini sağlamak gibi daha çok sorumluluk gerektiren görevler verilmektedir (UNESCO, 2004).

Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri de cinsiyet temelinde farklılaşmaktadır. Öğretmenler genellikle kız öğrencilerden “uysal, yardımsever, düzenli, terbiyeli”, erkek öğrencilerden “öz güveni gelişmiş, atılgan, girişken, meraklı, bağımsız” olmalarını beklemektedir. Öğretmenler kızlar için “kendine fazla güven ve kavgacılık”, erkekler için “çekingenlik ve korkaklık” gibi nitelikleri uygun görmediklerini belirtmektedir (Sherman ve Wood, 1979). Norveç’te yapılan bir araştırmada (Renold, 2006), öğretmenlere iyi öğrenciyi nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin tanımlarına göre “iyi öğrenci, çalışkan, kurallara uyan, yardımsever, özenli, dikkatli, akademik anlamda yetenekli” dir. Bu sayılan özelliklerin tipik kız öğrenci özellikleri olduğunu belirten Renold, erkek öğrencilerin “baskın, düzen bozucu, kargaşaya yol açıcı, düşük akademik performanslı ve genellikle meydan okuyan” olarak tanımlandığını belirtmektedir. Öğretmene meydan okuma ya da fikir ayrılığı gibi davranışlara öğretmenlerin verdiği tepki, bu davranışları sergileyen öğrencinin cinsiyetine göre değişmektedir. Eğer bu davranışları yapan erkek öğrenciyse, öğretmen tarafından öğrencinin öz-güveni bağlamında yorumlanmakta, eğer kız öğrenciyse çoğunlukla öğretmenin otoritesine yönelen bir tehdit olarak değerlendirilmektedir. Yine öğretmenler, erkek öğrencilerin dersin doğal akışına bir direnç biçimi olan ‘ilgisiz sorular sorma’ ya da ‘dersi kaynatmaya çalışma’ davranışlarına da daha fazla hoşgörü göstermektedir (Tsouroufli, 2002).

Türkiye’de bu konuda yapılmış az sayıdaki araştırmalardan biri, Tan’ın bir grup eğitim fakültesi lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle yürütmüş olduğu çalışmadır (Tan, 2007). Öğrencilerin eğitim yaşamlarında karşılaştıkları cinsiyet ayrımcılığına ilişkin deneyimlerini belirlemeyi ve çözümlemeyi amaçlayan araştırma, eğitim süreçlerinde cinsiyetçiliğin en önemli aktörünün öğretmenler olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, özellikle orta öğretim sürecinde, beklenti ve davranışlarıyla cinsiyet ayrımcılığını pekiştirme, belli mesleklerle ve cinsiyet rollerine yönlendirme ve cinselliğin denetimi gibi konularda öğrenciler üzerinde oldukça etkilidirler. Üstelik bütün bu olumsuz etkiler, hem erkek hem de kadın öğretmenler için geçerlidir. Tan, öğretmenlerin cinsiyetçi davranışlarını şöyle sıralamaktadır: görünüş ve giyinişe müdahale, karşı cins arkadaşlıklarında suçlama ve baskı uygulama, derslik içi tartışmalarda kızlara söz vermeme, sorularını dikkate almama, ders içeriğini cinsiyet gruplarına göre ayırıştırma, derslikte kız ve erkek öğrencileri oturtma düzeni, okul ve sınıf başkanlığı, temizlik, odun taşıma vb görevlerin dağıtımı (2008).

Baba’nın öğretmen adaylarıyla yürüttüğü bir başka araştırmada, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması amacıyla, öğretmen adaylarının toplumsal hayattaki dönüştürücü gücünü analiz etmektedir (Baba, 2007). Bu çalışmada, Ankara’daki farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının, “toplumsal cinsiyet bakımından nasıl sosyalleştikleri, toplumsal cinsiyet algıları, ev içinde ve dışında ataerkil hegemonyanın etkilediği yaşamları, eğitime ve eğitim yoluyla toplumsal cinsiyeti yeniden üretme konularındaki fikirleri” incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, erkek egemen ideoloji, öğretmen adaylarının hem kendi sosyalleşme pratikleri nedeniyle hem de aldıkları eğitimin geleneksel değerleri olumlayıcı yönü nedeniyle, oldukça güçlüdür. Ancak araştırma grubundaki öğretmen adayları, değişime açıktırlar, hatta özellikle kadınlar kendi bireysel mücadeleleriyle yakın çevrelerinde bir dönüşüm sağlamaktadırlar. Baba, araştırmasının bulguları ışığında, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin, öğrencilerde herhangi bir dönüşüme yol açmadığını, geleneksel olanı pekiştirdiğini bu anlamda eğitim politikalarının da sorgulanması gerektiğini belirtmekte, toplumsal cinsiyete duyarlı bir okul ikliminin öncelikle bu kurumlarda oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

UNICEF- *Türkiye’de Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi Raporuna* (2003) göre: öğretmenlerin içinde yetişmiş oldukları toplumsal ortam, toplumsallaşma biçimleri ve eğitimleri, genellikle onların toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sorgulamalarını engellemektedir. Öğretmenler, okulların erkek egemen bir yapıda olup olmadığı konusunu görmezden gelmekte, bu nedenle cinsiyetçi yaklaşımlara, ders kitaplarının tutucu ve hatta cinsiyetçi içeriklerine dikkat etmemektedirler. Öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığını fark etmemeleri, sorgulamamaları ve özen göstermemeleri, onların da toplumsal cinsiyete ilişkin geleneksel bakış açısını içselleştirmiş

olmalarının bir göstergesidir. Dolayısıyla rapor kapsamında belirlenen sorun alanlarından biri, “*yetersiz hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi (insan hakları ve toplumsal cinsiyet duyarlılığı dâhil), öğretimde ve öğretim süreçlerinde toplumsal cinsiyet duyarlılığının olmaması, bunların sonunda eşitsizliğin ortaya çıkması*” olarak belirlenmiştir. Bu sorun bağlamında, “*öğretmen, yönetici ve tüm okul çalışanlarına toplumsal cinsiyet duyarlılığı ve insan hakları eğitimi sağlanması*” önerilmiştir.

Başbakanlık KSGM’nin Türkiye’de 2008-2013 döneminde kadın ve erkeklerin yaşamlarının çeşitli alanlarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesi amacıyla oluşturduğu Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planındaki ‘eğitim’ ana başlığı altında belirlenen ulusal hedeflere göre, “*eğitimciler, eğitim programları ve materyalleri toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı hale getirilecektir*”. Bu hedef çerçevesinde belirlenen stratejiler ise şöyle sıralanmaktadır:

- Toplumsal Cinsiyet Eşitliği konularına eğitim fakültelerinin lisans ve lisansüstü programlarında yer verilmesi
- Eğitimcilerin hizmet içi eğitim programlarına toplumsal cinsiyet eşitliği duyarlılık eğitiminin dâhil edilmesi
- Eğitim ve öğretim programları, yöntemleri, ders kitapları ve diğer tüm eğitim araç ve gereçlerinin içeriklerinin toplumsal cinsiyet eşitliği duyarlılığı ile düzenlenmesi
- Eğitimin her kademesinde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında uygulanan öğretim programlarına toplumsal cinsiyet eşitliği konusunun alınması ve yaşam becerileri kapsamında verilmesi

Bu hedefi gerçekleştirmede ve yukarıdaki stratejileri hayata geçirmede sorumlu olan kurum ve kuruluşlar arasında MEB, KSGM, YÖK ve STK’lar sayılmıştır. Dolayısıyla üniversitelere, özellikle de öğretmen yetiştiren fakültelere toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı öğretmenler yetiştirme konusunda önemli görevler düşmektedir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet ve eğitim araştırmalarında, öğretmenin rolü konusunda iki farklı görüş söz konusudur. Bir görüşe göre, çocukların cinsiyete ilişkin kalıpyargıları ve cinsiyet ayrımcı tutumları kazanmasında, öğretmenlerin pasif bir rolü vardır (Eccles&Blumenfeld, 1985). Çünkü çocuklar okula başladıklarında, okul öncesi toplumsallaşma sürecinde, zaten bu düşünce ve davranışlarla donanmışlardır. Kalıpyargılar özellikle ailede öğrenilir. Bu durumda, okullar ve öğretmenler nötr bir tutum içinde olmalı ve çocuklara kendi toplumsal cinsiyet seçimlerini yapabilmeleri için özgürlük tanımalıdır. Diğer görüşe göre ise, öğretmenler öğrenilmiş olan cinsiyetçi kalıpyargılarla mücadele ederek, öğrencileri geleneksel toplumun sınırlandırmalarından kurtulmalarını, özgürleşmelerini sağlamalıdır (Gray &Leith, 2004). Her ne kadar öğrenciler bu kalıpyargıları okul öncesi dönemde öğrenmişlerse de, öğretmenler ikincil rollerine rağmen, öğrencilerin kalıpyargı inançlarını yeniden değerlendirmelerini sağlama konusunda çok az şey yapmaktadırlar. Çoğu zaman pasif bir şekilde, öğrencilerin cinsiyetçi kalıplar çerçevesinde şekillenmiş eğitsel ve mesleki seçeneklerini desteklemekte, böylece de eşitsizliğe katkıda bulunmaktadır. Oysa cinsiyetçi kültürü ve normları öğrenmiş olan öğrencileri, bunları yeniden sorgulamaya yönlendirme sorumluluğu olan en önemli kişi öğretmendir (Eccles&Blumenfeld, 1985; Streitmatter, 1994).

Bu çerçeveden yola çıkan bu araştırma, öğretmenlerin okul sistemi içindeki rol ve sorumluluklarından hareketle, bütün formal ve informal eğitim-öğretim süreçlerine yayılabilecek bir toplumsal cinsiyet duyarlılığı geliştirmeleri gerekliliğini savunmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının müfredatında, toplumsal cinsiyet konusunu içeren özel bir ders bulunmamaktadır. Bu önemli eksiklik giderilinceye kadar, bazı derslerin içeriklerine toplumsal cinsiyet konularının eklenmesi yoluyla öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi, daha da önemlisi duyarlılık kazanmalarının sağlanması bir önlem olabilir. Araştırmacı bu noktadan hareket ederek, Sosyal Bilgiler Öğretmeni

adaylarıyla yürüttüğü bir ders kapsamında, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete ilişkin bilgi ve duyarlılıklarını yükseltmek amacıyla yürüttüğü pedagojik etkinliklerin, öğretmen adayları için herhangi bir değişime yol açıp açmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmacı, öğretmen yetiştiren kurumların ders programlarında, toplumsal cinsiyetle ilgili herhangi bir dersin olmayışından kaynaklanan boşluğu, Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri adlı derste kapatmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile 2009-2010 öğretim yılının Güz semestrinde yürüttüğü Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri dersinin genel çerçevesi içinde, toplumsal cinsiyet eşitliği ana konulardan biri olmuştur. Öğrencilerin daha önceki yıllarda toplumsal cinsiyet konularıyla ilgili bilgilendirilmedikleri anlaşıldığından, öncelikle konuyla ilgili kuramsal/kavramsal bir çerçeve sunulmuş, ardından toplumsal cinsiyetin genel olarak eğitim olgusuyla ilişkisi ve özel olarak okul içi eğitsel süreçlerdeki yansımaları ve son olarak da ders kitaplarındaki durum incelenmiştir. Dönem boyunca Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının dışında, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının öğretim programlarında yer alan hemen hemen bütün derslere ait kitaplar incelenmiştir⁴⁴. Öğrenciler inceledikleri ders kitaplarının gerek metinlerini gerekse görsellerini, temel eğitsel ilkeler (seviyeye uygunluk, hedefler, Türkçenin kullanımı vb.), insan hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği noktalarında değerlendirmişler ve sınıfta tartışmaya açmışlardır. Böylece, hem dersin YÖK tarafından belirlenmiş “*Sosyal bilgiler alanında yazılmış öğretmen ve öğrenci çalışma kitaplarının incelenmesi*” amacı gerçekleştirilmiş, hem de toplumsal cinsiyet eşitliği konusu özellikle eğitim bağlamında ele alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Semestr sonunda, öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin bir bakış açısı ve duyarlılık kazanıp kazanmadıklarını anlayabilmek için hazırlanmış olan açık uçlu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Aynı soru formu, basit bir karşılaştırma yapabilmeye olanak vereceği düşünüldüğünden, aynı fakültenin Sınıf Öğretmenliği⁴⁵ bölümü son sınıf öğrencilerine de uygulanmıştır. Araştırma grubu, SBÖ’den 11 kadın 11 erkek öğrenci (n:22), SÖ’den 25 kadın 5 erkek öğrenci (n:30) olmak üzere toplam 52 kişiden oluşmaktadır. Uygulama, toplam öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle A ve B şeklinde iki gruba ayrılmış olan SÖ programının yalnızca bir grubunda gerçekleştirilmiştir. Bu gruba kayıtlı toplam öğrenci sayısı 34 (k: 29, e: 5), SBÖ grubunun ise 26’dır (k:13, e:13). Ayrıca SÖ grubunda yalnızca 5 erkek öğrenci olması, sınıf öğretmenliği alanının ‘kadınlara özgü’ görülmesinden kaynaklanan önemli bir kalıpyargı göstergesidir.

Uygulama sırasında, yazma etkinliğinin özgürce gerçekleştirilebilmesini sağlamak amacıyla, öğrenciler isimleri ve numaralarını yazmamaları konusunda uyarılmış, yalnızca cinsiyet ve bölüm kutucuklarını doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler soru formunun üzerinde yer alan kutucukta cinsiyetlerini belirten K ve E harflerinden birini işaretlemişler, ayrıca devam ettikleri programın ismini yazmışlardır. Soru kâğıtlarının yanıtlanması için, öğrencilere 30 dakika süre verilmiştir. SBÖ öğrenci grubunda yer alan öğrencilerle yapılan uygulama bu süreyi aşmıştır. SÖ grubunda yer alan öğrenciler ise ortalama 15 dakika içinde soru kâğıtlarını teslim etmişlerdir. Bu gözleme ek olarak, SBÖ grubundaki kadın öğrenciler büyük oranda soru kâğıtlarının arka yüzü dâhil, tamamını kullanmışlar, her bir soruyu hem kendi gruplarındaki erkeklere hem de diğer gruba oranla daha uzun yanıtlamışlardır. Ayrıca SBÖ grubundaki bütün öğrenciler ‘görüş/öneri/yorum’ belirtebilecekleri son soru dışında hiçbir soruyu yanıtsız bırakmamışlardır. Özellikle gruptaki kadın öğrenciler, son soru için vakit ve kâğıt yetmediğini belirtmişlerdir. Ancak SÖ grubundaki kadın öğrencilerin büyük bir bölümünün soruları yanıtlamaması, buna karşın aynı gruptaki bütün erkek öğrencilerin son soru dâhil hepsini yanıtlaması oldukça dikkat çekicidir. İçerikten bağımsız olarak ele alındığında, bu gözlemler grupların konuya aşina olup olmaması bağlamındaki temel bir farkı göstermektedir.

⁴⁴ İnceleme etkinliklerinde, Tarih Vakfı tarafından yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi için geliştirilmiş olan Niteliksel Tarama Formatı kullanılmıştır.

⁴⁵ Metnin geri kalan kısmında, araştırma grubunu oluşturan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı için SBÖ, Sınıf Öğretmenliği Programı için SÖ kısaltmaları kullanılacaktır.

Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin yazdıkları metinler, nitel araştırma yaklaşımı ve yöntemleri çerçevesinde çözümlenmeden önce, kâğıtlar bölüm kategorisinde SÖ ve SBÖ olarak, cinsiyet kategorisinde SÖ-K, SÖ-E, SBÖ-K, SBÖ-E biçiminde kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından üç farklı yöntemle sistematik okumaya tabi tutulmuştur. İlk olarak, her bir kâğıt, program ve cinsiyet bazında ayrılarak kendi bütünlüğü içinde baştan sona okunmuş, ikinci aşamada her bir soruya verilen yanıtlar birim olarak alınmıştır. Son olarak da, farklılıklar ve ortaklıklar çerçevesinde çeşitli tema başlıkları ve kategoriler oluşturulmuş, her soruya verilen yanıtların bütünlüğü içinde, öğrencilerin ifade biçimlerinin özgünlüğü de dikkate alınarak, vurgu yapılan temel kavramlardan yola çıkılarak genel bir değerlendirmeye gidilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları, nitel araştırma yöntemine uygun olarak sunulacak ve sayısal bir değerlendirme yapılmayarak, öğrencilerin anlatılarından önemli görülenler, cümleler değiştirilmeden alıntılanacaktır. Soru formunda yer alan sorular, ana kategori olarak ele alınacaktır. Her bir kategori altında, öğrencilerin anlatılarının odak noktaları, veri olarak sunulacaktır.

1. Öğretmen Adaylarının “Toplumsal Cinsiyet” Kavram Bilgileri ve Öğrenme Kaynakları

Soru formunda ‘evet/hayır’ biçiminde yanıtlanan ve “*toplumsal cinsiyet kavramını biliyor musunuz?*” biçiminde ifade edilen birinci soruya verilen yanıtlar çerçevesinde her iki program öğrencileri arasında önemli farklar ortaya çıkmıştır. SBÖ programı öğrencilerinin tamamı (n:22, k:11, e:11) bu soruya ‘evet’ yanıtı vermişlerdir. SÖ programı öğrencileri (n:30, k:25, e:5) ise, 5 kadın öğrenci haricinde, ‘hayır’ yanıtı vermişlerdir. İlk soruya verilen yanıtlarla doğrudan ilişkili olan ve ‘evet’ yanıtı veren öğrencilerin yanıtlayabileceği ikinci soru ise, “*biliyorsanız nereden ve nasıl öğrendiniz?*” biçiminde ifade edilmiştir. Bu çerçevede SBÖ programı öğrencileri arasında toplam on beş kişi kavramı öğrenme kaynakları olarak Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri dersini belirtmişlerdir. SBÖ programı öğrencilerinin kavramı öğrenme kaynağı konusundaki anlatıları büyük oranda söz konusu ders kapsamına işaret etmekte, böylece ortaklaşmaktadır. Beş öğrenci ise, ‘fakültedeki derslerde’ ve ‘üniversitede’ bu kavramı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Her iki programda birer öğrenci için ortak olan kaynaklar ‘lise sosyoloji dersi’ ve ‘medya’dır. Ancak SÖ programı öğrencilerinin kavramı öğrenme kaynakları daha fazla çeşitlilik göstermekte, ilk soruya verilen beş olumlu yanıt çerçevesinde, ikinci sorunun yanıtları da beş ayrı kaynağı işaret etmektedir. Yine SÖ öğrenci grubu için ortaya çıkan en net durum, bu programda okutulan derslerde toplumsal cinsiyet konularıyla ilgili herhangi bir içerik olmadığıdır. Elbette bu belirleme, bu araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Ancak araştırmacının kişisel gözlemlerini de desteklemektedir. Kavramı bildiğini belirten toplam beş öğrencinin hiç biri, öğrenme kaynağı olarak üniversite eğitimlerinin içeriğine değinmemiştir. Bu durum, araştırmanın en önemli bulgularından biridir. Elbette bir kavramı bilmek, farklı içermelere sahiptir. Dolayısıyla kavramı bildiğini belirten öğrencilerin, kavramı nasıl tanımladıkları ve bu kavramın özel ve mesleki yaşamlarındaki izdüşümlerini nasıl anlamlandırdıkları birlikte ele alınması ve çözümlenmesi gereken noktalardır. Bunun kadar önemli olan bir diğer nokta ise, kavramı bilmediğini belirten öğrencilerin, kavramın kendilerinde çağrıştırdığı noktaları nasıl ifade ettikleridir. Dolayısıyla, daha net bir yorum için öğrencilerin tanımlarını incelemek gerekmektedir.

2. Öğretmen Adaylarının “Toplumsal Cinsiyet” Kavramına İlişkin Tanımları

Araştırma grubundaki öğrencilerin yanıtladıkları üçüncü soru, “*toplumsal cinsiyet kavramını nasıl tanımlarsınız?*” biçiminde ifade edilmiştir. Özellikle bu sorunun bütün öğrenciler tarafından yanıtlanmasının, bu araştırma için önemli olduğu vurgulanmış, dolayısıyla bu sorunun boş bırakılmamasına özen gösterilmesi istenmiştir. Bunun nedenlerinden biri, kavrama odaklanmalarını, düşüncelerini ve kendilerine çağrıştırdıklarını ifade etmelerini sağlamaktır. Diğer neden ise, geri kalan soruları da yanıtlama şansını arttırmaktır.

Bu kategori altında, öğrencilerin yanıtları değerlendirildiğinde, yine SBÖ ve SÖ programları öğrencileri arasında çeşitli farklılıklar ortaya çıkmıştır. SÖ grubundaki erkek öğrenciler, kavram bilgisine sahip olmadıklarını belirttikleri halde, kavramın kendilerine çağrıştırdıklarını yazarken, üç

öğrenci “cinsiyet ayrımcılığı”, birer öğrenci de “toplumsal önyargı” ve “cinsiyet rolü toplumsallaşması” kavramlarını kullanmışlardır. Kadın öğrencilerin yanıtlarında ise toplam on dört tanımda “cinsiyet rolü toplumsallaşması” odak nokta olmuş ve “erkek-egemenliği, ayrımcılık ve eşitsizlik” olguları yalnızca dört öğrenci tarafından vurgulanmıştır. Geriye kalan iki öğrenci ise “fikrim yok” diyerek soruyu yanıtsız bırakmışlardır. SÖ öğrencilerinin tanım denemeleri, genel olarak bir ya da iki cümleden oluşmaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramını bilmediklerini söylemelerine rağmen, kavramın kendilerine çağrıştırdığı ve bütünün parçaları olarak değerlendirilebilecek temalar konusunda belli bir bakış açısına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

SBÖ öğrencilerinin yanıtlarına genel olarak bakıldığında, kadın ve erkek öğrencilerin bu soru çerçevesinde birbirine benzer tanımlar ürettikleri görülmektedir. “Ayrımcılık ve erkek egemenliği” ve “cinsiyetlerin toplumsal statüsü” biçimindeki dört tanımın dışında, grup büyük oranda, dersler boyunca edindiği bilgileri bu soruya taşımış, daha da önemlisi, somut örnekler vererek tanımlarını genişletmişlerdir. Kadın öğrencilerin anlatılarının odağı çoğunlukla “biyolojik cinsiyet / toplumsal cinsiyet farkı” ile “toplumsal ve kültürel yüklemeler” olarak ortaya çıkmaktadır. Bu iki konu da, toplumsal cinsiyet kavramının anlaşılması/anlatılması ve kavranması bağlamında kilit role sahiptir. Kadın öğrencilerin tanımlarında verdikleri örnekler, bireyin doğumuyla ailede başlayan toplumsallaşma sürecinden, okul yaşamına, meslek seçimine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır.

“İnsanlar biyolojik olarak kadın ve erkek olmak üzere iki farklı cinsiyete sahiptir. İçinde bulunulan toplum bu cinsiyetlere göre bireylere bir takım roller yükler. Bu daha bebek anne karnındayken başlar. Örneğin bebek erkek olacaksa her şeyi mavi olur, kız olacaksa pembe. Oyunlar, kıyafetler, [...] hatta meslek seçimi bile toplumsal cinsiyete göre belirlenir.” (SBÖ-K2)

“Örneğin duygusal olma, zayıf olma, bağımlı olma gibi özellikler daha çok kadınlara özgü olarak görülürken, güçlü olma, cesur olma, saldırganlık gibi özellikler ise erkeklere ait olarak görülür.” (SBÖ-K6)

“Toplum kadın ve erkeğin yerini düünden bugüne değin belirlemiştir. Kadın bu değer ve yapıların dışına çıkamaz. Tarafsız olması gereken [...] ders kitaplarında bile [...] kadın evden ve çocuktan sorumludur, erkek ise evin geçiminden... Bu şekilde kişi doğduğu çevrede ona verilen, öğretilen değerlerle alanını daraltır [...] İşin ilginç tarafı bu şekilde yetiştirildiğimiz için hiçbir zaman bunlara karşı çıkmayız, kabulleniriz.” (SBÖ-K7)

Erkek öğrencilerin anlatılarında cinsiyetin biyolojik ve toplumsal yanlarının fazlaca yer almaması, yalnızca “toplumsal ve kültürel yüklemeler” konusuna odaklanılmış olması dikkat çekicidir:

“Toplumun kadın ve erkek bireylere yüklediği rollerin dışına çıkılamayacağı izlenimi [...] kültürün de bir parçası haline gelmiştir.” (SBÖ-E11)

Kadın öğrenciler ayrıca sıklıkla kadının ‘ev içi rolleri’ çerçevesinde de kendi özel yaşamlarından örnekler vermişler ve eşitsiz rol paylaşımı konusundaki eleştirilerini belirtmişlerdir. Erkek öğrenciler ise, çoğunlukla mesleklerdeki ayrımlara değinmişlerdir:

“Sosyal bilgiler ders kitabından örnek verecek olursam, kitaptaki bir resimde doktor erkek, hemşire kadındır...” (SBÖ-E3)

“Kadının hemşire, öğretmen olması daha uygundur, erkek ailenin geçiminden sorumludur gibi düşünce kalıpları...” (SBÖ-E9)

Dolayısıyla bu çerçevede çeşitli tanımlar geliştiren dokuz kadın ve dokuz erkek öğrencinin, toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin temel bir çerçeveye sahip oldukları söylenebilir. Ancak kavramın özellikle erkek öğrenciler tarafından ‘meslek’ ayrımları çerçevesinde ele alınması, kadın öğrencilerin ise daha çok ‘eşitsiz rol dağılımı’na odaklanmaları, toplumsal cinsiyet kavramının bireylerin bütün yaşamlarına sinmiş olan etkilerinin gözden kaçırıldığının da bir kanıtıdır. Ancak feminist ve eleştirel

pedagojiler, öğrenci deneyimlerini öğrenme sürecinin temel kaynaklarından biri olarak kabul ederler ve geleneksel pedagojilerin değersizleştirdiği ve kıyısallaştırdığı **yaşantıya dayalı bilgiyi** merkeze çekmeyi önerirler. Çünkü bireylerin gündelik yaşantılarına yakın olan ve kendi toplumsal alanlarına getirdikleri düşünsel, duygusal ve kültürel kaynaklara dayanan bir öğrenme, eğitimin asıl amacı olan özgürleşmeyi ve güçlenmeyi de sağlayacaktır (Shor, 1980; Weiler, 1991; Bignell, 1996). Dolayısıyla öğrencilerin tanımlarında kendi yaşam deneyimlerini temele almış olmaları, aslında toplumsal cinsiyet kapsamındaki bilgileri kişiselleştirmiş olduklarını da göstermektedir ki bu olumlu bir noktadır.

3. “Toplumsal Cinsiyet” Kavramının Öğretmen Adaylarının Kişisel/Özel Yaşamlarındaki Yeri

Öğrencilere, “*toplumsal cinsiyet kavramını bilmek kişisel/özel yaşamınızda ne işe yarar?*” sorusu da yöneltilmiştir. Buradaki amaç, kavramın toplumsal ve kültürel boyutları dolayısıyla bireylerin bütün yaşamlarına yayılan, bütün yapıp etmelerini doğrudan etkileyen bir niteliği olduğunun farkında olup olmadıklarını görebilmektir. Aslında bir önceki kategori altında belirtildiği gibi, öğrenciler toplumsal cinsiyet tanımlarında da kişisel yaşamlarına odaklanmışlardır. Dolayısıyla, üçüncü kategoride çözümlenen yanıtlarda da, SBÖ grubu öğrencilerinin kendi çocukluklarından, aile yaşamlarından, duygusal ilişkilerinden kesitler sundukları ve bütün bu özel alanlarında yaşadıklarını toplumsal cinsiyet ayrımları bağlamında yorumladıkları görülmektedir. Kadın öğrenciler sıklıkla ‘eleştirel bir bakış’ açısı kazandıklarını belirtmektedirler. Bu anlamda yine feminist ve eleştirel pedagojilerin vurguladığı gibi, sınıfta kazanılan bilgi, öğrencilerin gündelik yaşamlarıyla ilgili gerçek koşulları anlamalarına zemin sağlamış gibi görünmektedir:

“Toplumsal cinsiyet eşitliğini öğrenmeden önce her şey bana doğal geliyordu. Kadının bazı işleri yapıp bazılarını yapmaması durumunu pek sorgulamıyordum.” (SBÖ-K11)

“...farkında olmadığım birçok şeyi görmemi sağladı. Ayrımcılık yapıldığının farkında olmama rağmen bu bilgileri öğrendikten sonra bunun ne kadar büyük bir boyutta olduğunu anladım. Bunun nedenleri ve nasıl düzeltilebileceği konusundaki bilgiler daha çok dikkatimi çekmeye başladı.” (SBÖ-K8)

Bazıları geleceğe dönük çıkarımlar yapmıştır, örneğin “*ileride evlendiğimde...*” ya da “*anne olduğum zaman...*” biçiminde ifade edilen ve aile içi rollerin paylaşımını ve çocuk yetiştirmede kalıplardan uzak bir tarz benimsemeyi hedefleyen anlatılar da söz konusudur. Anlatılar arasında bir erkek öğrencinin kendi düşünce ve davranış biçimlerine ilişkin öz-eleştiri yapmış olması oldukça dikkat çekicidir.

“Toplumsal cinsiyet kavramını öğrenmeden önce kültürümüzden gelen düşünce tarzıyla bazı konularda cinsiyet ayrımcılığı yaptığımı anladım. Örneğin benim bir kız arkadaşım var, bu normal ama kız kardeşimin erkek arkadaşının olmaması gerektiğini düşünüyordum. Artık [...] doğal karşılayabilirim.” (SBÖ-E2)

Erkek öğrencilerin anlatılarına genel olarak bakıldığında, vurgulanan temel noktalar şöyle sıralanabilir: “*Aile içi rollerde eşitlik*”, “*meslek seçiminde özgürlük*”, “*ön-yargılardan kurtulma*”, “*geleneksel toplumsal ve kültürel kalıpları sorgulama*”, “*bireysel dönüşüm yoluyla toplumsal dönüşüm yaratma arzusu*”. SBÖ grubundaki kadın öğrencilerin anlatıları ise, beklendiği gibi daha zengin, daha kişisel ve çok katmanlıdır. Anlatıların odak noktaları: “*geleneksel toplumsal ve kültürel kalıpları sorgulama*”, “*eleştirel bakış geliştirme*”, “*bilinç kazanma*”, “*kalıp-yargılara meydan okuma*”, “*güçlenme-özgürleşme-direnme*”, “*bireysel dönüşüm yoluyla toplumsal dönüşüm yaratma arzusu*”, “*cinsiyet ayrımcılığının neden ve sonuçlarını anlamak/kavramak*”, “*erkek egemenliğinin neden ve sonuçlarını anlamak/kavramak*” olarak özetlenebilir.

SÖ grubunun yanıtları incelendiğinde, erkek öğrencilerin anlatılarında kişisel yaşamlarıyla bir bağ kurmamış olmaları, kavramı bilmediklerini belirttikleri de anımsanırsa, beklenen bir durumdur. Gruptaki 5 erkek öğrencinin yanıtları, bu çerçevede birbirinden çok farklıdır. Örneğin bu öğrencilere göre, toplumsal cinsiyet kavramını bilmek, kişinin özel yaşamında, “*Kadın ve erkeğin aynı iş kollarında çalışabileceğini bilmeyi*”, “*toplumun aksayan yönlerini görmeyi*”, “*toplumdaki kendi*

konumunu ve itibarını anlamayı”, “kişinin toplumda daha az sorun yaşamasını” sağlar. Bu dört farklı yanıtı ek olarak bir öğrenci de “hiçbir işe yaramaz” yanıtı vermiştir.

SÖ grubundaki kadın öğrencilerden yalnızca yedi kişi bu soruyu yanıtlamayı seçmiş, diğerleri soruyu boş bırakmıştır. Gruptaki iki kadın öğrencinin anlatılarının odağında *“eşitlik ve ayrımcı olmayan bir yaşam”* ve *“kişisel hak ve özgürlükleri savunma”*, bir anlatıda ise *“genel kültüre sahip olma”* toplumsal cinsiyet kavramını bilmenin sağlayacağı yarar olarak belirtilmiştir. Diğer dört kadın öğrencinin anlatılarında dikkat çeken ortak nokta ise, ‘toplumsal uyum’dur.

“Bir kadın olarak toplumda hoş karşılanmayan durumları yapmayabilirim. Bu şekilde toplumdan dışlanmam”(SÖ-K16)

“Kişi toplumsal cinsiyet rolünü bilirse davranışlarını ona göre yönlendirir. Bu, kişinin toplum tarafından kabul görmesini kolaylaştırır.” (SÖ-K21)

“Kadın olarak yapabileceklerim, yapmam gerekenlerin farkında olmam ilişkilerimde kolaylık sağlıyor”(SÖ-K25)

Bu yanıtların, kavramı bildiğini ifade eden öğrencilerden gelmiş olması özellikle önemlidir. Daha önce de belirtildiği gibi, bir kavramı bilmek, birçok anlama gelebilir. Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı gibi, bu öğrenciler için toplumsal cinsiyet kavramı, cinsiyet rolleri çerçevesinde algılanmakta ve toplumsal-kültürel ve geleneksel yapıyla uyum içinde yaşamayı ifade etmektedir. Aynı öğrencilerin kavramı öğrenme kaynaklarına bakıldığında, ‘ilköğretimin ilk kademesi’ ve ‘lisedeki sosyoloji dersi’ oldukça anlamlıdır ve kavramın hangi bağlamda öğretildiğinin yani ‘öğretmenin duyarlılığı’ konusunun önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Bu anlamda herhangi bir konuyu, özellikle de toplumsal cinsiyet gibi önemli bir kavramı sınıfta dile getirmiş olmamız değil, nasıl dile getirdiğimiz çok önemlidir.

4. “Toplumsal Cinsiyet” Kavramının Öğretmen Adaylarının Mesleki Yaşamlarındaki Yeri

Araştırma çerçevesinde en önemli sorulardan biri de, *“toplumsal cinsiyet kavramını bilmek mesleki yaşamınızda ne işe yarar?”* sorusuydu. Acaba bu kavramı bilmek ve bu bilgiyi kişiselleştirmek, mesleğe başladıkları zaman yüklenecekleri rol ve sorumluluklar bağlamında, okul ve sınıf içi süreçlerde nasıl somutlaşacaktı?

Önceki kategorilerde olduğu gibi, bu kategori altında da SBÖ ve SÖ öğrenci grupları arasında, dikkate değer farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca SBÖ grubundaki kadın ve erkek öğrenciler de bu soruya verdikleri yanıtlar çerçevesinde farklılaşmaktadır. Kadın öğrencilerin anlatıları, oldukça detaylı ve somut örnekler içermekte, öğrenciyi, okul yönetimini ve velileri de kapsayacak şekilde geniş bir zemine yayılmaktadır. Bu anlatıların odaklandığı temalar, *“öğrencileri bilinçlendirmek”*, *“öğrencilerin kalıp-yargıları sorgulamalarını sağlamak”*, *“sınıf içi uygulamalarda ayrımcılıktan kaçınmak”*, *“okul yönetimini ve velileri bilgilendirmek”* biçiminde sıralanabilir.

“Sınıf içinde öğrencilerime karşı onları var olan değer yargılarından kurtarıp daha farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak amacıyla işime yarayacağını düşünüyorum” (SBÖ-K7)

“Çalışan kadınlara ait örnekleri derslerimde sık sık veririm. Yapılacak bir iş olursa kız ve erkek öğrenciler arasında eşit bir iş bölümü yaparım”. (SBÖ-K11)

“Kız ve erkek öğrencilerin her işi birlikte yapabileceklerini, kızların da erkekler gibi cesaretli olduklarını, onların oynadıkları oyunları oynayabileceklerini öğrenmelerini sağlarım. Duygusal olmanın sadece kızlara ve güçlü olmanın da erkeklere has özellikler olmadığını öğrenmeleri için etkinlikler yapabilirim. Kadın ve erkeğe has meslekler olmadığını anlatırım.” (SBÖ-K9)

“Öğretmenlik mesleği, öğrenciler, aileler ve bir kurum olan okulla iç içe olmayı gerektiren bir meslektir. Toplumsal cinsiyet kavramını bilmek okul gibi topluma nitelikli insanlar

kazandırmayı amaç edinen bir kurumda çok önemli bir yere sahiptir. Okul yönetimine, ailelere bu konuda bilgi veririm. Buna göre öğrencilere yaklaşımlarının değişmesini sağlayabilirim. Sınıftaki oturma düzeninden, yapılan etkinliklere kadar ayrımcılığı engelleyecek düzenlemeler yaparım.” (SBÖ-K2)

Erkek öğrencilerin anlatılarında ise herhangi bir somut örneğe rastlanmamıştır. Erkekler oldukça genel ifadelerle “sınıf içi uygulamalarda ayrımcılıktan kaçınmak” ve “kadın meslektaşlarla sağlıklı iletişim” temalarına odaklanmışlardır. Kadın ve erkek öğrencilerin mesleğe ilişkin anlatılarında da, tıpkı kişisel/özel yaşamla ilgili anlatılarında olduğu gibi önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Bunun nedenleri, öğrencilerin cinsiyetleri ile öğretmenlik mesleğine bakış açıları arasındaki ilişki çerçevesinde değerlendirilebilir ki bu ayrı bir araştırma konusudur.

SÖ grubundaki erkek öğrencilerin bu kategori altındaki anlatıları, birbirinden farklı vurgulara sahiptir ve hiç biri eğitim öğretim süreçlerine, okul ve sınıf içi uygulamalara ya da öğretmenlik rol ve sorumluluklarına değinmemektedir. Örneğin bir öğrenciye göre toplumsal cinsiyet kavramı, mesleki anlamda “karşı cinse saygı duymaya”, diğeri için “görev yapacağı yere daha kolay uyum sağlamaya” yardımcı olacaktır. Diğer iki yanıt, “meslekteki sorunları görebilme” olarak özetlenebilir ve tek cümlelik yanıtlar olduğu için, hangi sorunlardan söz ettikleri detaylandırılmamıştır. Bir öğrenci ise, bir önceki soruya verdiği yanıtla tutarlı olarak “hiçbir işe yaramayacağını” belirtmiştir.

SÖ grubunun kadın öğrencileri arasında bu soruya yanıt verenler, bir önceki soruyu yanıtlayan öğrencilerdir. Toplam yedi yanıt içinde yalnızca iki öğrenci “meslekte eşitlik ve karşılıklı saygı”ya odaklanmıştır. Diğerleri arasında en dikkati çeken, bu kavramı ilköğretimin ilk kademesinde öğrendiğini belirten öğrencinin kısa fakat önemli ifadesidir:

“...yeri geldikçe öğrencilerimizi bu konular hakkında bilgilendirerek sağlıklı bir cinsiyet rolü kazanmalarını sağlarız” (SÖ-K21)

Burada ilköğretim döneminde öğrenciye öğretilmiş olan cinsiyet rolleri, geleneksel anlayış içerisinde normal/sağlıklı kadın ve erkek olmayı işaret etmekte ve bir önceki soruya verdiği yanıt da dikkate alındığında, toplumsal cinsiyet rollerinin benimsenmesi, kişinin toplum tarafından kabul görmesini sağlamaktadır. İçsel bir tutarlılık sergileyen bu yanıtlar, aslında öğrencinin kendi eğitim yaşantılarının sonucunda elde ettiği ‘kazanımları’, öğretmenlik rol ve sorumluluğu çerçevesinde, kendi mesleğine ‘transfer’ etme amacı taşımaktadır. Ancak bu iyi niyetli amaç, ne yazık ki bir kadın öğretmenin öğrencilerine bakış açısında ve bütün eylemlerinde toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp-yargıların yeniden üretimine hizmet edecek gibi görünmektedir.

SÖ grubundaki kadın öğrencilerin verdiği diğer yanıtların genel çerçevesine göre toplumsal cinsiyet kavramını bilmek meslek yaşamında, “cinsiyete göre meslek seçimine”, “toplum tarafından dışlanmamaya” ve “işsiz kalmamaya” yarayabilir. Görüldüğü gibi bu ifadeler, bir önceki kategori altındaki yanıtlarla tutarlıdır. Özellikle kadınlar açısından cinsiyet rollerine uygun düşünce ve davranış biçimleri, hayatı kolaylaştıran işlevsel bir konudur. Bir kadın öğrencinin şu cümlesi, bu durumu somutlaştırmakta ve neredeyse özetlemektedir:

“Çünkü toplumun benden beklentilerini yaşamımın her bölümünde yapmam gerekiyor” (SÖ-K25)

5. Öğretmen Adaylarının “Toplumsal Cinsiyet” Kavramıyla İlgili Görüşleri/yorumları/Önerileri

Soru kâğıdında, “konuyla ilgili belirtmek istediğiniz görüşlerinizi/yorumlarınızı/önerilerinizi paylaşabilirsiniz” maddesi de yer almıştır. Bu madde, bir bakıma araştırmacının yönlendirmesinden uzak, özgürce ve tamamen gönüllü olarak yazabilecekleri her şeye kapı aralayan bir kategoridir. SBÖ grubundaki erkek öğrencilerin bu kategorideki anlatıları incelendiğinde, öneri bağlamında “Toplumsal cinsiyet kavramı sadece öğretmen adaylarına değil tüm topluma öğretilmeli” noktasında ortaklaştıkları görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında daha somut politikalara ve süreçlere, özellikle eğitime vurgu yapılmamakta, çok genel ifadelerle kadın erkek eşitliğinin önemi

çerçevesinde, toplumsal bir bilinç değişikliği yaşanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Yalnızca bir öğrenci, ders kitaplarındaki cinsiyetçiliğe değinerek bu konuda bilinçlendiğini ve bu konuda “bir öğretmen olarak üzerine düşeni yapacağını” (SBÖ-E9) belirtmiştir.

Yine SBÖ grubundaki kadın öğrencilerden yalnızca 2 kişi bu başlık altında görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden biri, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında okulun yeni kuşakları toplumsallaştırma işlevini temel alarak, daha mikro hedefler ve önlemler sunmaktadır:

“Bu konunun okullarda ilköğretimden başlanarak ele alınması gerektiğini düşünüyorum. [...] En azından ders kitaplarındaki yanlışlıkların düzeltilmesi ve bizlerin duyarlılaştırılmasıyla başlanabilir.” (SBÖ-K1)

Diğer öğrencinin anlatısı ise, feminist kuramların ‘farklı ama eşit’ sloganını anımsatmakta, cinsiyetin biyolojik ve toplumsal yanını ayırarak, eşitlik kavramını öne çıkarmaktadır:

“Toplum iki cinsten oluşuyorsa hiçbir bahane göstermeksizin iki cins eşittir. Biyolojik ve fiziksel farklılıklar eşitliği kesinlikle bozamaz.” (SBÖ-K10)

SÖ grubunda ise, yalnızca iki kadın ve iki erkek öğrenci bu kategori çerçevesinde görüş belirtmiştir. Erkek öğrencilerden biri, “bu ülkede kadın erkek eşitliği var. Böyle kavramlarla bu eşitlik hissedilemez” (SÖ-E4) yorumuyla, toplumsal cinsiyet kavramının bizatihi kendisinin ‘eşitsizlik’ ürettiğini belirtmekte ve kavramların aslında sosyal olguları anlamada ve açıklamada birer kategori olduğu gerçeğinden uzaklaşmaktadır. Diğer erkek öğrencinin, “bence kadın erkek eşitliği diye bir şey yoktur” (SÖ-E5) ifadesinin ayrıca yorumlanmaya ihtiyacı yoktur. SÖ grubundaki kadın öğrencilerden biri kavramı “gereksiz” (SÖ-K24) olarak tanımlarken, diğeri “öğretilen ve tüm yaşamımızı etkileyen bir şey” yorumuyla aslında çok önemli bir noktayı yakalamıştır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen veriler çerçevesinde, öncelikle öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri boyunca toplumsal cinsiyet konusunu içeren bir ders almamış oldukları ve başka derslerde de bu konuda bilgilendirilmedikleri görülmektedir. Özellikle ilköğretimin ilk kademesinde görev yapacak olan sınıf öğretmeni adayları açısından bakıldığında, toplumsal cinsiyete ilişkin geleneksel bakış açısıyla ‘barışık’ oldukları görülmektedir. Yazının giriş kısmında da sunulduğu gibi, okul toplumsallaşması içinde öğretmenler cinsiyetçi kalıp-yargıları aktaran en önemli aktörlerdir. Ne yazık ki araştırma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları da bu belirlemeyi doğrulayacak gibi görünmektedir. Türkiye’de ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin üçte birinin kadın olduğu, özellikle sınıf öğretmenliği alanının kadın-yoğun olduğu bilinmektedir (KSGM, 2008). Ancak kadın öğretmenlerin varlığı, otomatik olarak kızların okul performanslarını geliştirmemektedir çünkü bu araştırmada da görüldüğü gibi, erkek öğretmenler kadar kadın öğretmenler de cinsiyetçi kalıpyargılara sahiptirler. (UNESCO, 2004). Diğer taraftan, araştırmacının kendi yürüttüğü bir ders içerisine toplumsal cinsiyet konusunu dâhil etmesi sonucunda öğrencilerde gözlemlenen değişim ve dönüşüm, umut vadeden bir durum yaratmıştır. Eğer öğretmen yetiştiren kurumlar lisans programlarında toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirmeye odaklanmış derslere yer açabilirlerse, bu konuda bilgilенmiş ve duyarlılık kazanmış öğretmenler yetiştirme olasılığımız artmış olacaktır. Burada özellikle ‘olasılık’ sözcüğü tercih edilmiştir, çünkü yine bu araştırmayla toplumsal cinsiyet konusunun, eşitsizliklerin mağduru olan kadınlar açısından, erkeklere oranla daha yaşamsal ve önemli olarak algılandığı, SBÖ grubu öğrencileri bağlamında bir kez daha ortaya çıkmıştır.

Öğrenciyle yüz yüze ve yakın ilişki kurabilme şansı olan öğretmenler, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik yeni ölçütlerin, rollerin ve tutumların gelişmesinde çok önemli işlevlerde bulunabilirler. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğine karşı mikro düzeyde geliştirebilecekleri direnç ve okul içi ya da sınıf içi yeni stratejiler, toplumsal cinsiyete dayalı tabakalaşmanın

değiştirilmesi/dönüştürülmesi için kullanılabilir. Bunun gerçekleşebilmesinin tek yolu, öğretmen yetiştirme politikaları çerçevesinde ‘nitelikli öğretmen’ tanımı içine toplumsal cinsiyet duyarlılığını da dâhil etmek ve öğretmen yetiştiren kurumların bu konuyu zorunlu dersler çerçevesinde ele almasını sağlamaktır. Ancak bu da tek başına yeterli bir önlem olmayacaktır. Çünkü araştırmalar göstermektedir ki, öğretmen yetiştiren kurumlarda izlenen öğretim yöntemleri, okutulan ders kitapları ve bu kurumlarda görev yapan akademisyenlerin tutumları bağlamında, öğretmen eğitiminin tam da kendisi erkek egemen bir yapıyı yeniden üretmektedir (Zittleman & Sadker, 2002; Shongwe & Lumadi, 2009). Dolayısıyla Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreçlerini, bütün öğeleriyle birlikte, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından büyüteç altına almak kanılmaz görünmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Acker, J. (1989). Making gender visible. In R.A. Wallace (Ed.). *Feminism and Sociological Theory* (65-81).california: Sage.
- Aksornkool, N. (2003). Gender-sensitive education for bridging the gender gap. In J.P. Keeves & R. Watanabe (eds). *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region (Part One)*. Great Britain: Kluwer.
- Arat, N.(1996). Türkiye’de kadınların çalışma yaşamında karşılaştıkları zorlukların sosyo-kültürel nedenleri. N. Arat (ed.) *Türkiye’de kadın olmak: Kadın sorunlarından kesitler* içinde (s.43-55). İstanbul: Say.
- Aukrust, V. G.(2008). Boys’ and girls’ conversational participation across four grade levels in Norwegian classrooms: Taking the floor or being given the floor? *Gender and Education*, 20 (3), 237-252.
- Baba, H. B. (2007). *Teacher candidates as the agents of change for a more gender equal society*. Unpublished Master Thesis. The Graduate School of Social Sciences of METU.
- Bailley, S.M. (1993). The current status of gender equity research in American schools. *Educational Psychologist*, 28 (4), 321-339.
- Barret, M. (1995). *Günümüzde kadına uygulanan baskı: Marksist çözümlemeye sorunlar*. (Çev. Ş. Süer). İstanbul: Pencere.
- Bignell, K. C.(1996). “Building Feminist Praxis Out of Feminist Pedagogy: The Importance of Students’ Perspectives”, *Women’s Studies International Forum*, 19(3), 315-325.
- Butler, J.(1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. NewYork&London: Routledge.
- Delamont, S.(1990). *Sex roles and the school*. London: Routledge.
- Duffy, J.; Warren, K. & Walsh, M. (2001). Classroom interaction: Gender of teacher, gender of student and classroom subject. *Sex Roles*, 45 (9-10), 579-593.
- Dupond, B. (1981). *Unequal education: A study of sex differences in secondary- school curricula*. UNESCO.
- Eccles, J.S. & Blumenfeld, P. (1985). Classroom experiences and student gender: Are there differences and do they matter? In L.C. Wilkinson & C.B. Marrett (eds). *Gender influences in classroom interaction*. Orlando: Academic Press.
- Gabriel,S.L. & Smithson, I.(1990). *Gender in the classroom: Power and pedagogy*. Urbana&Chicago: University of Illinois.
- Gök, F.(1993). Türkiye’de eğitim ve kadınlar. Ş. Tekeli (Ed.). *1980’ler Türkiye’sinde kadın bakış açısından kadınlar* içinde (s.181-199). İstanbul: İletişim.
- Gray, C. & Leith, H.(2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational Studies*, 30 (1), 3-17.
- Hagemann-White, C.(1989). Kadın işgücünün niteliğinin geliştirilmesinde perspektifler ve tuzaklar. *Değişen bir toplumda kadınların istihdam imkânlarının geliştirilmesi. OECD- Türkiye İİBK uluslar arası konferansı* (4 No’lu bildiri). İstanbul.
- Jacklin, C.N.(1983). Boys and girls entering school. In M. Marland (Ed). *Sex differentiation and schooling* (pp.8-18). London: Heinemann Educational Boks.

- KSGM (2000). “Kadın 2000: 21. yüzyıl için toplumsal cinsiyet eşitliği, Kalkınma ve barış” başlıklı Birleşmiş Milletler Genel Kurul Özel Oturumunun (Pekin+5) Hazırlık Dönemi ve Sonuçları Hakkında Özet Bilgi. Ankara.
- Li, Q.(1999). Teachers’ beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41 (1), 63-76.
- Pearson, J.C.; Turner, L.H.& Mancillas, W.T.(1991). *Gender and communication*. NewYork: Brown Publishers.
- Renold, E.(2006). Gendered classroom experiences. In C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (eds). *The sage handbook of gender and education*. (pp.439-450). London: Sage Pub.
- Sherman, H.J.& Wood, J.L. (1979). *Sociology: Traditional and radical perspectives*. NewYork:Harper&Row.
- Shongwe, S.S. & Lumadi, M.W.(2009). The need for training gender-sensitive teachers: addressing challenges of gender sensitive education for gender sensitive national development. *Ninth Annual IBER & TLC Conference Proceedings*.
- Shor, I.(1980). *Critical Teaching and Everyday Life*. Boston: South End Pres.
- Smith, F.; Hardman, F. & Higgins, S.(2007). Gender inequality in the primary classroom: Will interactive whiteboards help? *Gender and Education*, 19 (4), 455-469.
- Stanworth, M. (1990). *Gender and schooling: A study of sexual divisions in the classroom*. Cambridge: The University Pres
- Streitmatter, J. (1994). *Toward gender equity in the classroom: Everyday teachers’ beliefs and practices*. NewYork: State University.
- Tan, M.(1979). *Kadın: Ekonomik yaşamı ve eğitimi*. Ankara: Türkiye İş Bankası
- (2000). Eğitimde Kadın-Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği. M. Tan, Y. Ecevit ve S. S. Üşür (Haz.) *Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset* içinde (s.30). İstanbul: TÜSİAD.
- (2007). Eğitimde cinsiyetçilik: Farkında mıyız? Kadın, 8 Mart, Eğitim-Sen Bülten Eki (s.15-18). Ankara: Desen.
- (2008). Eğitim. M. Tan, Y. Ecevit, S. S. Üşür ve S. Acuner (Haz.) *Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği: Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri* içinde (s.23-105). İstanbul: TÜSİAD-KAGİDER.
- UNESCO (2004). *Gender sensitivity: A training manual for sensitizing education managers, curriculum and material developers and media professionals to gender concerns*. UNESCO: Paris.
- Unger, R.& Crawford, M. (1992). *Women and gender*. NewYork: McGraw-Hill.
- UNICEF(2003).Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Türkiye Raporu. Ankara: UNICEF.
- Weiler, K. (1991).Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-474.
- Zittleman, K.& Sadker, D. (2002). Genders bias in teacher education texts: New (and old) lessons. *Journal of Teacher Education*, 53 (2),168-179.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ AÇISINDAN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN ÖNEMİ

Davut Hotaman

Y.T.Ü. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Bu araştırmanın amacı, Y.T.Ü. Eğitim Fakültesi “İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı”na devam eden öğrenciler ile aynı üniversitenin İnsan Kaynaklarının düzenlediği “İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı”na devam eden öğrencileri, öğretmenlik mesleği açısından önemli olan “Kişilik Özellikleri” açısından incelemektir. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı İngilizce öğretmenli lisans programından 187 ve İnsan Kaynakları İngilizce öğretmenliği sertifika programından 231 olmak üzere toplam 418 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gerekli bilgileri toplamak amacı ile öğretmenlik mesleği için önemli olan “Öğretmen Kişilik Özellikleri Ölçeği (ÖKÖÖ)” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Toplam veriler üzerinde bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, oluşan farklılıkların yönünü belirlemek için de Tukey testine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; program türüne göre İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerin lehine, cinsiyet türüne göre kız öğrencilerin lehine, ilköğretimi okudukları bölge türüne göre şehir lehine, ortaöğretimi okudukları bölge türüne göre şehir lehine, ailede öğretmen bulunma türüne göre ailesinde öğretmen olanların lehine, ailenin gelir düzeyi türüne göre geliri 750-1500 ile 2001-2500 ve 2501-3000 arasında 750-1500 lehine, geliri 2001-3000 ile 3001 ve yukarı arasında geliri 3001 ve yukarı lehine ve geliri 2501-3000 ile 3001 ve yukarı arasında geliri 3001 ve yukarı lehine, anne eğitim düzeyi türüne göre anne eğitim düzeyi ilkökul ve ortaokul olanlar arasında ilkökul olanların lehine, baba eğitim türüne göre eğitim düzeyi ilkökul olanlar ile lise olanlar arasında ilkökul olanların lehine ve kardeş sayısı türüne göre kardeş sayıları 1 ile 4 olanlar arasında kardeş sayısı 4 olanların lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleği, Öğretmen Kişilik Özellikleri

TEACHING PROFESSION AND THE IMPORTANCE OF PERSONALITY CHARACTERISTICS

Abstract

The aim of the research is to examine the students who are attended to “English Language Teaching Undergraduate Program” at Faculty of Education in Y.T.U. and the students who are attended to “English Language Teaching Certificate Program” which is organized by Human Resources of the same university in terms of “Personality Traits” which is important for the teaching profession. The research is conducted on a total of 418 students 187 from English language teaching undergraduate program and 231 from Human Resources English language teaching certificate program in 2009 academic year. To gather the necessary information in research, “Teacher Personality Traits Scale” and “Personal Information Form” is used. For aggregate data on the independent groups, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) was performed and to determine which direction the difference, Tukey HSD test was applied. As a result of the research; significant differences were determined at the levels of .001 according to the type of program in favor of English Teaching degree program students; .001 according to the type of sex in favor of female students; .001 according to the type of region that the students graduated from primary school in favor of city; .001 according to the type of region that the students graduated from secondary school in favor of city; .005 according to the type of presence of teacher in the family in favor of families having teachers; .001 according to the type of the level of family income between 750-1500, 2001-2500 and 2501-3000 TL in favor of 750-1500 TL income; .001 according to the type of the level of family income between 2001-3000, 3001 and higher TL in favor of 3001 and higher TL income; .05 according to the type of maternal education level between primary and secondary education in favor of primary education, .05 according to the type of father education level between primary and secondary school in favor of primary education, and .05 according to type of number of siblings between 1-4 in favor of 4.

Anahtar Kelimeler: Teaching, Teaching Profession, Teacher Personality Characteristics

*“Geleceğin savaşı, beyin savaşı olacaktır.
Bu savaşın zaferi de eğitim yoluyla kazanılacaktır”
Mustafa Kemal ATATÜRK*

1. GİRİŞ

Eğitimin etkili ve başarılı olması, amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi, temelde sistemi işletecek öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bir sistem ne kadar başarılı bir şekilde tasarlanırsa tasarlansın, onu işletecek kişilerin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez. Öğretmenler, okul denen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 1998, s.42). Milli Eğitimin Temel Kanununa göre öğretmenlik; “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir” (METK, 1973). Bu meslek grubu için “kişilik özellikleri, konu alanı uzmanlığı ve öğretim bilgi-becerisi” esastır. Oysa ülkemizde, Bayramın da (1999, s.3) belirttiği gibi, okuyup-yazan, biraz da bilgi dağarcığı olan herkesin öğretmenlik yapabileceği kanısı, yetkililerde hep olagelmıştır. Hatta zaman zaman bu düşüncüyü doğrular nitelikte uygulamalara da gidilmiş, buna rağmen Türkiye’de öğretmen eğitimi ve niteliği sürekli tartışılır olmuştur. Oysa öğretmenler çocuğun hayatında oluşabilecek okul kaynaklı gelişmelerin sahibi ve sorumlusudur. Bu nedenle öğrenciler, öğretmenlerinin pek çok özelliğinden etkilenirler, krizlere girip çıkabilirler ya da hayatlarında yeni ufuklar açabilirler (Hotaman ve Yüksel-Şahin, 2010, s.89). Günümüz Türkiye’sinde sayısal olarak talebin üzerinde öğretmen yetiştirilmiş olması, artık biraz da öğretmen niteliği açısından önemli olan, öğretmen kişilik özellikleri üzerinde durulması gerektiği söylenebilir.

Bazı kanıtlar, öğretmenin kişiliğinin sınıfta en önemli değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler üzerinde yapılan birçok çalışmada, kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilediğini, zayıf bir öğretmenin ise öğrencileri okuldan ve hatta öğrenmeden soğuttuğunu göstermektedir (Gürkan, 1993, s.8; Loughran, 2006). Getzels ve Jackson’un (1965) göre, gerçekte bir öğretmenin eğitsel yönü, onun ne yaptığı ile ilgili değil, fakat kendisinin gerçekten ne olduğu ile ölçülür (Aktr.:Gürkan, 1993, s.6). Eğitim, zeka ve konuya hakimiyet bakımından eşit olan iki öğretmen bile, öğretme ve öğrencileri güdüleme bakımından birbirlerinden farklı olabilirler. Bu farklılık, öğretmen kişilik özelliklerinin öğrenenler üzerindeki etkisinden kaynaklanır. Küçükahmet (1987)’de, öğretmen kişiliğinin öğrenciler üzerinde birçok etkisi olduğunu belirtmekte ve öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerin her biri, öğrenciler üzerinde ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratılmasında etkili olup, sınıf atmosferi bir kez oluştuktan sonra öğrenciyi sınıf dışında da etkilemeye devam ettiğini belirtmektedir. Kişiliğin oluşmasında etkili olan iki temel öge “tutum ve benlik tasarımıdır” (Gürkan, 1993, s.9). Öğretmenin tutumu, öğretmenin bir duruma, eşyaya ya da insana tepki göstermeye hazır olmasıdır. Kişiliğin çekirdeğini oluşturan benlik tasarımı ise, bireyin kendi özelliklerine, yeteneklerine, değer yargılarına, emel ve ideallerine ilişkin kanılarını içermekte olup, bireyin kendisini beğenmesi, sınırlılıklarını farkına varması, kendisini farklı bir birey olarak tanımlamasını ve onun kendisi hakkındaki görüşlerini oluşturur (Gürkan, 1993, s.11).

Araştırmalar sıcak, katı olmayan, hoşgörülü, öğrencilerle ilgilenen, espri yeteneği olan öğretmenlerin; bu özellikleri taşımayanlara göre öğrencilerin öğrenmeleri ve tutumları üzerinde daha olumlu ve etkili olduklarını göstermektedirler. Hamachek de (1972), öğrencilerin öğretmen kişilik özellikleri olarak “sıcaklık, sabır, hoşgörü ve ilgi” gibi özellikleri tercih ettiğini belirtmektedir. Bu çalışmada öğretmen kişilik özellikleri olarak “iletişim becerisi yüksek, coşkulu ve sosyal kişilik, hoşgörü ve sabırlı kişilik, açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı kişilik, sevecen, anlayışlı ve esprili kişilik, yüksek başarı odaklı, iddialı ve azimli kişilik, cesaretlendirici, teşvik edici ve destekleyici kişilik ve yeniliklere ve değişime açık, entelektüel kişilik” üzerinde durulmuştur.

1.1. Öğretmen Kişilik Özellikleri

1.1.1. İletişim Becerisi Yüksek, Coşkulu ve Sosyal Bir Kişilik: Öğrenme süreci, en genel anlamda bir iletişim sürecidir. Bu süreçte mesaj alışı-verişinin anlamlı olması, öğretmenin yeterlilikleri ile ilgili olup, sınıf içi iletişimin niteliği, öğrencilerin kişilik gelişimlerini ve başarılarını etkileyen

önemli bir unsurdur (Baykara-Pehlivan, 2005). İletişim “konuşan ve dinleyenin güdü, algı, eğilim ve tutumlarından oluşan, insan davranışının oldukça karmaşık bir şeklidir” (Whirter ve Voltan-Acar, 2000, s.73). Sınıf içi olumlu iletişim, bireyin olumlu davranışlar geliştirmesini etkiler (Çetinkanat, 1998, s.211). Bu nedenle öğretmenlerin edilgen dinleme, etkin dinleme ve empatik dinleme kişisel iletişim becerileri gelişmiş olmalıdır. Edilgen dinleme, sessizlik, yani pasif dinleme, kabul edilmiş olmayı simgeleyen sözsüz bir mesajdır (Özen, 2001, s.101). Etkin dinleme, öğrencinin duygusal güvenlik kazanmasına yardımcı olur (Nelsen ve diğ., 2000, s.47). Empatik dinleme ise, kişiyi anlamak için yapılan dinlemedir (Özen, 2001, s.102). Şüphesiz konuşma (sözlü iletişim), hayatımızın her alanında çok önemli bir iletişim metodudur (Egglend, 1991, s.13). Ancak iletişimin tümü, konuşmadan (sözlü iletişimden) ibaret değildir (Hotaman, 2004). Kişiler arası ilişkilerde anlamlar, sözel ve sözel olmayan mesajlarla iletilir (Saraç, 2006, s.123). İletişimin sözsüz olarak gerçekleşen bu yönüne beden dili (sözsüz iletişim) denmektedir (Hotaman, 2005). Sözel olmayan mesajları anlamaya çalışmak, konuşma sırasında gerçekte neler olduğunu anlamaya yardımcı olması açısından önem taşımaktadır (Yüksel-Şahin, 2005). Öğretmenler, öğrenme ihtiyacı içinde olan bireylerle oldukça uzun bir zamanı birlikte paylaşmaktadırlar. Öğretmenler bu sürecin etkinliği için, sözel iletişimin yanında beden dilini ve ses tonunu da etkili kullanmalıdırlar (Barker, 1982). Öğretmen coşkusu da burada söz konusu olmaktadır. Araştırmaların büyük bir çoğunluğu, en etkili eğitimcilerin öğrenciler ile iletişim kurarken ilgili ve coşkulu davrananlar olduğunu göstermektedir (Lincoln, 2008). Öğretmen coşkusu, öğrencinin akademik başarısını da olumlu yönde etkileyecektir (Bacanlı, 2002; Bedir ve Yıldırım, 2000; Burden ve Byrd, 1994; Fontana, 1985; Hotaman ve Yüksel-Şahin, 2010). Sınıfta öğretme, öğretime ne kadar istek ve coşkuyla katılırsa, öğrencilerde öğrenmeye o kadar istekli ve coşkulu olacaklardır (Bacanlı, 2002, s.215). Öğretmenin sosyal olma becerisi, iletişim becerisinin bir sonucudur. Sınıf, okul ve çevre üçgeninde tüm girişimciliğini ve olumlu etkinliklerde önder olma gücünü kullanarak bir sinerji yaratmalıdır.

1.1.2. Hoşgörü ve Sabırlı Bir Kişilik: Hoşgörü, beklenmedik durumları iyi niyete dayalı bir şekilde değerlendirme ve göğüsleme durumudur. Okul denen yapı içinde, her türlü öğrenci davranışıyla ve bu davranışların olumsuz sonuçlarıyla karşılaşmak mümkündür (Erden, 2007, s.150). Bir öğretmen, bu durumların üstesinden gelebilecek bir kişilik yapısına sahip olması önemlidir. Henüz doğruyla yanlış biribirinden ayırt etme gelişim düzeyine ulaşmamış çocuklara hoşgörü ve sabır göstermek, onlara kendi yanlışlarından bir şeyler öğrenme fırsatı sunulması demektir. Öğretmen, kendi beklentilerine uygun olmayan pek çok öğrenci davranışı ile karşılaşabilir. Böyle durumlarda hoşgörü ve sabırlı (Açıkgöz, 2004, s.93) olan öğretmenler, mesleklerinde başarı gösteren öğretmenlerdir. Bu öğretmenler, benzer durumda olumsuz tepki gösteren öğretmenlere göre, öğrencilerden daha çok saygı görürler. Hoşgörü ve sabır gösteren öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını değiştirme şansına sahip olurlar. Öğretmenin sadece beklenmedik öğrenci davranışları karşısında değil, farklı ve alışılmadık aykırı fikirler karşısında da hoşgörü göstermesi önemlidir.

1.1.3. Açık fikirli, Esnek ve Uyarlayıcı Bir Kişilik: Toplumsal değişimin hızlandığı, bilim ve teknolojiye dev adımların atıldığı günümüz toplumlarında, öğretmenin kendisini ve öğrencilerini geliştirebilmesi için açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olması gerekir (Açıkgöz, 2004, s.92). Bu özelliklere sahip öğretmen, kendi fikirlerinin, duygularının, algılarının başkalarından farklı olabileceğini bilir. Olaylara başkaları açısından bakabilir (Erden, 2007, s.149-150). Öğretmen kendine ait bilgi ve fikirlerini sergilemenin yanında, öğrencilerinin bu yöndeki bilgi ve inançlarını açık bir şekilde ortaya koymalarına izin verir, onların bilgi, fikir ve inançlarına hoşgörü gösterir. Sınıf içi uygulamalarda ve beklenmedik durumlarda katı bir yaklaşım yerine esnek bir tavır alması, sınıf içi öğrenci davranışlarını olumlu etkileyecektir. Ortaya çıkan yeni durumları, planlanmış etkinlikler arasına katarak onlardan yararlanması, öğretmenin uyarlayıcı kişilik özellikleriyle ilgilidir.

1.1.4. Sevecen, Anlayışlı ve Esprili Bir Kişilik: Öğrenciler eğitim yaşantıları boyunca anne ve babalarından çok, öğretmenleri ile birlikte bulunurlar. Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde, kendine güvenli ve sosyal bireyler haline gelmesinde sevgi önemli rol bir oynar. Öğretmenini seven çocuk, okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirir, başarılı olur. Sevecen öğretmen (Açıkgöz, 2004, s.92), öğrencilerle olumlu ve onları destekleyici ilişkiler kurar. Öğrencilere adları ile hitap eder, onların kişisel sorunları ile ilgilenir, her öğrencinin ayrı bir birey olduğunun farkındadır ve onlara

bunu hissettirir. Bu yaklaşımlar sonucu öğrencinin güvenini kazanır. Espriyi öğretmenler, sınıf atmosferini sıcak ve eğlenceli bir hale getirirler. Espri, öğretmenle öğrenci arasındaki katı duvarları kaldırır ve resmiyeti yumuşatır. Öğrenciler kendilerini öğretmene daha yakın hissederler. Ders eğlenceli ve zevkli bir hale gelir (Erden, 2007, s.150). Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitim görevini yürütürken, diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin samimi, anlayışlı, sabırlı olması, öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek, aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır (Duke, 1984).

1.1.5. Yüksek Başarı Odaklı, İddialı ve Çalışkan Bir Kişilik: Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri yüksek olduğu zaman, öğrencilerin daha iyi öğrendiğini göstermektedir (Brophy, 1981, s.7). Cruickshank ve diğ. (1995) göre, yüksek başarı odaklı ve iddialı bir öğretmen, teşvik edici, destekleyici ve çalışkan bir kişiliğe sahiptir (Aktr:Ersoy, 1998: 54). Öğretmenin öğrenciye yönelik başarı beklentisi yüksek olduğunda, ona daha çok zaman ayırdığı, onu öğrenmeye teşvik ettiği ve öğreneceğine inandığı için öğretme sürecinde daha dikkatli davrandığı söylenebilir. Ayrıca, öğretmenin başarı beklentisini hisseden öğrenci de, başarılı olacağına inanır ve kendisi hakkında olumlu akademik benlik tasarımı geliştirir (Erden, 2007, s.151). Başka bir ifadeyle, öğrenci öğretmenin beklediği kadar öğrenmektedir. Öğretmenin çalışkan bir kişiliğe sahip olması, dersle ilgili her türlü araç, gereç ve malzemenin hazır hale getirilmesini, dolayısıyla da dersin daha zevkle işlenmesini sağlayacaktır. Ödev ve sınav kağıtlarının zamanında okunarak, öğrencilere çabucak dönüt verilmesi önemlidir. Öğretmen bu kişilik özelliği sayesinde okul ve dersle ilgili her türlü çalışmayı üşenmeden yeri ve zamanında gerçekleştirecektir.

1.1.6. Cesaretlendirici, Teşvik Edici ve Destekleyici Bir Kişilik: Öğrenciler, en küçük bir güçlükte dahi, yapabileceği, üstesinden gelebileceği pek çok şeyden vazgeçebilirler. Böyle durumlarda öğretmen, öğrencilerin özgüven gelişimlerini destekleyici bir kişiliğe sahip olmalıdır. Birçok araştırmada, öğrenciye yakınlık gösteren, öğrenciyi destekleyen ve onlara değer veren öğretmenlerin, öğrencilerin güdüsü ve başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Açıkgöz, 2004, s.93). Destekleyici öğretmen, öğrencinin kendine güvenmesini, kendi kendine öğrenmesini ve olumlu akademik benlik tasarımı geliştirmesini sağlar (Erden, 2007, s.151). Yapılan araştırmalar, teşvik ve güdülemenin bir öğrencinin sadece akademik başarısını olumlu etkilemediğini, aynı zamanda disiplin olaylarının ve istenmeyen davranışların da azalmasına neden olduğu göstermektedir (Henson ve Eller, 1999, s.372-373). Ersoy'a (1998, s.54) göre güdüleyici bir kişilik, öğretmeye istekli olma, yakınlık gösterme, mizah becerisi ve güven duygusu gibi özellikleri de taşır. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı, bu inancını öğrencileriyle paylaşarak onları cesaretlendirip desteklemelidir.

1.1.7. Demokrat Bir Kişilik: Demokrasiyi “bir yaşam felsefesi ve yaşayış biçimi” (Kaldırım, 2005, s.143) olarak tanımlayacak olursak, sınıfın işleticisi ve yöneticisi olan öğretmenin de, bu yaşam biçimine ve değerlere sahip olması gerekir. Demokrasi, sosyal ilişkilerde çeşitli biçimlerde işler (Kaya, 2008, s.125). Sınıfta bu ilişkileri kuracak ve işletecek kişi de öğretmendir. Demokratik öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenler, demokratik grup liderleridirler (Kaya, 2008, s.132). Demokratik bireyler özgürlük, demokrasi, güven ve sorumluluk olgularının egemen olduğu ve yaşandığı ortamlarda yetişir (Güneş, 2007, s.105). Önce öğretmenin insan haklarına, farklılıkların kaçınılmazlığına, hoşgörüye, demokratik yaşam biçiminin güzelliği inancına sahip olması gerekir (Demirpolat, 1999, s.231). Öğretmenler, tartışma, seçme, seçilme, karar verme, karşıt görüşlere yer verme, sorun çözme (Güneş, 2007, s.105) ve uzlaşmayı gerektiren etkinlik ve durumları örgütleyerek, öğrencilerin demokratik değerleri uygulamalı olarak kazanmalarını sağlamalıdır. Dewey'e göre okul, öğrenenlerin bir arada çevreyi değiştirmelerini ve demokratik, samimi (açık) bir tavırla ilişki kurmalarını sağlayan sadeleştirme, daraltma ve dengeleme olgularına dayanan bir kurumdur (Gutok, 2001, s.112).

1.1.8. Yeniliklere ve Değişime Açık, Entelektüel Bir Kişilik: Bir öğretmenin kişilik olarak yeniliklere ve değişime açık olması, bu doğrultuda kendini geliştirmesi önemlidir. Öğretmenler önceden kazanılmış bilgilerin etkinliği hızla azalacağından, öğrencilerine çağın gereği bilgileri aktaramama durumuna düşmemek için, bilgilerini kesintisiz yenileme düşüncesini bir kişilik özelliğine

dönüştürerek uygulamalıdır (Hotaman, 2002). Sürekli kendini geliştirme isteği, etkili öğretmen niteliklerinden biridir (Can, 2004, s.113). Tezcan'a (2001, s.297-298) göre de öğretmen, kültürlü ve yeni düşünceler önderidir. Tarihin sayfaları arasında eskimiş bilgileri, çağdaş bilgiyle ve değerlerle çabucak değiştirerek sınıfına taşınmalıdır. Açıkgoz'e (2004, s.90) göre de, öğretmenden beklenen en önemli rollerden biri, toplum içinde değişme ve gelişme süreçlerine liderlik etmesidir. Çağdaş düşüncenin temsilcisi olan öğretmenlik, bu boyutlarıyla öğrenme ve öğretme sanatıdır. Entelektüel ilgileri gelişmiş, bilimle, sanatla, edebiyatla ilgilenen, okuyan araştıran ve diğer kültürel etkinliklere katılan, yaşadığı toplumda ve dünyada olup bitenle ilgilenen, toplumsal sorunlara duyarlı bir öğretmen kişiliği, öğrencileri için çok geniş ufuklar açar. Öğretmenin kişiliği ile örnek alınabilecek, çağdaş bir insan profili çizmek durumundadır.

1.2. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi “İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı” öğrencileri ile aynı üniversitenin “İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı” öğrencilerinin, öğretmenlik kişilik özelliklerine sahip oluş düzeylerine ilişkin algılarını incelemektir. Bunlar; “İletişim becerisi yüksek, coşkulu ve sosyal bir kişilik, Hoşgörü ve sabırlı bir kişilik, Açık fikirli-esnek ve uyarlayıcı bir kişilik, Sevecen, anlayışlı ve esprili bir kişilik, Yüksek başarı odaklı, iddialı ve azimli bir kişilik, Cesaretlendirici, teşvik edici ve destekleyici bir kişilik, Demokratik bir kişilik, Yeniliklere ve değişime açık, entelektüel bir kişilik” olmak üzere sekiz (8) alt başlık altında ele alınmıştır. Bu araştırma, farklı kaynaklardan yetişen öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleği için gerekli görülen kişilik özelliklerine sahip oluş düzeylerini incelemesi açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1999, s.81).

2.2. Araştırma Grubu

Bu araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programından 187 ve aynı üniversitenin İnsan Kaynaklarıncı yürütülen İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programından 231 öğrenci, olasılığa dayalı örnekleme türlerinden olan basit tesadüfi-random örnekleme tekniği (Balci, 2009, s.91) kullanılarak toplam 418 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

2.3. Ölçme Aracının Hazırlanması

Literatür taraması yapılarak, öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin oluşturulan kişilik özellikleri listesi 1-4. sınıflarda okuyan 71 öğrenciye uygulanarak, kendi akademik hayatlarında onları olumlu etkileyen öğretmen kişilik özelliklerini işaretlemeleri istenmiştir, ayrıca ek yapmak istedikleri öğretmen kişilik özellikleri olup olmadığı sorularak görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler üzerinden en çok işaretlenen ve eklenen öğretmen kişilik özellikleri seçilerek listelenmiş, bazı kişilik özellikleri birleştirilerek tek bir başlık altında ele alınmıştır. Bu surette oluşturulan öğretmen kişilik özellikleri ölçeği (ÖKÖÖ) tek boyutlu beşli Likert tipi bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Bir ölçeğin tek boyutlu olması, ölçeği oluşturan maddelerin sadece tek bir yapıyı ölçtüklerini ifade eder (Balci, 2009, s.107). Ölçeğin geçerliliği için Kuder Richardson formülünden türetilen (Balci, 2009, s.109) Cranbach Alpha .840 olarak bulunması, bulunan değer .70 ve üzeri olduğundan güvenilir bulunduğu (Sipahi ve diğ., 2008, s.89) söylenebilir. Ayrıca, Maddelere ait hiçbir Cranbach Alpha If Item Deleted değeri, ölçeğin geçerlilik değeri olarak kabul edilen Cranbach Alpha değerinden büyük olmadığından, tek boyutlu olan ölçeğin tutarlılığını düşüren herhangi bir maddenin bulunmadığı söylenebilir (Sipahi ve diğ., 2008, s.93). Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için uzman kanısına başvurulmuştur. Ölçekteki maddelerin literatürde yer alan temel öğretmen kişilik özelliklerini kapsadığı ve öğrencilerin öğretmenliği ilişkin kendi algılarını ölçebileceği kanısına varılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçları, araştırmacı tarafından doğrudan ilgili öğrenci gruplarına uygulanarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, oluşan farklılıkların yönünü belirlemek için de Tukey HSD testine başvurulmuştur. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucu elde edilen bulgulara ilişkin ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Kişilik Özelliklerinin Program Türlerine, Cinsiyete, ilk ve Ortaokul Okuduğu Bölgeye, Ailede Öğretmen Olup olmama Durumuna Göre (t) Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Prog.	Lisans Grp.	187	3.90	.610	416	7.47	.000
Tür	Srtfka. Grp.	231	3.37	.833			
Cinsiyet	Kız	312	3.69	.750	416	3.58	.000
	Erkek	106	3.35	.840			
ilk Ok.	Kırsal	76	3.28	.779	416	-4.04	.000
Bölge	Şehir	342	3.68	.770			
Ort.Ok.	Kırsal	43	3.20	.837	416	-3.29	.002
Bölge	Şehir	375	3.64	.768			
Ailede	Evet	150	3.67	.770	416	-2.27	.024
Öğrt.	Hayır	268	3.48	.881			

Tablo 1 incelendiğinde; Öğrencilerin, eğitim gördükleri program türlerine göre öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algılarının İngilizce Öğretmenliği lisans programı lehine ($\bar{x}$ =3.90, $p<.001$) ve öğrencilerin cinsiyet durumuna göre öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algılarının kız öğrenciler lehine ($\bar{x}$ =3.69, $p<.001$) anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aynı tabloda yer alan öğrencilerin ilköğretimi okudukları bölgeye göre öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algılarının, ilköğretimi şehirde okuyan öğrencilerin lehine ($\bar{x}$ =3.68, $p<.001$), öğrencilerin ortaöğretimi okudukları bölgeye göre öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algıları ortaöğretimi şehirde okuyan öğrencilerin lehine ($\bar{x}$ =3.64, $p<.05$) ve öğrencilerin aile çevresinde öğretmen yakını olma durumuna göre öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algılarının öğretmen yakını olanların lehine ($\bar{x}$ = 3.67, $p<.05$) anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	13.530	4	3.38	5.72	.000
Gruplar İçi	244.214	413	.59		
Toplam	257.744	417			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmenlik kişilik özellikleri ile ailelerinin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ($F=5.72$, $p<.001$) olup, farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey HSD sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tukey HSD Sonuçları

Gelir Düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

750-1500 (1)	90	3.80	.68	-	.19	.42*	.47*	.00
1501-2000(2)	133	3.59	.76	-	-	.23	.27	-.18
2001-2500(3)	65	3.36	.75	-	-	-	.04	-.42*
2501-3000(4)	50	3.32	1.02	-	-	-	-	-.46*
3001-Yuk.(5)	80	3.78	.69	-	-	-	-	-
Toplam	418	3.60	.78					

Tablo 3 incelendiğinde, ailelerinin gelir düzeyleri arasında oluşan farklılığın, 750-1500 TL ile 2001-2500 TL olanlar arasında geliri 750-1500 TL olanlar lehine, 750-1500 TL ile 2501-3000 TL olanlar arasında geliri 750-1500 TL olanlar lehine, 2001-2500 TL ile 3001 TL ve Yukarı olanlar arasında geliri 3001 TL ve Yukarı TL olanlar lehine gerçekleştiği görülmüştür.

Tablo 4: Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Anne Eğitim Düzeyine* Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	6.38	3	2.13	3.50	.015
Gruplar İçi	251.357	414	.60		
Toplam	257.744	417			

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmenlik kişilik özellikleri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ($F=3.50$, $p<.05$) olup, farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey HSD sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Anne Eğitim Düzeyine* Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tukey HSD Sonuçları

Anne Eğit. Düz.	n	$\bar{x}$	Ss	(1)	(2)	(3)	(4)
İlkokul (1)	183	3.69	.69	-	.34*	.05	.16
Ortaokul (2)	69	3.51	.86	-	-	-.28	-.18
Lise (3)	115	3.63	.84	-	-	-	.10
Üniversite (4)	51	3.53	.79	-	-	-	-
Toplam	418	3.60	.78				

Tablo 5 incelendiğinde, anne eğitim düzeyi ilkököl ile ortaokul olanlar arasında oluşan farklılığın, anne eğitim düzeyi ilkököl olanlar lehine gerçekleştiği görülmüştür.

Tablo 6: Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Baba Eğitim Düzeyine* Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	6.149	3	2.05	3.37	.018
Gruplar İçi	251.593	414	.60		
Toplam	257.744	417			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmenlik kişilik özellikleri ile bab eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ($F=3.37$, $p<.05$) olup, farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey HSD sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Baba Eğitim Düzeyine* Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tukey HSD Sonuçları

Baba Eğit. Düz.	n	$\bar{x}$	Ss	(1)	(2)	(3)	(4)
İlkokul (1)	94	3.80	.69	-	.27	.31*	.15
Ortaokul (2)	77	3.52	.81	-	-	.03	-.11
Lise (3)	139	3.48	.84	-	-	-	-.15
Üniversite (4)	108	3.64	.83	-	-	-	-
Toplam	418	3.60	.78				

Tablo 7 incelendiğinde, baba eğitim düzeyi “İlkokul” ile “Lise” olanlar arasında oluşan farklılığın, baba eğitim düzeyi İlkokul olanlar lehine gerçekleştiği görülmüştür.

Tablo 8: Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Kardeş Sayısına* Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	5.194	3	1.73	2.83	.038
Gruplar İçi	252.551	414	.61		
Toplam	257.744	417			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmenlik kişilik özellikleri ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ($F=2.83$, $p<.05$) olup, farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey HSD sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Kardeş Sayısına* Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tukey HSD Sonuçları

Baba Eğit. Düz.	n	$\bar{x}$	Ss	(1)	(2)	(3)	(4)
Bir kardeş (1)	120	3.53	.89	-	-.03	-.03	-.32*
İkikardeş (2)	95	3.56	.73	-	-	-.00	-.28
Üç kardeş (3)	135	3.56	.73	-	-	-	-.28
Dört ve Yuk.(4)	68	3.85	.70	-	-	-	-
Toplam	418	3.60	.78				

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlik kişilik özellikleri ile kardeş sayıları arasında oluşan farklılığın, “Bir Kardeş” ile “Dört ve Yukarı” olanlar arasında kardeş sayısı “Dört ve Yukarı” olanlar lehine gerçekleştiği görülmüştür.

4. SONUÇ

Öğretmenlik mesleğinin kişilik özelliklerine ilişkin öğrenci algıları, lisans programlarında eğitim görenlerin öğrencilerin lehine çıkması, öğretmen olacağını bilerek ve isteyerek gelen öğretmen adayı öğrencilerin kendilerini öğretmenliğe daha çok yakın görmelerinden ve kendi alanlarına sahip çıkma eğiliminden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Öğrenci grupları bir bütünlük içinde incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla nispeten öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının yüksek çıkması, öğretmenlik mesleğinin gerek Türkiye’de, gerekse dünya’da kadınların yöneldiği bir meslek olduğu yönündeki genel kanaatlere paraleldir. Tezcan’a (2001, s.171) göre bunun nedeni, kadınların yaşam biçimleri ve iş yönelimlerinin öğretmenlik mesleğine çok uygun oluşu, Külahoğlu’na (2000, s.53) göre çocuk tutkusu, Erden’e (2007, s.34) göre de kızların eğitiminde karşılaşılan sorunlardır. Öğretmenlik mesleği, kadın için prestijli bir meslek olma konumunu sürdürdüğü anlaşılmaktadır (Hotaman, 2002). İlk ve ortaöğrenimini şehirde yapan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının, ilk ve orta öğrenimini kırsal kesimde yapanlardan daha yüksek çıkması, öğretmenlik mesleğinin, artık sadece kırsal kesimden gelenlerin mesleği olmaktan çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Özellikle istihdamın üzerinde öğretmen yetiştirilmesi ve ekonomik olarak öğretmenlik mesleğinin gelir düzeyinin artması da bunda etkili olduğu değerlendirilmektedir. Öğretmen yakını olanların öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının, öğretmen yakını olmayanlara göre yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yakın bir aile üyesinin olması, öğretmenlik mesleğinin koşullarını bireylerin yakından tanınması açısından avantaj olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlik kişilik özelliklerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde alt gelir grubu ve üst gelir grupları lehine farklılıkların olduğu görülmüştür. Alt grup gelir düzeyine sahip öğrencilerin daha çok lisan programı kayıtlı olduğu, üst gelir grubu öğrencilerin ise çoğunlukla sertifika programına kayıtlı olanlar arasında yer aldığı görülmüştür. Sertifika öğrenci gruplarında pek çok öğrencinin özel üniversite öğrencisi olduğu ve kendileri ya da ailelerinin kendi okullarının da ücretlerini ödeyebilecek bir gelir düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ancak, gelir

düzeyi düşük aileler kadar gelir düzeyi yüksek özel üniversite öğrencilerinin de öğretmenliğe yönelme eğiliminin bir kısmını ekonomik olarak gelecek kaygısıyla, bir kısmını da yukarıda açıklanan gerekçelerle ifade etmek mümkündür. Artık öğretmenlik mesleği, gelir düzeyi yüksek olanların da yöneldiği bir meslek olmaya doğru gittiği söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin kişilik özellikleri ile ailelerin eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, anne ve babalarının eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencilerin algıları, eğitim düzeyleri ortaokul, lise ve üniversite olan anne ve babaya sahip öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelmelerinde ailenin eğitim düzeyinin de etki etmiş olabileceğini düşündürmektedir. Çok kardeşli öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin kişilik özelliklerine ilişkin algıları, daha az kardeşe sahip olanlara oranla yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlik mesleği açısından, hala toplumsal olguların belirleyici olduğu söylenebilir. Oysa öğretmenlik mesleğine “toplum mimarlığı”, “davranış değiştirme mühendisliği” ya da “Tanrının yeryüzündeki mesleği” gibi abartılı ifadelerle vurgu yapılmaya çalışılmasına rağmen, her nasılsa herkes bu mesleği yapabilir genel yargısı eğitilmiş insanlarda da, eğitilmemiş insanlarda da genel bir kanaattir. Geçmişte yanlış da olsa farklı uygulamaların gerekçesi olarak bazı alanlardaki öğretmen yetersizliği gösterilmiş olsa da, günümüzde bu gerekçeyi geçerli kılacak bir durum söz konusu değildir. Artık öğretmen seçerken, öğretmenlik mesleği için olmazsa olmazlar üzerinde ısrar edilerek bir kamuoyu oluşturulmaya gayret gösterilmeli ve öğretmenlik kişilik özellikleri, konu alanı uzmanlığı ve öğretim becerisi kadar öne çıkartılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2004). *Eykili öğretim* (6. Baskı), İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Barker, Larry, L. (1982). *Communication in the classroom*. Prentice Hall Inc. Englewoods Cliffs, U.S.A.
- Baykara-Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2): 17-23
- Bayram, F. (1999). *Eğitmenler “öğrenmeyi öğretme ustaları”*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları (2266/60)
- Bedir, H. ve Yıldırım, R. (2000). Teacher's enthusiasm in elt classes: Views of both students and teachers. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6): 119-130
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: a functional analysis. *Review of Educational Research*. 5(32):43-51
- Burden, P. R. and Byrd, D.M. (1994). *Methods for effective teaching*. Ally and Bacon, Massachusetts, U.S.A.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *E. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1):103-119
- Cangelosi, James, S. (2000). *Classroom management strategies* (Fourty Edition), John Wiley & Sons, Inc. New York, U.S.A.
- Çakmaklı, K. (1998). *Sorunlu çocuklar*. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, No :37, Ankara
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, sayı:14, Bahar, (ss.209-221)
- Demirpolat, Ayşe Ottekin (1999). Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Bahar, sayı:18, s.229-244
- Duke, Daniel L. (1984). *Teacher's guide to classroom management*. Random House, Newyork, s.3
- Eggland, W. (1991). *Örgütlerde iletişim*. (Çev.:Y. Büyükerşen, Ş. Özalp, H. Seçim, A.A. Bir), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Erden, Münire (2007). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Ersoy, Y. (1998). “Sınıf ve matematik öğretmenlerinin yeni işlevleri ve rol değişimini benimsemesi ve görüşlerden örnekler” *Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu*. Ankara: ANAÇEV.

- Fontana, D. (1985). Classroom control. *The British Journal of Educational Psychology*, 38: 181-188
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği geliştirim* (İkinci Baskı), Ankara: Siyasal Kitabevi
- Gutek, Gerald L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (İkinci Baskı), (Çev.:Nesrin Kale, Orijinal Adı: Philosophical and ideological perspectives on education), Ankara: Ütopya Yayınevi
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Gürkan, Tanju (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara : Sevinç Matbaası.
- Hamachek, E. D. (1972). *Toward more effective teaching*. In:Don E. Hamachek (Ed.) *Psychology and Education*. Allyn and Bacon Inc., Atlntic Avenue, Boston, USA.
- Henson, K.T. and Eller, B. E. (1999). *Educational psychology for effective teaching*. Wadsworth Publishing Company, U.S.A.
- Hotaman, D. (2002). Öğretmenlik mesleğine yönelimi etkileyen etmenlerin incelenmesi. *2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 29-31 Mayıs
- Hotaman, Davut (2004). Sınıf yönetimi sürecinde sergilenen öğretmen davranışlarının belirlenmesi, *MEB Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu, 20-22 Aralık*, Ankara
- Hotaman, Davut (2005). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin beden dilini kullanım düzeyleri, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül*, Denizli.
- Hotaman, D.ve Yüksel-Şahin, F. (2010). The effect of instructors' enthusiasm on university students' level of achievement motivation. *Education and Science*, 35(155): 89-103
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algısı. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3); 143-162
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma teknikleri* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Kaya, Z. (2008). *Sınıf yönetimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Küçükahmet, Leyla (1987). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları
- Külahoğlu, Ş. (2000). İyi öğretmenlik yetenek mi, beceri mi? *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Ankara: Ekim, ss.52-58
- Lincoln, Douglas, L. (2008). Drama in the classroom: how and why marketing educators can use nonverbal communication and enthusiasm to build student rapport. *Marketing Education Review*, 18 (3): 53-65.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy teaching and learning about teaching*. The Taylor & Francis Group, New York, U.S.A.
- METK (1973).*Milli eğitim temel kanunu* (1739 SK), Resmi Gazete 14574, 24 Haziran 1973
- Nelsen, J., Lott, L. Ve Glenn, S. (2000). Çocuk eğitiminde A'dan Z'ye pozitif disiplin. İstanbul: Hayat Yayınları
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde iletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açısından Türk dili ve edebiyatı eğitimi. *MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(169).
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. Ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (2. Baskı). İstanbul: Beta
- Tezcan, Mahmut (2001). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Whirter, J. Ve Acar, N.V. (2000). *Ergen ve çocukla iletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık
- Yüksel-Şahin, F. (2005). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi*. (Koordinatör: S. Erkan ve A. Kaya, Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları II, s.1-64), Ankara: PegemA Yayıncılık

BİR NİTELİKLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME ÖNLEMİ OLARAK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİNİN İYİLEŞTİRİLMESİ

INCORPORATING STUDENT PERSONNEL SERVICES IN UNIVERSITY EDUCATION AS A CONTRIBUTOR TO TEACHERS TRAINING

Dr. İbrahim Keklik

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, EBB-PDR

Özet

Türkiye’de 1950’li yıllardan beri sarf edilen bütün çabalara rağmen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ve çağdaş eğitim anlayışının yerleştirilmesi yeterli derecede arzu edilen hedeflere ulaşamamıştır. Rehberlik hizmetlerinin eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmesi yönünde en önemli etmenlerden bir tanesi eğitim ortamındaki ilgili bireylerin işbirliğini bilindiğinden, öğretmen yetiştiren programlara üç kredilik bir rehberlik dersi zorunlu hale getirilmiştir. Bu dersin söz konusu amacı gerçekleştirmede ne derece işlevsel olduğuna dair yeterli ampirik veri bulunmamasına karşın, sadece kuramsal olarak öğretmen adaylarına bilgi kazandıran bir dersin istendik derecede tutum değişikliği yapması güçtür. Ülkedeki eğitim sistemini çağdaş bir doğrultuda dönüştürecek öğretmenler yetiştirmek yönünde çağdaş ve nitelikli yüksek öğretim öğrenci kişilik hizmetleri öğrenci-merkezli yaşantılar kazandırmak yoluyla azımsanmayacak katkılar yapabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, yüksek öğretim öğrenci kişilik hizmetleri, gizil program.

Abstract

Historically, there has been a great need for effective implementation of counseling services within the Turkish educational system. Incorporating an introduction to guidance course into undergraduate teachers’ training programs has been part of the efforts to improve teachers’ understanding of essential role the field of counseling has in contemporary schools. While there is a lack of empirical evidence regarding the impact and effectiveness of the course in bringing about favorable attitudes toward counseling and thus improving teachers’ cooperation with school counseling services, teachers training programs can be improved by incorporating effective student personnel services into university education. Mere instruction of theoretical information falls short in changing individuals’ attitudes. Effective student personnel services will not only improve quality of higher education but will also exemplify application of contemporary view of education for teachers in training.

Key Word: Teachers education, university student personnel services, hidden/implicit curriculum.

PDR LİSANS PROGRAMLARINDAN MEZUN OLANLARLA İLGİLİ BİR İZLEME ÇALIŞMASI

Prof. Dr.Fidan Korkut Owen, Tülin Acar, Özlem Haskan ve Seval Kızıldağ
Hacettepe Üniversitesi

Özet:

Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmet alanlarından birisi izleme çalışmasıdır. İzleme, psikolojik danışmanların, eğitim ya da hizmet verilen kişilerin bu eğitim ve hizmet sonrasında ne yaptıkları ile ilgili olarak bağlantı kurmasıdır. İzleme çalışmaları ile ayrıca, mezunların hangi sektörlerde, ne gibi kurumlarda ve hangi pozisyonlarda çalışabildikleri, farklı iş veya meslek alanlarına yönelip yönelmedikleri de ortaya konmaktadır. Bu araştırmada PDR lisans programından mezun olanlar için hazırlanan anket bir bağlantı biçiminde, mesleki e-posta grupları aracılığı ile mezunlara ulaşmış ve toplam 352 kişiden yanıt gelmiştir. Mezunların çoğunun PDR alanından mezun olmaktan memnun oldukları, kamuda ve eğitim alanında ve çocuk/gençlerle çalıştıkları, çalıştıkları işten memnun sayıldıkları görülmektedir. İş tanımının belirsizliği alanın en büyük sorunu olarak ele alınmakta ve iş yerlerinde psikolojik danışmanlara karşı tutumun olumlu olduğu belirtilmektedir. Bilgilerini güncellemeye gerek duyduklarında en fazla internete başvuran katılımcıların üçte birinden azının Türk PDR DER' e üyeliği bulunmaktadır.

Anahtar sözcükler: İzleme çalışması, PDR mezunları, kariyer danışmanlığı

Abstract:

A followup study with counseling programs graduates: One of the essential counseling services areas is follow-up. The term is used to refer to the process of contacting clients or students after training or services in an attempt to gain information useful in evaluation, program enhancement or accountability. Alumni follow-up studies are often utilized by institutions in an attempt to gather information about the post graduation events of their graduates with emphasis on career paths taken. In this study the goal was to conduct a follow-up survey with graduates from undergraduate counseling programs to identify post graduation career patterns. The survey was conducted by constructing a 23-item survey designed to assess employment status following graduation from an undergraduate counseling program. The survey was posted on an online survey web-site and the link was sent to professional counseling email groups along with an invitation to participate. From the 352 usable responses collected it was concluded that the overwhelming majority of counseling graduates work in public supported educational settings working with children and youth. The survey results suggested that while the respondents were pleased to have degrees and training in counseling there was somewhat less satisfaction with actual employment. This lower level of work satisfaction was attributed to working in settings without clear job descriptions or work definitions. Additional finding from the survey suggested that respondents are viewed positively by co-workers, rely heavily on the internet to obtain updated professional information and slightly less than one-third are active members of the national counseling association.

Key words: Alumni follow-up studies, counseling undergraduate, career counseling

GİRİŞ

Ülkemizde hızla ilerleme gösteren meslekler arasında bulunan Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında sunulan hizmetler çeşitlilik göstermektedir. Bu hizmet alanlarından birisi de izleme çalışmalarıdır (Gibson ve Mitchel, 1995). İzleme çalışmaları, psikolojik danışmanların, öğrencilerle okul süreci sonrasındaki ilerlemeleri ne yaptıkları ile ilgili olarak uzun vadeli bağlantı kurması olarak tanımlanmaktadır (Cobia ve Henderson, 2003). Rehberlik hizmetleri kapsamında izleme, değerlendirme ve araştırmayı aynı başlık altında ele alan Erkan (2003), bu hizmet grubunun içinde çeşitli ders, program ya da işlere yerleşen öğrencilerin buralardaki başarıları, memnuniyetleri, mezunların üst eğitim kurumları ve iş hayatlarındaki durumların belirlenmesi gibi etkinliklerinin yer aldığından söz etmektedir. İzleme çalışmaları kapsamında ele alınabilecek bir faaliyet de mezunları izlemedir (Yeşilyaprak, 2001). İzleme, daha çok mezunları izleme çalışmaları kapsamında değerlendirildiğinde işe ve mesleğe yerleştirilmiş öğrencilerin ya da eğitimlerini bitirerek

mesleklerinde görev yapan kişilerin, çalışma verimlerini, uyumlarını iş ve doyum düzeylerini, mesleki gelişimlerini, sorunlarını ve bunlarla ilgili eksikliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir hizmet alanı (Topses, 2007) olarak tanımlanabilmektedir.

Mezunlara yönelik yapılan izleme çalışmaları çeşitli açılardan önemlidir. Mezunların kariyerleri konusunda toplanan bilgiler özel mesleki kategorilerden mezunların seçimini gerektiren programlarda gerekli olabilir (Jett ve Delgado-Romero, 2009). Mezunlar kariyer hazırlığı aşamasında bireylere bölümün kalitesi hakkında geribildirim sağlamak için değerli bilgi kaynaklarıdır (Landrum ve Elison-Bowers, 2009). Görüldüğü gibi bir programdan mezun olanların izlenmesi mezunların iş yaşamında nasıl bir gelişim gösterdikleri, iş yaşamından memnuniyetleri gibi konularda da bilgi sağlayabilir. Böylelikle, bir programda henüz okumakta olan öğrencilerin ve bir programa girmeye hazırlanan öğrencilerin gerek mesleğin iş alanlarına yönelik gerekse çalışma koşullarına yönelik bilgi edinmelerini sağlayabilir.

Yurt dışında üniversitelerin mezunlar dernekleri aracılığı ile her alandaki mezunlarına yönelik ciddi izleme çalışmaları yapıldıkları görülmektedir. Ülkemizde de üniversitelerin mezun derneklerinin bazılarının mezun izleme çalışmaları yapmakta oldukları görülmektedir. Örneğin Marmara Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından hazırlanan, Atatürk Eğitim Fakültesi Lisans Mezunlarına ilişkin bir (elektronik) mezun izleme anket sistemi bulunmaktadır. Bu ankette, mezunlara mezuniyet yılları, kaç yıldır çalıştıkları ve alanla ilgili bir işte çalışıp çalışmadıkları sorulmaktadır ([Marmara Üniversitesi](#), 2005). Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2009 yılından bu yana mezun olan tüm öğrenciler arasında iletişimin devam ettirilmesini amaçlayan Mezun İzleme Programı kapsamında mezunların akademik gelişimine katkıda bulunmaya yönelik etkinlikler düzenlenmektedir ([Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi](#), 2009). Çukurova Üniversitesi ise, mezunlarına yönelik olarak nerede yaşadıklarına ilişkin sorulardan oluşan bir anket yürütmekte ve mezunların şehir tercihlerini izlemektedir. Yeni mezunlar için kariyer planlama gibi online bağlantıları bulunmaktadır (Çukurova Üniversitesi Mezunları Derneği 2007). Uludağ Üniversitesi'nin farklı bölümlerine uyarlanmış bir "Deneyimli Mezun Anketi"nin bulunduğu görülmektedir. Ankette mezunlara, şu an çalıştıkları firma- işyerleri, kaç yıldır çalışıyor oldukları, görev pozisyonları, eğitim durumları gibi bilgiler sorulmaktadır ([Uludağ Üniversitesi Mezunlar Derneği](#), 2005). ODTÜ Mezunlar Derneği (1965) ise, bir mezun bilgi sistemi oluşturarak, onlarla ilgili kimi bilgileri bünyesinde bulundurmaktadır. Hacettepe Üniversitesi Mezunlar Derneği'nin (1999) de benzer şekilde bir bilgi kayıt formu bulunmaktadır. Mezunların doldurabileceği formda, çalışılan iş kategorisi, mezuniyet yılı, iş pozisyonu gibi bilgiler ile demografik bilgiler yer almaktadır. Ayrıca, stratejik planlamalar dahilinde, mezunlarla ilgili çalışmaların planlandığı görülmektedir. Anadolu Üniversitesi Mezunlar Derneği (2008), mezunların iş, adres ve meslek konumlarını içeren, "Mezun Kılavuzları" hazırlayarak, bunların belli zaman aralıklarıyla yayınına sağlamakta; mezunlar ile ilgili her türlü araştırma, inceleme ve anket çalışmalarını yürüttüklerini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, Ege Üniversitesi Mezunlar Derneği (2001) gibi Kalite Odağı kapsamında faaliyet gösteren üniversite mezun birimlerinin de bulunduğu göze çarpmaktadır. KalDer İzmir Şubesi işbirliği ile kurulan Kalite Odağı Eğitim Grubu, "Ege Üniversitesi Mezunlar İletişim Ofisini Yapılandırma ve Mezunlara Ulaşma Projesi" hazırlamış ve proje onay alındıktan sonra uygulamaya geçmiştir.

Yurt içinde doğrudan PDR programlarından mezun olanları izlemeye yönelik devam eden bir çalışmanın dışında yayınlanmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genel olarak mezunları izleme konusunda az sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar, daha çok, mezunların nerelerde çalıştığı, iş bulma beklentileri, alanla ilgili bir işte çalışıp çalışmadıkları gibi bilgilere ulaşmayı hedeflemektedir. Bu konuda ulaşılan en eski çalışmalardan birisi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi tarafından mezunlarını izlemeye, onların iş yaşamlarında karşılaştıkları sorunları ve bunları gidermeye yönelik önerilerini alma amacıyla; kuruluşunun 10. Yılında gerçekleştirilmiştir (Ataman, Dirik ve Koç, 1976). Ardından kuruluşunun 20 yılında Küçükahmet (Küçükahmet, 1985), 30.yılında Taymaz ve arkadaşları (Taymaz, 1995) ve 42. yılında ise Babadoğan ve arkadaşları (Babadoğan, 2007) üç tane daha "Mezunları İzleme Araştırması" yapmıştır. Küçükahmet (1985), 1969-1982 yılları arasında mezun olan yaklaşık 800 kişiden bilgi toplamıştır. Yanıt verenlerin %63'ünün yurt içinde çalışmakta olduğu, %4'ünün

çalışmadığı; yaklaşık %30'unun Milli Eğitim Bakanlığı'nda, %22'sinin diğer bakanlıklarda, %5'inin üniversitelerde, %4'ünün özel sektörde, %2'sinin ise bankalarda çalıştığı bulunmuştur. Taymaz'ın (1995) rapor ettiği araştırmada ise, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kamu kuruluşlarında, EPH mezunlarının daha çok MEB kurumlarında çalıştığı gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Babadoğan (2007) tarafından rapor edilen çalışmada, 1969-2006 yılları arasındaki 856 mezunla ilgili izleme çalışmasını yürütülmüştür. Bu çalışmada ise araştırmaya katılan mezunların büyük bir çoğunluğunun kamu sektöründe ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalıştığı görülmüştür. Sektör içinde en çok çalışılan görevin psikolojik danışmanlık/rehber öğretmenlik olduğu; genelde büyük çoğunluğunun ilk yıl işe başladığı ve bunların yansından fazlasının alanlarıyla doğrudan ilgili işlere yerleştikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan mezunların üçte ikisinden fazlasının bilinçli bir tercihle geldikleri ve beklentilerinin çoğunlukla karşılandığını belirttikleri görülmektedir. Görüldüğü gibi, bu çalışmalarda Eğitim Bilimleri Bölümü mezunları öğrencileri genel olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla doğrudan PDR mezunlarına ilişkin bir izleme çalışmasının olmadığı görülmektedir. Ülkemizde, farklı meslek alanlarının, mezunlarına ilişkin yürüttükleri çalışmalar vardır. Bunlardan biri, Değirmencioğlu, Eroğlu ve Özdemir'in (1999), 1997 ODTÜ Psikoloji Bölümü mezunlarının mesleklerini icra edip etmediklerini, ne tür işlerde çalıştıklarını saptamaya yönelik yaptıkları araştırmadır. Buna göre aynı yıl mezun olan 49 ODTÜ Psikoloji Bölümü mezunundan %51'inin farklı okullarda yüksek lisans öğrenimi yaptıkları bulunmuştur. Bu mezunların %64'ünün alanda çalıştıkları görülmüştür.

Şimdiye dek özetlenen bilgilerde ve araştırmalarda da görüldüğü gibi izleme çalışmalarının iş yaşamına ilişkin bilgiler içermesi nedeniyle kariyer danışmanlığı/mesleki rehberlikle bir bağı olduğundan söz etmek mümkündür. Ogletree ve Matile (1998) tarafından mezunlarla yapılan bir izleme çalışmasında elde edilen bulgular arasında gelecekte işe yerleşme veya iş sahibi olma konusunda daha fazla mesleki rehberliğe ve hazırlığa ihtiyaç olduğu bilgisi yer almaktadır. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalarda, mezunların kariyere ilişkin tavsiye alabilme ihtiyacının oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir (Ogletree, 1999). Özetle, izleme çalışmaları kariyer ilerlemelerini takip etme, profesyonel bağlantılar kurma, henüz mezun olmayan öğrencilerin kariyer ihtiyaçlarını belirleyerek, beklentilerine göre kariyer seçenekleri oluşturma, mezun olmamış öğrencilerin kariyer, iş yaşamına ilişkin bilgilerini artırma, farklı kariyer fırsatları konusunda farkındalık artırma gibi özellikleriyle mesleki rehberlik/kariyer danışmanlığıyla da ilişkili görünmektedir.

Ülkemizde üniversiteye hazırlanan adaylar arasında PDR oldukça revaçta olan bölümlerdendir. Giderek bu konuda daha fazla program açılmaktadır. 2009 yılı itibari ile 34'ü gündüz, 11'i gece eğitimi veren 45 devlet üniversitesi, 4 vakıf üniversitesinde olmak üzere toplam 49 PDR lisans eğitimi programında hizmet verilmektedir (ÖSYM, 2009). Bu araştırmanın amacı, PDR programlarından mezun olanların, demografik, çalışma yaşamları, mesleki sorunları ve mesleki gelişimleriyle ilgili bilgilerine ulaşmaktır. Bu bilgilere ulaşarak, hali hazırda PDR lisans programına devam eden öğrencilerin ve meslek seçimi aşamasında olan lise öğrencilerinin mesleki planlar yaparken PDR alanında iş yaşamına ilişkin daha detaylı bilgiye sahip olmalarına, PDR'nin farklı iş alanlarına ve çalışma yaşamına ilişkin farkındalık kazanmalarına, böylelikle öğrencilerin mesleki karar verme süreçlerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmaya katılan katılımcılar: Bu çalışmanın katılımcıları, farklı mesleki e-posta gruplarıyla ulaşılan toplam 352 PDR/EPH alanından mezunudur. Katılımcıların 212'si kadın (%60), 140'ı erkektir (% 40). Yaş açısından katılımcıların dağılımları 30 yaşından genç olanlar 278 (%79), 31- 40 yaş aralığından olanlar 58 (%16), 41 yaşından büyük olanlar 16 (%5) biçimindedir. Araştırmaya katılanların katılımcıların mezuniyet yılları 1980 ile 2009 arasında değişmektedir. Mezun olunan üniversite açısından bakıldığında, katılımcıların üçü vakıf üniversitesi olmak üzere 24 farklı üniversiteden mezun oldukları görülmektedir.

Veri toplama aracı: Mezunlara yönelik araştırma yapabilmek için kullanılan farklı yöntemler arasında çeşitli anketler uygulamak da (Delaney, 2008) yer almaktadır. Bu araştırma için araştırma ekibi olarak üç grupta toplanabilen 23 soruluk bir anket geliştirilmiş ve Kwiksvey

aracılığı ile online üzerinden veriler toplanmıştır. Anketteki ilk 10 soru katılımcıların, cinsiyet, yaş, mezuniyet yılı, mezun olunan üniversite, en son bitirilen derece, en son elde edilen derecenin alanı, üniversitedeki eğitimin türü (normal, ikinci), mezuniyet başarı derecesi, PDR/EPH alanında eğitim görme nedenleri ve bu alandan mezun olmaktan memnuniyetleri gibi demografik bilgilerini almaya yönelik olan sorulardır. İkinci grupta çalışma yaşamlarına ilişkin toplam 9 soru yer almaktadır. Sorular, mezuniyet sonrası şimdiki işe dek nelerde çalıştıkları, şu an hangi hizmet alanında, hangi sektörde, hangi ünvanla, hangi yaş grubuyla çalıştıkları, ne ücret aldıkları, işlerini hangi kaynaklar aracılığı ile buldukları, kişisel gelişime izin verip vermediği ve şu anki işten memnun olup olmadıklarına ilişkindir. Son grupta mezunların karşılaştıkları mesleki sorunlar ve mesleki gelişime ilişkin olarak hazırlanmış toplam 4 soru yer almaktadır. Bunlar, PDR alanında çalışmanın sorunlarının neler olduğu, işyerlerinde kendilerine karşı tutumları nasıl değerlendirdikleri, alanla ilgili mesleki bilgilerini güncellerken ve bir soruya yanıt ararken hangi kanallardan yararlandıkları ve mesleki bir derneğe üye olup olmadıklarıdır.

Verilerin analizi: Elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bulgular anketteki üç soru grubu dikkate alınarak sunulmaktadır. Bu nedenle araştırmaya katılanların demografik bilgileri ilk grupta ele alınmaktadır. Çalışma yaşamları ile mesleki sorunları ve mesleki gelişimlerine ilişkin bilgiler ise ikinci ve üçüncü grup olarak verilmiştir.

1.Demografik bilgilere ilişkin bulgular: Katılımcıların cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite ve yıl değişkenlerine ilişkin bilgiler daha önce verildiği için burada diğer demografik bilgileri ele alınmış ve Tablo 1’de sunulmuştur. Orada da görüldüğü gibi lisans mezunu olan katılımcıların sayısı daha yüksek olsa da % 18’i lisansüstü eğitim almıştır. En son sahip olan dereceye bakıldığında, katılımcıların % 94’ün PDR derecesi aldığı görülmektedir. Mezunların yeğledikleri diğer lisansüstü eğitimleri psikoloji, özel eğitim alanlarıyla ilgilidir. Çoğu (% 85) gündüz eğitimi veren bir programdan, 2.5-3.5 ortalama (% 77) ile başarılı olarak mezun olmuştur. Alanla ilgili eğitim almaya karar vermelerinde alana duydukları ilgi en başta gelmektedir. İş bulma kolaylığı da ikinci neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Mezunların çok büyük bir kısmının (% 86) PDR’den mezun olmaktan çok memnun ya da memnun oldukları görünmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde

Değişkenler		Frekans	Yüzde
En son bitirilen derece	Lisans	289	82
	Yüksek lisans	49	14
	Doktora	14	4
En son sahip olunan derecenin alanı	PDR	327	94
	Diğer (Psikoloji, Özel eğitim)	24	6
Üniversitedeki eğitimin türü	Normal	300	85
	İkinci	52	15
	2.00- 2.50	45	13
Mezuniyet başarı derecesi	2.51- 3.00	150	43
	3.01- 3.50	121	34
	3.51- 4.00	36	10
	Alana duyduğum ilgi	261	65
Bu alanda eğitim görme nedenleri	Hemen iş bulma olanağı	70	18
	Şans	54	14
	Çevre baskısı	14	4
	Çok memnunum	151	48
Alandan mezun olmaktan memnuniyet	Memnunum	119	38
	Emin değilim	25	8
	Memnun değilim	15	5
	Hiç memnun değilim	3	1

2. Mezunların çalışma yaşamlarına ilişkin bulgular: Bu grupta katılımcıların mezuniyet sonrası şimdiki işe dek nerelerde çalıştıkları, şu an hangi hizmet alanında, hangi sektörde, hangi ünvanla, hangi yaş grubuyla çalıştıkları, ne ücret aldıkları, işlerini hangi kaynaklar aracılığı ile buldukları, çalışma yaşamının kişisel gelişime izin verip vermediği ve şu anki işten memnuniyetlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 2’de katılımcıların bu konudaki dağılımları ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların Çalışma Yaşamlarına İlişkin Frekans ve Yüzde

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Şu ana dek nerelerde çalıştıkları (299)	Burası ilk işim	152	51
	MEB’e ait ilk ve orta öğretim kurumları	62	21
	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon	49	17
	Dershane	17	6
	Sağlık	6	1
	İnsan kaynakları	5	1
	Diğer (turizm, holding vb)	..7	.2
	Eğitim	289	92
Hangi hizmet alanında çalıştıkları (313)	Sağlık	8	3
	Adalet	9	3
	Diğer (Askeri, sosyal hizmetler)	7	2
Hangi sektörde çalıştıkları (313)	Kamu	226	72
	Özel	79	25
	Bağımsız	8	3
Hangi ünvanla çalıştıkları (313)	Psikolojik danışman/rehber öğretmen	272	87
	Araştırma görevlisi+öğretim üyesi	21	6
	Aile mahkemelerinde pedagog	10	3
	Diğer (uzman, psikolog)	8	2
Hangi yaş grubuyla çalıştıkları (313)	Çocuklar	160	51
	Gençler	111	35
	Yetişkinler	42	13
	Yaşlılar	0	0
Ne kadar ücret aldıkları (313)	1000 TL ve daha az	13	4
	1001-2000 TL	265	85
	2001-3000 TL	29	9
	3001-üstü TL	6	2
İşlerini nasıl buldukları (313)	Merkezi sınavlarla (KPSS gibi)	188	60
	Kuruma başvurarak	63	20
	Sosyal ağlar sayesinde	42	13
	Mezun olduğum okul sayesinde	11	4
	Gazete ilanıyla	9	3
İşin kişisel gelişime izin vermesi (313)	Evet	143	45
	Kısmen	149	48
	Hayır	21	7
	Çok memnunum	49	16
	Memnunum	148	47
Şu anki işten memnuniyet (313)	Emin değilim	71	23
	Memnun değilim	38	12
	Hiç memnun değilim	7	2

Katılımcılardan bu soruyu yanıtlayanların yarısı (%51), şu an çalıştıkları işin ilk işleri olduğunu belirtmişlerdir. Diğerlerinin ise ilk iş olarak önceden en fazla (%21) MEB'e bağlı ilk ve orta öğretim kurumlarında, özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında (%17), dershanelerde (% 6), çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların % 4'ü sağlık, insan kaynakları, turizm ile ilgili kurumlarda çalışmışlardır. Çalıştıkları hizmet alanına bakıldığında çok büyük bir oranın (%92), eğitim sektöründe çalışanlara ait olduğu görülmektedir. Sektör açısından bakıldığında ise katılımcıların % 72' sinin kamuda çalışırken katılımcıların dörde birinin (% 25) özelde çalıştığı anlaşılmaktadır. Mezunların hangi ünvanla çalıştıklarına bakıldığında anketi yanıtlayanların büyük kısmının (% 87) psikolojik danışman / rehber öğretmen olarak çalıştığı görülmektedir. İkinci sırada araştırma görevlisi ya da öğretim üyesi ünvanıyla (% 6) çalışanlar yer alırken ardından aile mahkemelerinde pedagog ünvanıyla çalışanlar (% 3) gelmektedir Çalıştıkları yaş gruplarına bakıldığında çok büyük bir kısmının (%51) çocuklarla ve gençlerle (% 35) çalıştıkları görülmektedir. Yetişkinlerle çalışanların oranı (% 13) iken anketi dolduranlar arasında yaşlılarla çalışan hiç kimsenin olmadığı görülmüştür. Alınan ücret açısından bakıldığında çoğu (% 89), 1000- 2000 arasında maaş almaktadır. Nasıl iş bulduklarına bakıldığında çoğunun (% 60) KPSS gibi merkezi sınavlarla, yaklaşık beşte birinin (% 20) kuruma başvurarak, dokuzda birinin (% 13) sosyal ağlar sayesinde iş bulduğu anlaşılmaktadır. İşin kişisel ve profesyonel gelişime fırsat vericiliği sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu evet ya da kısmen yanıtını (%93) vermişlerdir. İşten memnuniyet açısından bakıldığında da katılımcıların çoğunluğun (% 63) çok ya da memnun oldukları, emin olmayanların (% 23) bunu izlediği ve kalanların (44; %14) işlerinden memnun olmadıkları ya da hiç memnun olmadıkları anlaşılmaktadır.

3. Mesleki sorunlar ve mesleki gelişime ilişkin bulgular: PDR alanında çalışmanın sorunları, işyerlerinde PDR alanından mezunlara karşı tutumları, mesleki bilgileri güncellerken ve bir soruya yanıt ararken yararlanılan kaynaklar ve mesleki bir derneğe üyelik durumuna ilişkin soruları sorulmuştur. Bu gruba ilişkin bulgular Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3: Mesleki Sorunla ve Mesleki Gelişime İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Alanında çalışmanın sorunları (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)	Görev tanımının net olmaması	223	22
	Üniversitede edinilen bilgi ve becerilerin yeterli olmaması	171	17
	Üniversitede edinilen bilgi ve becerilerin kullanılmaması	162	16
	Öğretmenlerin olumsuz tavırları	162	16
	Yöneticilerin olumsuz tavırları	134	13
	Maddi koşulların düşük olması	92	9
	İşyerlerinde PDR alanından mezunlara karşı tutumlar (313)	Çok olumlu	41
Olumlu		166	53
Nötr		61	20
Olumsuz		40	13
Çok olumsuz		5	2
Yararlanılan kaynaklar (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)	İnternet	268	17
	Bilimsel makaleler, kitaplar, tezler, dergiler	234	15
	Meslektaşlar	207	13
	Kongreler, konferanslar	140	10
	Sertifika veren kurslar	149	9
	Hizmet içi eğitim	149	9
	Mesleki bir derneğe üyelik(308)	Üyelik yok	198
PDR DER'e üye		92	30
Başka derneklere üye		18	6

Katılımcıların PDR alanında çalışmanın sorunlarına ilişkin görüşleri içinde en fazla frekansı (210) görev tanımının belirgin olmaması almıştır. Ardından üniversitede edinilen bilgi ve becerilerin yeterli olmaması, üniversitede edinilen bilgi ve becerilerin uygulamaya uygun olmaması, öğretmenlerin ve yöneticilerin alana yönelik olumsuz tavırları ve maddi koşulların iyi olmaması sıralanmıştır. İşyerlerinde PDR alanından mezunlara karşı tutumları nasıl değerlendirdikleri sorusuna katılımcıların verilen yanıtlara bakıldığında büyük bir kısmının (% 66) olumlu ya da çok olumlu olduğu, olumsuz ya da çok olumsuz diyenlerin (%15) daha az olduğu anlaşılmaktadır. Psikolojik danışmanların bilgilerini güncelleme gereksinimi duyduklarında ya da bir sorunları olduğunda başvurdukları kaynakların başında internet (% 17) gelmektedir. Ardından bilimsel makaleler, kitaplar, tezler, dergiler, meslektaşlar, kongreler, kurslar gelmektedir. Mesleki bir derneğe üye olmakla ilgili soruya verilen yanıtlara göre katılımcıların büyük kısmı (%64) her hangi bir mesleki derneğe üye değildir. Türk PDR-DER'e üye olanların sayısı (% 30) katılımcıların sadece üçte biridir. Diğerleri ise farklı derneklere üyedir.

TARTIŞMA VE YORUM

Bu kısımda tartışma ve yorum, önce katılımcılar bulguların verildiği sıralamaya göre verilmiştir. Dolayısıyla sıralama demografik bilgilere, mesleki yaşama ve mesleki sorunlarla ve mesleki gelişimle ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması biçimindedir.

1. Demografik bilgilere ilişkin tartışma ve yorum: Katılımcıların yarıdan fazlası kadın olmakla beraber aradaki fark çok büyük görünmemektedir. Çoğu 30 yaşından genç olsa da altıda biri 31-40 yaş aralığındadır. Yaşları daha büyük olanların oranı ise yirmide birdir. Bu durum ençlerin internet kullanıma daha yatkın olmalarıyla açıklanabilir. Benzer açıklama kaç yıl önce mezun oldukları sorusuna verilen yanıt için de yapılabilir. Her ne kadar 30 yıl önce mezun olanlar da anketi doldurmuş olsalar da özellikle 2000 yılından sonra mezun olanların sayısı daha fazladır. Üçü vakıf olmak üzere toplam 24 üniversiteden mezun olanların anketi yanıtlaması oldukça anlamlı bulunmuştur. Bu üniversiteler arasında onlarla başka bir izleme çalışması yapılmakta olduğu için Hacettepe Üniversitesi mezunları yer almamıştır.

Mezunların büyük bir kısmının en son edindiği derece lisans olsa da % 18 gibi, katılımcıların altıda birini kapsayan oranı lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. Bu da alan mezunlarının kendilerini alanla ilgili geliştirme isteklerinin fazlalığı biçiminde değerlendirilebilir. En son elde edilen derecenin alanına bakıldığında da % 94'ünün PDR alanında olması da anlamlı görünmektedir. Sadece % 6'lık bir kısmın en son edindikleri derece psikoloji ve özel eğitim gibi yakın alanlardadır. Dolayısıyla PDR alanında eğitim alanlar, mezuniyet sonrası farklı alanlara kaymamaktadırlar. Mezunların % 85'i gündüz eğitimi veren programlardan mezun olmuşlardır. Öte yandan ülkemizde ikinci öğretimin son yıllarda başladığı ve toplam 11 üniversitede gerçekleştirildiği (ÖSYM, 2009) göz önüne alındığında aslında ikinci öğretimden mezun olanların oranının hiç de az olmadığı görülmektedir. Mezunların çok büyük bir kısmının iyi derecelerle mezun olduğu görülmektedir. Bu da alana duyulan ilgi ve verilen önem olarak yorumlanabilir. PDR/EPH alanında eğitim görme nedenlerinin başında alana duyulan ilginin ve ardından iş bulmanın kolaylığının gelmesi Korkut-Owen (2009) tarafından mezunlar yerine PDR üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılan kariyer öyküleri adlı çalışmadaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Şans etmeni de mesleki seçimde önemli oranda (% 14) yer alıyor görünmektedir. Bu durum Krumboltz'un (1998) görüşüyle ve mesleki karar vermenin uzun dönemli akılcı planlamayla değil çevresel koşullardan ortaya çıkan fırsatlar ve koşullara dayalı olarak kısa sürede olduğunu öne süren Kaos Kuramıyla (Pryor ve Bright, 2003) paralellik göstermektedir. Mezunların PDR'den mezun olmaktan duydukları memnuniyetin yüksekliği (% 86), mesleki rehberlik açısından düşünüldüğünde alanı seçenlerin, seçimlerinden, aldıkları eğitimden memnurluk duydukları, eğitim sürecinde alana duydukları ilgiyi fazla kaybetmedikleri biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgu Babadoğan tarafından (2007) rapor edilen çalışmaya katılan mezunların üçte ikisinden fazlasının beklentilerinin çoğunlukla karşılandığını belirtmeleriyle ilgili bulguyla ilişkili görülmektedir.

2. Mezunların çalışma yaşamlarına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu: Mezunların yarısı ilk işlerinde çalışmayı sürdürmektedir. Daha önce bir işte çalışmış olanların ağırlıklı olarak ilk

ve orta öğretim düzeyindeki özel okullarda, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ve dershanelerde çalıştıkları görülmektedir. Ardından sağlık, insan kaynakları turizm gibi alanlar gelmektedir. Bu sonuçlar mezunların yarısının ilk iş olarak iş bulması daha kolay olan, ancak çalışma koşulları uzun süreli çalışma için yeğlenmeyen kurumlarda çalışmış olmaları ve ardından devlete bağlı eğitim kurumlarında çalışmayı yeğledikleri biçiminde düşünülebilir. Zira şu an çalıştıkları hizmet alanı ve sektörü sorulduğunda verilen yanıtlar bu düşünceyi destekler görünmektedir. Eğitim alanında çalışanlar % 92'lik bir oranda iken ardından sağlık, adalet ve diğerleri gelmektedir. Sektör açısından bakıldığında araştırmaya katılanların % 72'sinin kamuda, dörtte birinin özelde çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular Taymaz (1995) tarafından rapor edilen araştırmanın, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kamu kuruluşlarında çalıştığı, EPH mezunlarının daha çok MEB kurumlarında çalıştığı biçimindeki sonuçlarıyla benzerdir. Hangi ünvanla çalıştıklarına bakıldığında nerdeyse dokuzda birinin (% 87) psikolojik danışman/rehber öğretmen olarak çalıştıkları görülmektedir. Araştırma görevlisi ya da öğretim elemanı ünvanıyla çalışanlar da dikkate alındığında (%6) eğitim sektörü içinde çalışanların fazlalığı anlaşılmaktadır. Öte yandan pedagoğ ünvanıyla çalışan % 3'lük oran aile mahkemelerinin önemli bir istihdam kaynağı olduğunu göstermektedir. Çalışan grup ağırlıklı olarak çocuklar ve ardından gençler olarak görülmektedir. Bu da katılımcıların çoğunun eğitim sektöründe çalışmasının bir sonucu olabilir. Ayrıca zorunlu eğitimin bir sonucu olarak ilköğretim okullarında öğrenci sayısının daha yüksek olması da çocuklarla çalışanların daha fazla olmasının nedeni olabilir. Katılımcıların yetişkinlerle çalışan % 13'lük oranı ise okul dışındaki ortamlarda çalışılanlara işaret etmektedir. PDR'nin çalıştığı grupların sadece öğrencilerin olmadığı göz önüne alındığında bu durum, ülkemizde yetişkinlere de PDR hizmetinin verildiğini göstermektedir. Ancak araştırmaya katılan kişiler arasında yaşlılarla çalışan hiç kimseye rastlanmamıştır. Bunun nedenlerinden birisi Türkiye'nin çok genç bir nüfusa sahip olması nedeniyle verilen hizmetlerin ağırlıklı olarak çocuk ve gençlere yönelik olması ve yaşlılara verilen hizmetlerin ihmal edilmesi olabilir. Alınan ücretlere bakıldığında mezunların çok büyük bir kısmının 1001-2000 TL kazandığı görülmektedir. Daha üstü miktarda kazananların oranı % 11'dir. Bu grubun, üniversitede çalışan öğretim üyelerinden ve özelde ya da bağımsız çalışan psikolojik danışmanlardan oluştuğu düşünülmektedir.

Nasıl iş buldukları sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında katılımcıların % 60'ının KPSS gibi merkezi sınavlarla iş bulduğu görülmektedir. Bunun ardından iş bulma yolları kuruma başvurmak, sosyal ağları kullanmak, mezun olduğu okulun yardımcı olması ve gazete ilanı aracılığı olarak sıralanmaktadır. Bu bulgu aslında kurumlara başvurunun ve sosyal ağların iş bulmadaki önemini göstermektedir. Küçük oranda da olsa gazete ilanı ile iş bulunabildiği anlaşılmaktadır. İşlerinin kişisel ve mesleki gelişime fırsat verip vermediği sorusuna katılımcıların % 93'ü evet ya da kısmen yanıtı vererek PDR alanının geliştirici yanını vurguladıkları düşünülebilir. Çalıştıkları işten memnuniyet açısından elde edilen bulgulara bakıldığında % 63'ünün çok memnun ya da memnun oldukları görülmektedir. Memnun olmayan ya da hiç memnun olmayan % 14'lük kısım aslında iş doyumu konusunda düşündürücüdür. Bunun yanında iş memnuniyeti konusunda emin olmayan % 23'lük oranı da düşününce çalışma koşullarının bunda payı olacağı akla gelmektedir. Bu noktadan sonra mesleki sorunlara dikkat çekilerek memnuniyetin yüksek olmamasının nedenleri tartışılmaya çalışılacaktır.

3:Mesleki sorunlar ve mesleki gelişime ilişkin bulguların tartışma ve yorumu: PDR alanının sorunlarının neler olduğuna verilen yanıtlara bakıldığında en başta görev tanımının net olmaması gelmektedir. Bu sonuç bazı çalışmalarda da dile getirilmiştir (Doğan, 2000; Yöntem, 1999). Ancak yanıtlara göre bunun ardından gelen üniversitede edinilen bilgi ve becerilerin yeterli olmaması ve kullanılamaması açıklamaları dikkat çekicidir. Bu durum program değerlendirmesi yapmanın gerekliliğine dikkat çekiyor olabilir. Ardından en çok öğretmenler olmak üzere öğretmenler ve yöneticilerin alana yönelik olumsuz tavırları alanın sorunları olarak gösterilmektedir. Yöneticilerin alana karşı tavırlarının daha az olumsuz olarak ele alınması, psikolojik danışmanların okulda rastlanan bazı sorunların yönetime ulaşmadan çözülmesini sağlayarak yönetimin işini kolaylaştırmalarıyla açıklanabilir. Diğer bir bulgu da katılımcıların % 9'unun maddi koşulları doyurucu bulmamasıdır. Bu durum ülkemizdeki genel ekonomik durumunun bir yansıması olarak ele alınabilir. İş yerinde PDR alanından mezunlara karşı tutumların

sorulduğu diğer soruya verilen yanıtlara bakıldığında kendilerine % 66 oranında çok olumlu ya da olumlu tutumlar olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan % 15'lik oranda bir grup olumsuz ya da çok olumsuz tutumlarla karşılaştıklarını belirtmektedirler. Bunda okullardaki yönetici ve öğretmenlerin psikolojik danışmanlardan (Deniz, 1993) gerçekçi olmayan aşırı beklentilerinin bir payı olabilir. Gereksinim duyduklarında en fazla yararlandıkları kaynaklara bakıldığında internet ilk sırada gelmektedir. Bu durum Korkut (2007) tarafından bulunan bulguyla paralellik göstermektedir. Ardından bilimsel makaleler, kitaplar, tezler, dergiler, meslektaşlar, kongreler, konferanslar, sertifika veren kurslar ve hizmet içi eğitimler yararlanılan kaynaklar olarak sıralanmaktadır. Mesleki derneklere üyelik konusunda ilgi çeken bulgu katılımcıların % 64'ünün herhangi bir mesleki derneğe üye olmamasıdır. Türk PDR DER'e üye olanların oranı sadece % 30'tur. Bu durum Türk PDR DER'e üye olmayı özendirici çalışmaların yapılmasının gerekliliğini göstermektedir. Diğer derneklere üye olduğunu belirtenlerin daha çok CEDAT, adli sistem uzmanları, sistemik psikoterapi derneğine üye oldukları görülmektedir.

SONUÇ

Elde edilen sonuçlara bakıldığında alandan mezun olanların çalışma yaşamındaki görünüşleri kabaca aşağıda özetlendiği gibidir. Katılımcıların küçümsenmeyecek bir oranı lisans üstü eğitime yönelmiş ve çok azı komşu alanlara kaymıştır. İyi derecelerle mezun olan katılımcıların daha çok PDR'ye ilgi duymaları nedeniyle alanı seçtikleri ve mezuniyetten memnun oldukları anlaşılmaktadır. PDR alanından mezun olanların yarısı ilk işlerine devam ederken diğerleri önceden çoğu eğitimle ilgili olan alanlarda çalışmışlardır. En fazla hangi eğitim alanında çalışmakta, çalışanları eğitim alanında çalışanları sağlık ve adalet alanında çalışanlar izlemektedir. PDR mezunlarının neredeyse dörtte üçü devlet kurumlarında çalışırken yaklaşık dörtte biri özelde çalışmakta küçük bir oran da bağımsız çalışmaktadır. Çoğu psikolojik danışman/rehber öğretmen olarak çalışmakta yüzde üçlük bir oran ise pedagoğ ünvanı taşımaktadır. Yetişkinlerle çalışan psikolojik danışman oranı küçümsenmeyecek bir oran iken yaşlılarla çalışana rastlanmaması bu alandaki eksikliğe dikkat çekmektedir. Alınan ücretler ülke gerçeklerini yansıtır ve kabaca 1000-2000 Türk Lirası civarındadır. KPSS en önemli iş bulma yoluken kuruma başvurarak, sosyal ağları kullanarak, hatta gazete ilanı aracılığıyla iş bulanlar da vardır. Katılımcılar, işlerinin kendilerini geliştirmelerine fırsat verici olduğunu düşünseler de işten memnuniyetleri daha düşük görünmektedir. PDR alanının en temel sorunu görev tanımının net olmaması olarak gösterilmekte, iş yerinde PDR alanından mezunlara karşı tutumların genel olarak olumlu olduğu belirtilmektedir. Bilgiye ulaşmada en fazla internet kullanılmaktadır. Türk PDR DER'e üye olanların oranının üçte birden az olması dikkat çekicidir.

Bu araştırmanın çok daha geniş bir gruba ulaşılabilecek şekilde yapılması daha anlamlı olabilirdi. Ancak mezunlara ulaşmanın zorluğu, bu konudaki sistemlerin henüz fazla gelişmemesi nedeniyle ulaşılan sayının ipucu verme konusunda fena olmadığı düşünülebilir. Bu noktada üniversitelerde yenilerde başlayan mezun izleme çalışmalarının daha sistemli hale getirilmesinin mesleki rehberlik çalışmalarına büyük katkı getireceği düşünülmektedir. Verilerin online ortamında toplanması bu araştırmanın sınırlılıklarından birisidir. Diğerleri ise ulaşma amacıyla kullanılan e-posta adreslerinden daha çok psikolojik danışman olarak çalışanlara ulaşılabilmesidir. Bulguların ve tartışmaların bu durum dikkate alınarak değerlendirilmesinde fayda vardır.

KAYNAKLAR

- Anadolu Üniversitesi Mezunlar Birliği (2008). Aşağıdaki adresten 01 Nisan 2010 tarihinde <http://mezun.anadolu.edu.tr/> erişildi
- Ataman, A., Dirik, Z. Ve Koç, N. (1976). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Mezunlar 1965-1975. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 60.

- Babadoğan, C. (2007). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi mezunları izleme araştırması 4. T. Kargın ve F. H. Bıkmaz. (Yay. Haz.), *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve akreditasyon çalışmaları* içinde (ss. 73-84). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: 204.
- Cobia, D.C ve Henderson, D.A.(2003). *Handbook of school counseling*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Çukurova Üniversitesi Mezunları Derneği (2007). Aşağıdaki adresten 01 Nisan 2010 tarihinde erişildi <http://www.cumed.org/>
- Değirmencioglu, S. M., Eroğlu, B. ve Özdemir, M. (1999). ODTÜ Psikoloji Bölümü mezunlarını izleme çalışması: Mezunlar anketi sonuçları. *Türk Psikoloji Bülteni*, 6 (15), 83-88.
- Deniz, Z. (1993). Liselerdeki yönetici, sınıf öğretmeni ve ders öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin beklentilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, İnönü Üniversitesi, SBE, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22, 57-67.
- Ege Üniversitesi Mezunlar Derneği (2001). 01 Nisan 2010 tarihinde <http://egemezun.ege.edu.tr/> adresinden erişildi.
- Erkan, S. (2003). Rehberlik nedir?. *İlköğretimde rehberlik* içinde. Kuzgun, Y. (Ed.). 4. baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gibson, R. L ve Mitchell, M. H. (1995). *Introduction to counseling and guidance*, 4th Ed. Merrill, Prentice Hall
- Hacettepe Üniversitesi Mezunlar Derneği (1999). 01 Nisan 2010 tarihinde <http://humed.org.tr/> adresinden erişildi
- Jett, S.T.ve Delgado-Romero, E.A. (2009) Prepracticum service learning in counselor education: A qualitative case study. *Counselor Education & Supervision*. 49(2) 106-121.
- Korkut Owen, F. (2009). Mesleki gelişim öyküleri. X. PDR Kongresi, Adana, 21-23 Ekim, 2009.
- Korkut, F. (2007). Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlıkla İlgili Görüşleri. *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 187-197.
- Krumboltz, J. D. (1998). Debate: Counsellor actions needed for the new career perspective. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26 (4); 559-565.
- Küçükahmet , L. (1985). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Mezunları İzleme Araştırması. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 145.
- Landrum, R. E. ve Elison-Bowers, P. (2009). The post-baccalaureate perceptions of psychology alumni. *College Student Journal*, 43(2), 676-681.
- Marmara Üniversitesi (2005). Aşağıdaki adresten 01 Nisan 2010 tarihinde <http://anket.marmara.edu.tr/v2/survey.php?sid=244> erişildi.
- Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2009). Aşağıdaki adresten 01 Nisan 2010 tarihinde <http://www.mersin.edu.tr/ozela.php?id=2&tip=1&oid=3687> erişildi.
- Ogletree S.M. ve Matile S. (1998). Using Alumni Surveys to Evaluate and Improve the Psychology Major. *College Student Journal*, 32 (2), 215-222.
- Ogletree, S.M. (1999). Improving career advising: Responding alumni surveys. *Journal of Instructional Psychology*, 26, 1. 42-46
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mezunlar Derneği (1965). 01 Nisan 2010 tarihinde <http://www.odtumd.org.tr/> adresinden erişildi.
- OSYM (2009). ÖSS Tercih Kılavuzu, 11.12.2009 tarihinde <http://www.osym.gov.tr/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFD4AF1EF75F7A79684B1B1B4E040010B6> adresinden erişildi.

- Pryor, R. G. L., ve Bright, J. E. (2003). The Chaos Theory of careers. *Australian Journal of Career Development*, 12, 12-20.
- Taymaz, H (1995). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi mezunları izleme araştırması-3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 178: Ankara.
- Topses, G. (2007). *Psikolojik yardım hizmetleri kuram ve uygulamalar rehberlik ve psikolojik danışma önleyici rehberlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uludağ Üniversitesi Mezunlar Derneği (2005). Aşağıdaki adresten 01 Nisan 2010 tarihinde <http://www.umed.org.tr/> erişildi.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. 2. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yöntem, D.Z. (1999). Liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin beklentileri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 24 (257).

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU' NA (DEHB) İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ

KNOWLEDGE LEVEL OF PROSPECTIVE TEACHERS ABOUT ATTENTION DEFİCİT AND HYPERACTİVİTY DİSORDER (ADHD)

Suna KAYMAK ÖZMEN
Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve ataklık kavramları ile tanımlanır. Günümüzde çocuklukta en sık karşılaşılan problemlerden birisidir. DEHB ile ilgili belirtiler en çok ilköğretim döneminde göze çarpmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ve DEHB' li çocuklar için uygun sınıf içi tutumlar hakkındaki bilgi düzeylerini saptamaktır. Bu amaçla, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde (Sınıf Öğrt., Okul Öncesi Öğrt., Sosyal Bilgiler Öğrt. ve Fen Bilgisi Öğrt.) öğrenim gören 231 son sınıf öğretmen adayına DEHB' nin tanımlanması, bu öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları sorunlar ve uygun sınıf içi davranışlara yönelik soruların bulunduğu 30 maddelik DEHB Soru listesi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının DEHB ve sınıf içi tutumlara ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: DEHB, dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik (hiperaktivite) bozukluğu, ilköğretim öğretmen adayları, sınıf içi uygulamalar.

Abstract

Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) is defined with low attention, hyperactivity and impulsive behavior concept. This is one of the most seen problems in childhood period. Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) is mostly seen in primary school level.

In this study it has been aimed to investigate the knowledge level of prospective teachers about attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and ideal classroom applications toward these children. To achieve this purpose, defining ADHD, problems these students lived in class and appropriate behaviors towards these children were asked to senior students in primary education departments in Kafkas University Faculty of Education. A questionnaire applied by the searcher in order to investigate level of knowledge of prospective teachers. It has included 30 items. The sample was consisted of 231 participants.

The study result indicates that knowledge level of prospective teacher is enough about Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD).

Keywords: ADHD, attention deficit and hyperactivity disorder, prospective teachers in primary education departments, classroom applications

1. GİRİŞ

Bireyin dikkat toplama performansı, günlük yaşamla ilgili pek çok beklentinin karşılanması için oldukça önemlidir. Özellikle, dikkatin sinir sisteminin işleyişinde merkezi bir öneme sahip olduğu düşünülürse (Pfau, 2004), eğitim-öğretim sürecindeki ve çocukluk-ergenlik dönemindeki bilişsel ve sosyal gelişim için önemi daha da iyi kavranabilir (Konrad ve Gilsbach, 2007).

Bireyin dikkat toplama performansını olumsuz yönde etkileyen bir sorun olarak karşımıza çıkan Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik (hiperaktivite) ve dürtüsellik kavramları ile tanımlanır (Häcker ve Stapf, 2004). Çocukluk ve ergenlik döneminde sıklıkla karşılaşılan problemlerden birisidir (Rossbach ve Probst, 2005). Amerikan Psikiyatri Birliği' nin verilerine göre, DEHB' nin ilköğretim çağı çocuklarında görülme sıklığı %3-7 oranındadır. Bu oran dikkate alındığında, her sınıfta 1-2 DEHB' li öğrenci olduğu söylenebilir (Lauth ve Naumann, 2009).

DEHB' li öğrenciler, okula ilk başladıklarında genellikle yakınmalar da başlamaktadır. Bu öğrenciler, yerinde oturamama, kendini derse verememe, arkadaşlarının dikkatini dağıtma, eşyalarını çok sık kaybetme, ödevlerini yapmama, zeki olduğu halde derslerden geri kalma yakınmaları ile daha çok öğretmenler tarafından fark edilirler (Ünal, Kültür, Öktem, Topçu ve Yalnızoğlu, 2004). Zarar verici davranışları, öğrenme yetersizlikleri ve disiplinsizlikleri nedeniyle dersin oluşum sürecini

olumsuz yönde etkilerler. Öğretmenler ise, zaman zaman, bu öğrenciler için başarması güç olan - sırada uzun süre oturma ya da ders dışı konulara dikkatini yönlendirmeme gibi- taleplerde bulunurlar. DEHB' li öğrenciler ise, öğretmenlerinin bu beklentilerini karşılamakta güçlük çekerler ve bu nedenle sürekli eleştiri ve ceza ile karşılaşır. Bu durum, öğrencilerde, başarısızlık beklentisine, düşük benlik saygısına neden olur. Öğretmenlerin ise, sınıfında problem davranış gösteren öğrencilerle ilgilenmenin yanı sıra, tüm öğrencilere dikkat etmesi, ders planının ve sınıf içi kuralların uygulanmasını sağlanması ve diğer öğrencilerin gereksinimlerini karşılaması gerekmektedir. Böyle bir kısır döngüde öğretmenler sürekli olarak öğrencilere nasihat eder, öfkelenir ve ne yapacağını bilemezler (Döpfner, Frölich ve Lehmkuhl, 2000; Lauth ve Naumann, 2009; Lauth, Schlottke ve Naumann, 2007). Sonuç olarak, öğretmenler kendilerini sınırlanmış ve stres altında hissederler (Ackermann-Stoletzky ve Stoletzky, 2004) ve bu durum öğretmenin hem dersteki davranışlarına yansır hem de dersin niteliğini düşürür (Klusmann, Kunter, Trautwein ve Baumert, 2006).

Öğretmenlerin DEHB' li bir öğrencinin problemleri, düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olması, bu öğrencilerin nasıl düşündüğünü anlamasına ve sınıfta bu öğrenciler için açık ve anlaşılır bir yapılandırma yapabilmesine yardımcı olacaktır. Bu durumda öğrenci de, başarılı olma deneyimini yaşayacak ve motivasyonu artacaktır (Stark- Städele, 2005).

Sınıf ortamında DEHB ile ilgili önemli olan diğer bir konu ise, DEHB olan çocukların erkenden tanınip, erken tedavi ve eğitim almaları ve böylece gelecekte karşılaşabilecekleri pek çok sorunun önlenbilmesidir (Kaner, 2009). DEHB' nin tanınma sürecinde öğretmenin görüşleri merkezi bir öneme sahiptir (Huss ve ark., 2002). Özellikle sınıf öğretmenleri DEHB' li öğrencilerin saptanmasında çok önemli verilere kaynaklık edebilirler. Bu çocukların davranışlarını değerlendirmede ve takip etmede öğretmenler önemli bir bilgi kaynağıdır. Aileye oranla daha tarafsız olmaları ve aynı yaştaki diğer çocuklarla karşılaştırma yapma olanağının bulunması da öğretmenden alınan bilginin değerini artırmaktadır (Ercan ve Aydın, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi önemlidir (Lauth ve Naumann, 2009).

Lauth ve Knoop (1998), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgi düzeylerini araştırmışlar ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenlerin %96'sı DEHB' nin nedeni olarak, çevredeki uyarıcıların fazla olmasını gördüklerini, %94' ü ise, uygunsuz aile koşullarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu öğrencilerin derste yaşadıkları güçlükleri evdeki olumsuz koşullara ve ebeveynlerin uygunsuz eğitim davranışlarına bağlamışlardır.

Yukarıda ifade edilen durumlarda, öğretmenlerin DEHB ile ilgili tipik problemlerle baş edebilmeleri için yardıma ve desteğe gereksinimleri olduğu söylenebilir. DEHB hakkında temel bilgilerin ve bu çocukların davranışlarını nasıl yönlendirmeleri gerektiği ile ilgili stratejilerin öğretmenlere aktarılması oldukça önemlidir (Altherr, 2006; Döpfner ve ark., 2000; Lauth ve Naumann, 2009). Bu noktada öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının DEHB konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, ilköğretim bölümü son sınıf öğrencilerinin –ki bu çalışmada öğretmen adayları ifadesi kullanılacaktır- DEHB hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının DEHB konusundaki bilgi düzeyleri nedir?
2. İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının anabilim dallarına göre, DEHB konusundaki bilgi düzeyleri nedir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının DEHB konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003). Aşağıda, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi sunulmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'ne (Sınıf Öğrt., Okul Öncesi Öğrt., Fen Bilgisi Öğrt. ve Sosyal Bilgiler Öğrt.) devam eden 231 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 1’ de öğretmen adaylarının cinsiyete, anabilim dallarına ve öğretim türüne göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 1. İlköğretim Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet ve Anabilim Dalları ve Öğretim Türüne Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	Cinsiyet n (%)		Öğretim Türü n (%)		Toplam n (%)
	Kız n (%)	Erkek n (%)	I. Öğretim n (%)	II. Öğretim n (%)	
Sınıf Öğrt.	52 (%22.5)	64 (%27.7)	58(%25.1)	58(%25.1)	116(%50.2)
Okul Önc. Öğrt.	12(%5.2)	6(%2.6)	18 (%7.8)	-	18(%7.8)
Sosyal Bil. Öğrt.	14(%6.1)	32(%13.9)	24(%10.4)	22(%9.5)	46(%19.9)
Fen Bilgisi Öğrt.	20 (%8.7)	31(%13.4)	30(%13)	21(%9.1)	51(%22.1)
Toplam	98 (%42.4)	133(%57.6)	130 (%56.3)	101 (%43.7)	231(%100)

Tablo 1’ de görüldüğü gibi çalışma grubunun %50. 2’ sini (%22. 5’ i kız ve 27. 7’ si erkek) Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri (n=116), 7. 8’ ini (%5.2 kız ve %2.6 erkek) Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri (n=18), %19.9’ unu (%6.1 kız ve %13.9 erkek) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri (n=46) ve %22.1’ ini (%8.7 kız ve %13.4 erkek) Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri (n=51) oluşturmaktadır. Toplamda öğrencilerin %42. 4’ ü (n=98) kız ve %57. 6’ sı (n=133) erkektir.

Yine Tablo 1’ de öğrencilerin öğretim türüne göre dağılımları yer almaktadır. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin %25.1’ i, I. Öğretim ve %25.1’ i II. Öğretimde öğrenim görmektedir. Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri I. Öğretimde öğrenim görmektedirler, bu Anabilim Dalı’ nın II. Öğretimi yoktur. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin %10. 4’ ü I. Öğretim ve %9. 5’ i II. Öğretimde öğrenim görürken, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri %13 (I. Öğretim) ve %22. 1 (II. Öğretim) şeklinde dağılım göstermektedir. Toplamda öğrencilerin %56. 3’ ü (n=130) I. Öğretimde, %43. 7’ si (n=101) II. Öğretimde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının DEHB hakkındaki bilgi düzeylerini belirleyebilmek amacıyla, Tahiroğlu, Uzel, Avcı ve Fırat (2004) tarafından, ilköğretim öğretmenlerinin DEHB hakkındaki bilgilerini ölçmek amacıyla hazırlanmış, 30 sorudan oluşan DEHB soru listesi kullanılmıştır. Soruların ilk 13’ ü DEHB’ nin tanımlanması ve tedavisiyle, son 17 soru DEHB’ li çocukların okulda yaşadıkları sorunlar ve uygun sınıf içi tutumlarla ilgilidir. Sorular “Doğru-Yanlış” şeklinde işaretlenmek üzere oluşturulmuştur. Her soru için doğru yanlış yanıtların frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik tekniği kullanılmıştır. Analizler SPSS 16.0 programında yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda veri toplama aracından elde edilen verilerin analizine ve bu analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmanın birinci alt problemi, İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının DEHB konusundaki bilgi düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla, DEHB soru listesine verilen doğru ve yanlış yanıtların frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu veriler Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının DEHB Soru Listesine Verdikleri Doğru ve Yanlış Yanıtların Yüzdelik Oranları

Sorular	Doğru Yanıt Verenler	Yanlış Yanıt Verenler

		f (%)	f (%)
1.	Hiperaktivite geçici bir yaramazlık durumudur.	187(%81)	44 (%19)
2.	DEHB'lilerde saldırganlık, yalan söyleme, kuralları çiğneme, eşyalara zarar verme gibi davranışlar daha sıktır.	170 (%73.6)	61 (%26.4)
3.	DEHB' nin tedavisi mümkündür.	211 (%91.3)	20 (%8.7)
4.	DEHB bir hastalık değildir. Yanlış anne baba tutumları sonucu ortaya çıkan bir yaramazlık durumudur.	175 (%75.8)	56 (%24.2)
5.	DEHB tedavisinde kullanılan ilaçlar uyuşturucudur, bağımlılık yapar ve ciddi yan etkileri vardır.	174 (%75.3)	57 (%24.7)
6.	DEHB bir delilik ya da zeka sorunu değildir.	214 (%92.6)	17 (%7.4)
7.	DEHB' li çocukların liderlik özellikleri iyidir. Bu özelliklerinden faydalanarak verilecek görevlerde başarılı olabilirler.	79 (%34.2)	152 (%65.8)
8.	Sosyal ortamlarda hiç sorun yaşamazlar.	213 (%92.2)	18 (%7.8)
9.	Tedavinin başarısı için aile öğretmen ve terapistin işbirliği önemlidir.	227 (%98.3)	4 (%1.7)
10.	Hiperaktivite olmaksızın tek başına dikkat eksikliği tedavi gerektirmez.	177 (%76.6)	54 (%23.4)
11.	DEHB' li çocuğa fazla zaman ayırmaya gerek yoktur. Çünkü genellikle adam olmazlar.	224 (% 97)	7 (%3)
12.	DEHB, aşırı hareketlilik, dikkatsizlik ve dürtüsellüğün bir ya da bir kaçının bir arada bulunmasıdır.	219 (%94.8)	12 (%5.2)
13.	DEHB, aile ve doktorun uğraşıp çözmesi gereken bir sorundur. Bu konuda öğretmenin bir yardımı olmaz.	219 (%94.8)	12 (%5.2)
14.	Dikkat eksikliği aile ve öğretmenin alacağı basit önlemler giderilebilir. Tedavi gerektirmez.	171 (%74)	60 (%26)
15.	DEHB' li bir çocuğun sınıfta, ön sırada öğretmene yakın bir yerde oturması faydalıdır.	221 (%95.7)	10 (%4.3)
16.	DEHB olan bir çocuğu sınıfta örnek olabilecek ve yardım alabileceği bir arkadaşının yanına oturtmak gerekir.	211(%91.3)	20 (%8.7)
17.	Verilen görevleri tamamlamak için ek süreye ihtiyaç duymazlar, sınıf için verilen süre yeterlidir.	184 (%79.7)	47 (%20.3)
18.	Dikkatini sürdürebilmesi için aralıklı uyarılar vermek gerekir.	222 (%96.1)	9 (%3.9)
19.	Görevlerini küçük parçalara bölerek adım adım yapmasını sağlamak görevini bitirmesini sağlamada etkilidir.	225 (%97.4)	6 (%2.6)
20.	Bu çocuklara açığı kapatmaları amacıyla diğer çocuklardan daha fazla ev ödev verilmesi gerekir.	193 (%83.5)	38 (%16.5)
21.	En ufak hataları için bile hemen uyarmak cezalandırmak gerekir.	225 (%97.4)	6(%2.6)
22.	Olumlu davranışları övgüyle karşılamak bunları artırmak için gereklidir.	226 (%97.8)	5 (%2.2)
23.	El becerileri ve yazıları kötü ise daha çok ödev vermek ve bilgisayar kullanmalarını engellemek gerekir.	185 (%80.1)	46 (%19.9)
24.	Çalışma sırasında kısa aralar vermek verimini artırır.	225 (%97.4)	6 (%2.6)
25.	Uygunsuz davranışları için sosyal ortamlarda uyarılmaları işe yarar.	151(%65.4)	80 (%34.6)
26.	Hareket etme ihtiyacını bilerek ara sıra sınıfta dolaşmasını anlayışla karşılamak gerekir.	189 (%81.8)	42 (%18.2)
27.	Bu çocukların güven verilmeye ve cesaretlendirilmeye ihtiyaçları yoktur, zaten yeterince cesurdurlar.	196 (%84.8)	35 (%15.2)
28.	Olumlu davranışlarını övmekten kaçınmak gerekir, bu şırmalarına neden olur.	203(% 87.9)	28 (%12.1)
29.	Öfke patlamaları olduğunda sakinleşmeleri için zaman tanımak, ortamdan uzaklaşmalarını sağlamak gerekir.	219 (% 94.8)	12 (%5.2)
30.	DEHB' liler normal eğitime uygun değildir. Özel eğitim almaları gerekir.	105(%45.5)	126 (%54.5)

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtların büyük oranda doğru olduğu görülmektedir. DEHB' li öğrencilerin liderlik özellikleri ile ilgili soru (7. soru) ve DEHB' li öğrencilerin alması gereken eğitim türüne ilişkin soruda (30. soru) yanlış yanıtların

sayısının doğru yanıtlardan fazla olduğu görülmektedir. Bu sorular dışında diğer sorulara verilen yanıtların doğruluk oranları oldukça yüksektir.

Anabilim Dallarına göre ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının DEHB konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi bu çalışmanın diğer bir alt problemidir. Yine bu amaçla ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının anabilim dallarına göre, sorulara verdikleri doğru ve yanlış yanıtların frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu veriler Tablo 3’ de sunulmuştur.

Tablo 3. Anabilim Dallarına Göre Öğretmen Adaylarının DEHB Soru Listesine Verdikleri Doğru ve Yanlış Yanıtların Yüzdelik Oranları

Sorular	Sınıf Öğrt.		Okul Öncesi Öğrt.		Fen Bil. Öğrt.		Sosyal Bil. Öğrt.	
	Doğru Yanıtlar f (%)	Yanlış Yanıtlar f (%)	Doğru Yanıtlar f (%)	Yanlış Yanıtlar f (%)	Doğru Yanıtlar f (%)	Yanlış Yanıtlar f (%)	Doğru Yanıtlar f (%)	Yanlış Yanıtlar f (%)
1	99 (%85.3)	17 (%14.7)	14(%77.8)	4(%22.2)	40(%78.4)	11(%21.6)	34 (%73.9)	12(%26.1)
2	92(%79.3)	24(%20.7)	16(%88.9)	2(%11.1)	35(%68.6)	16(%31.4)	27(%58.7)	19(%41.3)
3	109(%94)	7(%6)	15(%83.3)	3(%16.7)	48(%94.1)	3(%5.9)	39(%84.8)	7(%15.2)
4	90(%77.6)	26(%22.4)	15(%83.3)	3(%16.7)	37(%72.5)	14(%27.5)	33(%71.7)	13(%28.3)
5	90(%77.6)	26(%22.4)	18(%100)	-	39(%76.5)	12(%23.5)	27(%58.7)	19(%41.3)
6	109(%94)	7(%6)	18(%100)	-	46(%90.2)	5(%9.8)	41(%89.1)	5(%10.9)
7	40(%34.5)	76(%66.5)	3(%16.7)	15(%83.3)	18(%35.3)	33(%64.7)	18(%39.1)	28(%60.9)
8	109(%94)	7(%6)	18(%100)	-	45(%88.2)	6(%11.8)	41(%89.1)	5(%10.9)
9	113(%97.4)	3(%2.6)	18(%100)	-	50(%98)	1(%2)	46(%100)	-
10	87(%75)	29(%25)	18(%100)	-	37(%72.5)	14(%27.5)	35(%76.1)	11(%23.9)
11	115(%99.1)	1(0.9)	18(%100)	-	48(%94.1)	3(%5.9)	43(%93.5)	3(%6.5)
12	113(%97.4)	3(%2.6)	17(%94.4)	1(%5.6)	45(%88.2)	6(%11.8)	44(%95.7)	2(%4.3)
13	111(%95.7)	5(%4.3)	18(%100)	-	45(%88.2)	6(%11.8)	45(%97.8)	1(%2.2)
14	88(%75.9)	28(%24.1)	12(%66.7)	6(%33.3)	40(%78.4)	11(%21.6)	31(%67.4)	15(%32.6)
15	112(%96.6)	4(%3.4)	17(%94.4)	1(%5.6)	49(%96.1)	2(%3.9)	43(%93.5)	3(%6.5)
16	104(%89.7)	12(%10.3)	18(%100)	-	45(%88.2)	6(%11.8)	44(%95.7)	2(%4.3)
17	96(%82.8)	20(%17.2)	16(%88.9)	2(%11.1)	37(%72.5)	14(%27.5)	35(%76.1)	11(%23.9)
18	113(%97.4)	3(%2.6)	17(%94.4)	1(%5.6)	47(%92.2)	4(%7.8)	45(%97.8)	1(%2.2)
19	114(%98.3)	2(%1.7)	17(%94.4)	1(%5.6)	50(%98)	1(%2)	44(%95.7)	2(%4.3)
20	107(%92.2)	9(%7.8)	13(%72.2)	5(%27.8)	40(%78.4)	11(%21.6)	33(%71.7)	13(%28.3)
21	114(%98.3)	2(%1.7)	18(%100)	-	49(%96.1)	2(%3.9)	44(%95.7)	2(%4.3)
22	116(%100)	-	17(%94.4)	1(%5.6)	49(%96.1)	2(%3.9)	44(%95.7)	2(%4.3)
23	100(86.2%)	16(%13.8)	12(%66.7)	6(%33.3)	35(%68.6)	16(%31.4)	38(%82.6)	8(%17.4)
24	113(%97.4)	3(%2.6)	18(%100)	-	50(%98)	1(%2)	44(%95.7)	2(%4.3)
25	77(%66.4)	39(%33.6)	12(%66.7)	6(%33.3)	31(%60.8)	20(%39.2)	31(%67.4)	15(%32.6)
26	97(%83.6)	19(%16.4)	16(%88.9)	2(%11.1)	42(%82.4)	9(%17.6)	34(%73.9)	12(%26.1)
27	105(%90.5)	11(%9.5)	15(%83.3)	3(%16.7)	38(%74.5)	13(%25.5)	38(%82.6)	8(%17.4)
28	102(%87.9)	14(%12.1)	18(%100)	-	42(%82.4)	9(%17.6)	41(%89.1)	5(%10.9)
29	110(%94.8)	6(%5.2)	18(%100)	-	47(%92.2)	4(%7.8)	44(%95.7)	2(%4.3)
30	54(%46.6)	62(%53.4)	11(%61.1)	7(%38.9)	20(%39.2)	31(%60.8)	20(%43.5)	26(%56.5)

Tablo 3’ de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının sorulara verdikleri doğru ve yanlış yanıtların frekansları ve yüzdelik oranları anabilim dallarına göre ayrı ayrı hesaplandığında, yine 7. ve 30. sorulara verilen yanıtların büyük oranda yanlış olduğu, diğer soruların ise büyük oranda doğru yanıtladığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, İlköğretim Bölümü öğretmen adaylarının DEHB hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Gerek toplamda gerekse anabilim dallarına göre yapılan analiz sonucunda, öğretmen adayları tarafından, DEHB’ li öğrencilerin liderlik özellikleri ile ilgili (7. soru)

ve uygulanacak eğitimin türü (30. soru) ile ilgili sorular büyük oranda yanlış yanıtlamış, bu sorular dışındaki tüm sorular büyük oranda doğru yanıtlanmıştır. Bu bulguya dayanarak, öğretmen adaylarının DEHB konusundaki bilgi düzeylerinin yeterli olduğu söylenebilir.

“DEHB’ li çocukların liderlik özellikleri iyidir. Bu özelliklerinden faydalanarak verilecek görevlerde başarılı olabilirler.” sorusuna öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu yanlış yanıt vermiş, yani, DEHB’ li çocukların liderlik özelliklerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Oysa DEHB’ li öğrencilerin, grup çalışmaları yerine yalnız yaptıkları çalışmalarda, hatta öğretmenin öğrenci ile birebir iletişim halinde olduğu çalışmalarda daha başarılı oldukları bilinmektedir (Lauth ve Naumann, 2009).

Yine “DEHB’ li öğrenciler normal eğitime uygun değildir. Özel eğitim almaları gerekir.” sorusuna öğretmen adaylarının çoğunlukla yanlış yanıt verdikleri görülmektedir. Bu bulgu bize öğretmen adaylarının DEHB’ li öğrencilerin normal sınıflarda eğitim alabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. DEHB’ li çocukların, öğretmenleri tarafından bazen özürli olarak algılandığı ve özel eğitim okullarına gitmesi gerektiğini düşündükleri, aileler tarafından da bildirilmektedir (Tahiroğlu ve ark., 2004). Oysa Selçuk (2001), DEHB’ li çocuğun eğitimi ile ilgili önemli aksaklıklar varsa özel eğitimin gerekli olduğunu, öğretmen uygun düzenlemeleri yapar ve sınıf süreçlerini yapılandırır bu çocukların yarısından fazlasının normal sınıflarda öğrenim görebileceğini belirtmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin DEHB’ yi iyi bilmelerinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, DEHB’ nin tedavisinin mümkün bir durum olduğunu (%91. 3) ve tedavinin başarısı için aile, öğretmen ve terapistin işbirliğinin önemli olduğunu bildikleri (%98. 3) görülmektedir (bkz. Tablo 2). Öğretmen adaylarının DEHB’ yi tedavisi mümkün olan bir bozukluk olarak görmesi önemlidir ve bu sorunun doğru cevaplanma oranının yüksek olması sevindiricidir. DEHB’ nin tedavisinde aile ve öğretmenin işbirliği son derece önemlidir (Lauth ve ark., 2007) ve DEHB’ yi ve tedavisini bilen bir öğretmenin aileyi daha kolay anlayacağı ve uygun tutumları göstermekte gönüllüğünün artacağı açıktır (Tahiroğlu ve ark., 2004).

Öğretmen adaylarının büyük bir bölümü (%94. 8) DEHB tedavisinde aile ve doktor kadar öğretmene de iş düşüğünü, örnek alabileceği bir arkadaşının yanına oturması gerektiğini (%91. 3), dikkatini sürdürmek için aralıklı uyaranların yararlı olduğunu (%96. 1), görevleri küçük parçalara bölmek gerektiğini (%97. 4), olumlu pekiştireçlerin yararlı olduğunu (%97. 8), çalışma sırasında kısa aralar vermek gerektiğini (%97. 4) ve öfke patlamaları sırasında öğrencileri ortamdan uzaklaştırmak gerektiğini (%94. 8) bildirmişlerdir (bkz. Tablo 2). Bu bulgu, Tahiroğlu ve ark.’nın (2004) yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. DEHB’ nin medyada sık yer almasının bu soruların doğru yanıtlanmasına katkı sağladığı düşünülebilir (Tahiroğlu ve ark., 2004). Toros’ da (2003), araştırmasında öğretmenlerin DEHB ile ilgili bilgileri en çok televizyon ve radyodan edindiklerini belirtmektedir. Yine öğretmen adaylarının güz döneminde “Özel Eğitim” dersini almış olmaları bu sonuçta etkili olmuş olabilir.

DEHB sıklığı ve yaşam boyu süren etkileri nedeniyle önemli bir sorundur. Tedavi programına öğretmen eğitiminin eklenmesinin yararlı sonuçları olduğunu bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Altherr, 2006; Rossbach ve Probst, 2005; Tahiroğlu ve ark., 2004). Öğretmenlerin DEHB’ yi doğru olarak bilmeleri bu konuda işbirliği şansını da artırabilir. Yine ülkemizde yapılan, öğretmenlerin DEHB’ ye bakış açılarının değerlendirildiği bir çalışmada (Toros 2003), öğretmenlerin, DEHB hakkında kendilerine bilgi verilmesi gerektiğini belirttikleri vurgulanmıştır.

Öğretmen ve eğitimcilerin, üniversite eğitimleri sırasında DEHB konusunda yeterince bilgi edinemediklerini belirtilmektedir (Altherr, 2006). Gerçi, bu çalışmada öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri yeterli bulunmuştur. Ancak, meslek yaşantısında, lisans düzeyinde öğrenilen bilgiler unutuluyor olabilir. Bu noktada DEHB konusunda öğretmenlere verilecek eğitiminin önemi karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin DEHB konusunda en önemli görevleri, öğrenci ile ilgili gözlemleri ilk elden sağlanması, psikolojik danışmanı haberdar etmesi, nasıl bir yaklaşım sergilemesi gerektiği konusunda danışmanla ortak çalışmasıdır (Selçuk, 2001). Sonuç olarak, bu alanda daha sistemli uygulanacak eğitim programlarına ve bu programların yararlarını ölçecek çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir (Selçuk, 2001; Tahiroğlu ve ark., 2004; Ünal ve ark.,2004).

5. KAYNAKLAR

- Ackermann-Stoletzky, K. & Stoletzky, C. (2004). Das ads-handbuch. Therapiemöglichkeiten und praxishilfen für eltern und pädagogen. Moers: Brendow & Sohn.
- Altherr, P. (2006). Entwicklung und erfahrungen mit einem computergestützten ads-mediatoeren-training für lehrer. Kindheit und Entwicklung, 15 (1), 27-34.
- Döpfner, M., Frölich, J & Lehmkuhl, G. (2000). Ratgeber hyperkinetische störungen. Göttingen: Hogrefe.
- Ercan, E. S. ve Aydın, c. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. İstanbul: Gendaş.
- Häcker, H. O. & Stapf, K. H. (Ed). (2004). Dorsch psychologisches wörterbuch (14th ed.). Bern: Hans Huber.
- Huss, M., Stadler, C., Salbach, H., Mayer, P., Ahle, M. & Lehmkuhl, U. (2002). ADHS im lehrerurteil: Ein vergleich von klinik- und normatichprobe anhand der conners-skala. Kindheit und Entwicklung, 11 (2), 90-97.
- Kaner, S. (2009). Duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), Özel eğitime giriş (s.171-194). Ankara: Gündüz.
- Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und unterrichtsqualitaet aus der perspektive von lehrenden und lernenden. Zeitschrift für Paedagogische Psychologie, 20 (3), 161-173.
- Konrad, K. & Gilsbach, S. (2007). Aufmerksamkeitsstörungen im kindesalter. Kindheit und Entwicklung, 16 (1), 7-15.
- Lauth, G. W. & Knoop, M. (1998). Konzeption von aufmerksamkeitsdefizit-/hyperaktivitaetsstörungen aus der sicht des lehrers. Heilpaedagogische Forschung, 24, 21-28.
- Lauth, G. W., Schlotke, P. F. & Naumann, K. (2007). Rastlose kinder, ratlose eltern. Hilfen bei adhs. München: Deutscher Taschenbuch.
- Lauth, G. W. & Naumann, K. (2009). ADHS in der Schule. Weinheim:Beltz PVU.
- Pfau, D. (2004). Was kann die schule für aufmerksamkeitsgestörter kinder tun? In: T. Fitzner & W. Stark (Eds.), Genial, gestört, gelangweilt? Ad(h)s, schule und hochbegabung (pp. 11-18). Weinheim: Beltz.
- Rosbach, M. & Probst, P. (2005). Entwicklung ve evaluation eines lehrergruppentrainings bei kindern mit adhs: Eine pilotstudie. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 54 (8), 645-663.
- Selçuk, Z. (2001). Dikkat eksikliği ve hiperaktif çocuklar. Ankara: PegemA.
- Stark- Städtele, J. (2005). Erfolgreich lernen bei ads: Probleme erkennen-staerken nutzen-strategien entwickeln. Stuttgart: Urania.
- Tahiroğlu, A. Y., Uzel, M., Avcı, A. ve Fırat, S. (2004). Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna bakışları ve öğretmen eğitimi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 11 (3),123-129.
- Toros, F. (2003). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Hakkında Öğretmenlerin Bilgi ve Tutumları. New/Yeni Symposium, 41 (4), 165-168.
- Ünal, F., Kültür, E. Ç., Öktem, F., Topçu, M. ve Yılmazoğlu, D. (2004). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. Hacettepe Tıp Dergisi, 35, 160-167.

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ALANININ KAPSAMI VE REHBER ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SORUNU

THE SCOPE OF PSYCHOLOGICAL GUIDANCE AND COUNSELING AND THE ISSUE OF GUIDANCE TEACHERS' TRAINING

İbrahim YILDIRIM

Özet:

Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanı oldukça kapsamlıdır. Bu kapsamda en yaygın programlar şunlardır: Okul Psikolojik Danışmanlığı, Kariyer Psikolojik Danışmanlığı, Ruh Sağlığı Psikolojik Danışmanlığı, Rehabilitasyon Psikolojik Danışmanlığı, Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanlığı. Toplumumuzda sözkonusu bu alanlarda meslek elemanı yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de PDR programları Okul Psikolojik Danışmanlığı niteliğinde örgütlenmiştir. Türkiye’de PDR lisans programlarından yılda yaklaşık 1800 öğrenci Psikolojik Danışman olarak mezun olmaktadır. PDR bir öğretmenlik programı değildir ve bir uzmanlık alanı olarak eğitimde önemli hizmetler sunmaktadır. Buna karşın YÖK, PDR programlarını “öğretmenlik” programlarına dönüştürmüştür.

Türkiye’de 37 PDR lisans programı bulunmaktadır. Bazı PDR lisans programlarının hizmet öncesi eğitimlerinde yetersizlikler gözlenmektedir. Rehber öğretmenlerin istihdamında da sıkıntılar yaşanmaktadır. Diğer yandan eğitim sektörüne alan dışından kimseler de rehber öğretmen olarak atanmaktadır. Alan dışı atamalar PDR hizmetlerinin kalitesini düşüren önemli bir sorundur. Üstelik rehber öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler de yetersizdir. Bu alandaki gelişmeleri dikkatle izlenmelidir.

Anahtar sözcükler: Psikolojik danışma ve rehberlik, rehber öğretmen

Abstract:

The field of Psychological Counseling and Guidance (PCG) is of considerable range of service. The most common specialty areas of CPG are: school counseling, career counseling, mental health counseling, rehabilitation counseling and marriage and family counseling. Our society is in need for trained professionals from these specialty areas.

In Turkey, the PCG programs are essentially focused on school counseling. About 1800 persons graduate from undergraduate programs in PCG in Turkey each year. Although PCG is not a teaching area, it is an essential area within contemporary educational systems. On the other hand, the Counsel for Higher Education in Turkey has transformed counseling programs into teaching programs.

There are 37 undergraduate PCG programs in Turkey. Some of these programs have significant shortcomings. While guidance teachers’ are facing difficulties with employment, individuals trained in fields other than counseling are being hired-which in turn hinders quality of counseling services. There are also significant issues with in-service training of guidance teachers. Such issues in the field of PCG are worth considerable attention.

Keywords: Psychological counseling and guidance, guidance teachers

GİRİŞ

Rehberlik ,bireyin kendini gerçekleştirmesine yönelik bir psikolojik yardım hizmetidir. Rehberlik “kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine sağlıklı ve dengeli bir uyum göstermesi, böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımlar” olarak tanımlanmaktadır (Kepçeoğlu, 1985). Her profesyonel meslek alanında olduğu gibi, psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanında da hizmetin gereği gibi sunulabilmesi ve amaçlara ulaşılabilmesi için mesleğin tarihsel gelişim sürecinin bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öncelikle PDR’nin ABD’deki; daha sonra Avrupa’daki ve Türkiye’deki gelişmesine ve PDR alanının kapsamına yer verilmiştir. Daha sonra ise Türkiye’de PDR alanı örgütlenmesi, program sayısı, “öğretmenlik” programlarına dönüştürülmesi, hizmet öncesi PDR

eğitiminin kalitesi, öğretim üyesi sorunu, istihdamı ve alan dışı atamalar, hizmet içi eğitim ve sertifikasyon sistemi üzerinde kısaca durulduktan sonra öneriler sunulmuştur.

PDR'nin GELİŞMESİ

Burada ABD'de, Avrupa'da ve Türkiye'de PDR'nin gelişmesine kısaca değinilmiştir.

ABD'de PDR'nin Gelişmesi: Rehberlik, ilk defa ABD'de ortaya çıkıp gelişti (Akboy ve İkiz, 2007, s.11-19; Girgin, 2004, s.23-26; Gladding, 1996, s. 4-24; Kepçeoğlu, 1985, s. 36-44; Yeşilyaprak, 2003, s.22-27). Rehberlik anlayışının ilk filizlenmesi 1890'da California eyalet okullarında öğrencilerin incelenmesi, işe yerleştirilmeleri ve izlenmeleri gibi uygulamalarla başlamıştır. Ancak, gerçek anlamda rehberlik uygulamaları Frank Parsons ile başlamıştır. İlk rehberlik bürosu 1908'de Frank Parsons tarafından Boston'da açılmıştır. Bu nedenle, Frank Parsons, rehberliğin babası olarak kabul edilmektedir (Gladding, 1996, s. 9). Frank Parsons 1909'da Meslek Seçimi (Choosing a Vocation) isimli bir kitap yayınlamış ve mesleki rehberliğin tanımını ve öncülüğünü yapmıştır. Frank Parsons, özellikle bireyin özelliklerini tanıma, mesleğe hazırlanma, kendi özelliklerine uygun meslek seçme, meslekte başarılı ve mutlu olma yönünde gençlere yönelik uygulamalar içinde olmuştur. Frank Parsons'un bu çalışmalarından esinlenerek ABD'nin diğer eyaletlerinde de rehberlik çalışmalarının başladığı gözlenmektedir.

Birinci Dünya Savaşı, ABD'de rehberlik alanının gelişmesi hızlandıran olaylardan biridir. Savaşın sona ABD'de Ordu Alfa ve Ordu Beta testleri geliştirilerek (Gladding, 1996, s. 10) bu testler aracılığıyla askere alınacakların nitelikleri incelenip ona göre ordudaki sınıfları belirlenmeye başlamıştır. 1958'de ABD'de ulusal düzeyde mesleki rehberlik uygulamaları biçiminde ortaya çıkan rehberlik alanı giderek kişisel rehberlik, eğitsel rehberlik ve mesleki rehberlik biçiminde kapsamlı hale gelmiştir. Ulusal düzeyde rehberlik hizmetlerinin hızla gelişmesi sonucunda 1952'de Amerikan Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik Derneği" (American Personnel and Guidance Association-APGA) ismiyle mesleki dernek kurulmuştur (Girgin, 2004, s.23-26; Gladding, 1996, s. 4-24; Kepçeoğlu, 1985, s. 36-44; Yeşilyaprak, 2003, s.22-27). APGA, rehberlik alanının meslek standartları, etik kuralları, personel yetiştirme ile personelin görev ve sorumlulukları konusunda önemli çalışmalar yapmıştır.

Bugün ABD'de rehberlik hizmetlerinin tüm okul kademelerinde ve farklı kurumlarda, süreklilik içinde, ağırlıklı olarak psikolojik danışma hizmetleri biçiminde yürütüldüğü gözlenmektedir. 1992'de Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association-ACA) kurulmuş; psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili 16 farklı örgütü bünyesinde toplamış ve alanla ilgili çalışmalarını sürdürmektedir (Gladding, 1996, s. 4-24). Bugün ABD'de başta eğitim sektörü olmak üzere sağlık, sanayi, sosyal yardım kurumları ile özel sektör kuruluşlarında yaklaşık 270 kadar psikolojik danışmanın görev yaptığı belirtilmektedir.

Avrupa'da PDR'nin Gelişmesi: Avrupa ülkelerinde ABD'dekine veya Türkiye'dekine benzer bir rehberlik alanından söz etmek oldukça zordur. Avrupa'da rehberlik alanından 1960'lı yıllardan itibaren söz edilmeye başlandığı; Fransa, Danimarka, Belçika, Almanya, İtalya ve Hollanda'da okullarda orta öğretim birinci kademe öğrencilere yönelik rehberlik programlarının önerildiği ya da bazı okullarda uygulandığı gözlenmektedir. ABD'ye kıyasla Avrupa'da rehberlik çalışmaları oldukça geç başlamıştır. Avrupa ülkelerinde rehberlik hizmetleri kapsamında bazı zeka testlerinin kullanıldığı ve öğrencilerin bir üst okula, programa veya mesleğe yönlendirilmelerinde öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki gözlem ve görüşlerinin esas alındığı gözlenmektedir. Bununla birlikte, rehberlik hizmetlerinin Avrupa'da farklı ülkelerde farklı bakanlıklara (eğitim, sağlık, çalışma) bağlı "okul ve mesleğe yöneltme merkezleri" veya "rehberlik büroları" biçiminde örgütlendiği görülmektedir (Girgin, 2004, s.23-26).

Türkiye'de PDR'nin Gelişmesi: Türkiye'de rehberlik çalışmaları 1950'li yıllarda başlamıştır. İlk defa 1953-1954 yıllarında Gazi Üniversitesi-Eğitim Enstitüsü - Pedagoji ve Özel Eğitim programlarına "Rehberlik" dersi konulmuştur. Ankara Demirlibağçe ilkokulu'nda 1955'te ilk "Rehberlik Merkezi" açılmıştır (Kuzgun, 1992). 1960'lı yıllarda "yöneltme" eksenli rehberlik hizmetlerinin resmi dökümanlarda işlendiği görülmektedir. 1970 yılında toplanan VIII. Milli Eğitim Şurasında, rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak yöneltilmesi, 9. sınıfın "yöneltme" sınıfı olması kabul edilmiştir. X. ve XV. Şûra kararlarında da eğitim sistemimizde

yönlendirmenin gerekliliği ve yapılması gerekenler vurgulanmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda "bireylerin eğitim sürecinde ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda çeşitli programlara ve okullara yönlendirilecekleri ve Millî Eğitim sisteminin her bakımından bu yönlendirmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenleneceği, bu amaçla hazırlık sınıflarının konulabileceği, yönlendirme ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve nesnel ölçme değerlendirme yöntemlerinden yararlanılacağı"(MEB,1999:194) belirtilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 1970-1971 öğretim yılında 24 okulda resmen rehberlik uygulamaları başlatmış ve sonraki yıllarda öncelikle tüm liselerde ve giderek her kademe ve türdeki okullarda rehberlik hizmetleri yaygınlaşmıştır. Rehberlik meslek elemanlarının sayıca artması, rehberlik alanının kamuoyu tarafından tanınır hale gelmesiyle birlikte rehberlik alanına özgü bir mesleki derneğin kurulmasına ihtiyaç duyulmuştur. 1989 yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği kurulmuş, aynı tarihten itibaren düzenli olarak, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi yayınlanmaya başlamıştır.

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak, Türkiye'de "rehberlik" kavramı "psikolojik danışma" ile birlikte "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" olarak kullanılmaktadır. Bugün Türkiye'de ilköğretim, orta öğretim okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ve Millî Eğitim Müdürlüklerinde olmak üzere 13 bin kadar rehber öğretmen (psikolojik danışman) görev yapmaktadır. Her ilde ve bazı büyük ilçelerde RAM'lar bulunmaktadır. Türkiye'deki üniversitelerde 40'a yakın Psikolojik Danışma ve Rehberlik programı bulunmaktadır. Bu programlardan her yıl yaklaşık 1800 kadar öğrenci psikolojik danışman olarak mezun olmaktadır. Mezunlar başta MEB olmak üzere Adalet Bakanlığı, Çalışma Bakanlığı, sosyal yardım kurumları gibi devlet kurumlarında istihdam edilmektedirler.

PDR Alanının Kapsamı

Gelişmiş ülkelerde özellikle de Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk olarak 1900'lü yıllarda tanınmaya başlayan PDR alanının kapsamı oldukça genişlemiş ve bugün PDR kapsamında beş temel alanda hizmet sunulmaktadır:

1. Okul Psikolojik Danışmanlığı (School Counseling)
2. Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanlığı (Marriage and Family Counseling)
3. Ruh Sağlığı Psikolojik Danışmanlığı (Mental Health Counseling)
4. Kariyer Psikolojik Danışmanlığı (Career Counseling)
5. Rehabilitasyon Psikolojik Danışmanlığı (Rehabilitation Counseling)

Türkiye'de PDR alanı, Okul Psikolojik Danışmanlığı niteliğinde örgütlenmiştir. 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'na göre 1982'de üniversitelerde psikolojik danışman yetiştiren Psikolojik Danışma ve Rehberlik programları açılmıştır. Günümüzde 40'a yakın üniversitede lisans, 18 üniversitede de yüksek lisans ve doktora düzeyinde psikolojik danışman yetiştiren akademik program bulunmaktadır. Ancak Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı içerisinde "Okul Psikolojik Danışmanlığı" ile "Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanlığı", "Kariyer Psikolojik Danışmanlığı" farklı uzmanlık alanları haline gelmiştir. Halihazırdaki PDR programları ile yetiştirilen okul psikolojik danışmanlarının, "Aile İlişkileri ve Eğitim", "Evlilik ve Aile Danışması", "Grupla Psikolojik Danışma" gibi dersler almalarına rağmen, profesyonel düzeyde evlilik ve aile psikolojik danışmanı veya kariyer psikolojik danışmanı olarak hizmet sunmakta yetersiz kalacakları açıktır. Bu nedenlerle, ülkemizde ihtiyaç duyulan psikolojik danışma hizmetini alabilmeleri amacıyla Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanlığı ve Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Yüksek Lisans Programının açılması gerekmektedir.

Psikolojik Danışmanlar Öğretmen Değildir

Eğitim ve öğretim, eğitim kurumlarında profesyonel düzeyde sunulması gereken bir hizmet alanıdır. Bu önemli hizmet, pedagojik formasyona sahip öğretmenler eliyle sunulmaktadır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı eğitim ve öğretim alanından farklı ve profesyonel düzeyde hizmet sunmayı gerektiren bir alandır. Öğrencilerin bütün yönleriyle gelişmesini hedefleyen çağdaş eğitim sistemleri, eğitim öğretim alanının yanında öğrencilere PDR hizmeti de sunmaktadır. Başka deyişle, çağdaş eğitim sistemleri, öğrencilerin gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla PDR, psikoloji, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme, sosyal hizmet gibi farklı uzmanlık alanlarından da yararlanmaktadır.

Türk eğitim sisteminde, halihazırda, PDR mezunlarını okullarda “psikolojik danışman” kadrosu ile istihdam etmek mümkün olamamaktadır. Çünkü, Devlet Personel Cetvelinde psikolojik danışman” kadrosu bulunmamaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı PDR mezunlarını ancak “öğretmen” kadrolarını kullanarak ve böylece “Rehber Öğretmen” adıyla atayabilmektedir. Bir zorunluluktan ortaya çıkmış olan “Rehber Öğretmen” kadrolarına psikoloji çıkışlılar da atanabilmektedirler. Buradan hareketle, PDR veya Psikoloji mezunlarını “öğretmen” olarak değerlendirmek bilimsel bir değerlendirme olamaz. Daha açık deyişle Psikolojik Danışmanlar ve Psikologlar öğretmen değildir. Ancak, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), aldığı bir kararla PDR programlarını öğretmenlik programı haline getirmiştir. YÖK’ün bu kararı bilimsel gerçeklere tamamen aykırıdır ve PDR alanının kendi kapsamı ölçeğinde gelişmesine engel oluşturmaktadır. Bu nedenle, YÖK’ün söz konusu kararı zaman kaybetmeden değiştirilmelidir.

Türkiye’de Hizmet öncesi Psikolojik Danışman Eğitimi

Ülkemizde meslek elemanları orta öğretim, lisans ve lisansüstü düzeylerde yetiştirilmektedir. Psikolojik danışmanlar ülkemizde lisans düzeyinde yetiştirilmektedir. Kuşkusuz, hizmet öncesi eğitimle mesleki yeterlilikleri üst düzeyde kazanmış meslek elemanı yetiştirmek pek mümkün değildir. Ancak olabildiğince iyi düzeyde mesleki yeterlilik kazanmış meslek elemanı yetiştirmek bütün programların vazgeçilmez hedeflerindendir. Bu anlamda ülkemizdeki PDR programları değerlendirildiğinde göz ardı edilemeyecek sorunlarla karşılaşmaktadır.

Birincisi, PDR alanında yeteri kadar öğretim elemanı olmadığı halde Eğitim Fakültelerinin birçoğunda PDR lisans programları açılmıştır. İkincisi kimi programlarda alanın temel derslerine alan dışı bazı öğretim elemanlarının girdikleri bilinmektedir. Dolayısıyla, PDR programlarından mezun olanların nitelikleri birbirinden oldukça farklılık göstermektedir. Bu durum alanda sunulan hizmetin niteliğini doğrudan olumsuz etkilemektedir. Üçüncüsü, PDR programları da birbirinden içerik olarak farklılık göstermektedir. Bu sorunu aşmak amacıyla son 10 yıldan beri her yıl düzenli olarak toplanan PDR Anabilim Dalı Başkanları toplantılarında, ulusal düzeyde üzerinde mutabık kalınan bir PDR programı bulunmaktadır. Böylece daha nitelikli PDR meslek elemanlarının yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Böylesine PDR Anabilim Dallarının üzerinde mutabık kaldıkları bir program bulunmasına karşın YÖK’ün PDR programlarını “öğretmenlik” programı olarak tanımlaması bilimsel gerçeklere ve üniversitelerin bilimsel özerkliğine aykırı bir durumdur.

PDR mezunlarının istihdamı ve alan dışı atamalar

Yukarıda da belirtildiği gibi, ülkemizde yılda yaklaşık PDR programlarından 2000 öğrenci psikolojik danışman olarak mezun olmaktadır. MEB bu mezunlardan ancak 200 kadarını istihdam edebilmektedir. Durum böyleyken MEB’in eğitim kurumlarına alan dışından, sosyoloji, felsefe v.b kimseleri ya doğrudan ya da sertifikasyon yoluyla rehber öğretmen kadrosuyla ataması, ülke gerçeklerine, insan gücü planlaması hedeflerine, bilimselliğe uygun düşmemektedir.

Kaynakça

- Akboy, R. ve İkiz, E. (2007). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Girgin, G. (2004). Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik (Psikolojik Danışma ve Rehberlik- kitabında. Edt: Alim Kaya). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gladding, S. T. (1996). Counseling: A Comprehensive Profession. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kepçeoğlu, M. (1985). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Kuzgun, Y. (1992). Rehberlik ve Psikolojik Danışma (üçüncü baskı). Ankara: ÖSYM yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1999). Millî Eğitimle İlgili Mevzuat 1., Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2003). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

10. HİZMET İÇİ VE HİZMET ÖNCESİ EĞİTİM

ƏYLƏNCƏLİ ÇALIŞMALARLA İBTİDAİ SİNİF ŞAĞIRDLƏRİNİN RİYAZİ TƏFƏKKÜRÜN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ YOLLARI

Dissertant Xavər Əlizadə

XXI əsrdə bəşər övladları sırasına «şüurlu» kompüterlər daxil olacaqdır. Ona görə də təhsilin keyfiyyəti dünyada olan qlobal problemlərin birisinə çevrilmişdir. Məhz buna görə də YUNESKO XXI əsri "Təhsil illəri", "İntellekt əsri" elan etmişdir. Bu isə müəllimlərdən tədris prosesində səmərəli təlim metodları ilə işləməyi tələb edir.

Çin filosofu Konfusi müəllim-şagird münasibəti haqqında demişdi: "Alicənab müəllim şagirdi öyrədəndə və tərbiyə edəndə onu irəliyə aparır, arxasınca dartmır, onda maraq oyadır, məcbur etmir, ona yol göstərir, lakin yolu sərbəst getməyə imkan yaradır. Nə qədər ki, o, şagirdi irəliyə aparır, arxasınca dartmır, deməli onunla müttəfiqdır. Nə qədər ki, o şagirdə yalnız yol açır, deməli, ona düşünmək imkanı verir".

Prof. Nurəddin Kazımov haqlı olaraq yazmışdır: "Çoxları elə təsəvvür edir ki, təlim yalnız şagirdə bilik, bacarıq və vərdişlər aşılamaq prosesidir, əslində təlimin əsas vəzifəsi müəyyən bilik, bacarıq və vərdişlərin şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinə təmin etməkdən ibarətdir. Ona görə də müəllimlərimizin bir qismi şagirdlərin fikri fəallığını təmin etməklə onların fəallığını inkişaf etdirməklə, şəxsiyyətlərini formalaşdırmaqda və mənimsəmənin səviyyəsini yüksəltməkdə çətinlik çəkir... Onlar unudurlar ki, müqayisə fikri fəaliyyətin əsasıdır".

Bir sözlə təlim prosesi Kantın dediyi kimi: "Uşağın başı doldurulması boş qab deyil, məşəldir, onu alışdırmaq lazımdır" ideyasına əsaslanmalıdır.

Deyənlərdən aydın olur ki, təlimin əsas vəzifəsi olan məşəli alışdırmaq üçün elementar təfəkkür əməliyyatlarından geniş istifadə etmək lazımdır.

Deməli, ibtidai siniflərdə riyaziyyatın tədrisi elementar təfəkkür əməliyyatları üzərində qurulmalıdır. Elementar təfəkkür əməliyyatlarından: analiz, sintez, müqayisə etmək, oxşarlıq, mücərrədləşdirmə, induksiya, deduksiya, habelə təfəkkürün fəallığı, sərbəstliyi, mütəşəkkilliyi və müəyyən məqsədə yönəltməsindən ibtidai siniflərdə təlim prosesində, o cümlədən riyaziyyat dərslərində istifadə edilməsi məqsədəmüvafiqdir.

K.D.Üşinski göstərir ki, təlim işi üçün təfəkkür müstəqilliyi daha çox əhəmiyyət kəsb edir, ona görə də şagirdlərdə müstəqil təfəkkür qabiliyyətinin tərbiyə edilməsinə daha artıq diqqət yetirilməlidir. K.D.Üşinskinin fikrincə təlim prosesində şagirdlərə bu və ya digər biliyin verilməsi kifayət deyildir, onların müstəqil surətdə bilik öyrənmək bacarığını da inkişaf etdirmək lazımdır. Müəllimin köməyi olmadan şagird yalnız kitabdan deyil, həm də onu əhatə edən mühitdən; həyatı hadisələrdən faydalı biliklər almaq bacarığına yiyələnəlməlidir. Məhz belə olduqda insan bütün ömrü boyu öyrənməyə cəhd edir. K.D.Üşinski bunu məktəb təliminin başlıca məqsədi hesab edirdi.

K.D.Üşinskinin didaktikasından çıxan ən başlıca nəticə ondan ibarətdir ki, mümkün qədər uşaqlar özləri müstəqil surətdə düşünməli, çalışmalı, müəllim isə həmin prosesə rəhbərlik etməli, onun üçün lazımı material verməlidir. Bu yolla şagirdlərin təfəkkür müstəqilliyinə nail olmaq olar. Təfəkkür müstəqilliyinin xüsusiyyətləri aşağıdakılardır.

- başqasının köməyi olmadan qarşıya müəyyən sual, məsələ və problem qoymaq və onun həllinə nail olmaq;

- bu və ya digər hadisəni törədən səbəblər haqqında mühakimə yürütmək;

- əldə etdiyi bilik, bacarıq və vərdişləri, mənimsənilmiş olduğu qanun və qaydaları lazım gəldikdə tətbiq etməyi bacarmaq;

- müstəqil düşünmək, təhlil etmək, mücərrədləşdirmək və nəticə çıxarmaq;

- başqalarını dinləmək və onu təshih etmək.

Təlim prosesini düzgün təşkil edib, şagirdlərdə müstəqil təfəkkürü inkişaf etdirmək qayğısına qaldıqda göstərilən cəhətlər onların təlim fəaliyyətində özünü aydın surətdə büruzə verir. Bu zaman şagirdlər sərbəstləşir, şablondan uzaqlaşır, onların fəaliyyətində müstəqil düşüncəyə istinad edən hərəkətlər üstünlük kəsb edir. Onlar təlim materiallarının məzmununu kitabdakı hazır ifadələrlə, əzbərlədiyi sözlərlə deyil, öz sözləri ilə, öz üslubunda şərh edirlər.

Təlim prosesində ibtidai məktəb şagirdlərinin müstəqil təfəkkür qabiliyyətini tərbiyə etmək üçün yol və vasitələr çoxdur. Lakin bu göstərilən vasitələrə təsadüfdən-təsadüf əl atmaqla şagirdlərin müstəqilliyini həqiqi mənada tərbiyə etmək olmaz.

Çünki müstəqillik təkcə şüurlu fəaliyyət nəticəsində deyil, vərdislərin möhkəmləndirilməsi yolu ilə də inkişaf edir.

Bu vərdislərin möhkəmləndirilməsi hansı yol və vasitələrlə həyata keçirilməlidir?

"Qarşılıqlı fəaliyyətə əsaslanan" yeni, "interaktiv təlim metodları" geniş yayılmaqdadır. Riyaziyyat dərslərində interaktiv təlim metodu dedikdə şagirdlərin tədqiqat xarakteri daşıyan xüsusi təşkil olunmuş idrak fəaliyyəti başa düşülür.

Interaktiv təlim metodu müəllimin iştirakı ilə şagirdlərin müxtəlif informasiya mənbələri və ya bir-biri ilə qarşılıqlı fəaliyyət prosesində yeni biliklər əldə etməyə imkan verən təlim üsulları və dərslər formalarının məcmusudur.

Interaktiv təlimin rollu oyunlar, birgə qrup işi, modelləşdirmə, diskussiyalar, fərdi və qrup layihələri, didaktik oyunlar və s. formaları geniş yayılmışdır.

Görkəmli alimlərdən ⁴⁶V.Q.Ananyev¹, L.S.Vıqotskiy², A.N.Leontyev³, Y.M.Lotman⁴, S.L.Rubinşteyn⁵, D.N.Uznadze⁶, D.V.Elkonin⁷, L.N.Tolstoy⁸, Y.İ.İqnatyev⁹, T.K.Jiqalkina¹⁰ interaktiv təlimin formalarından birisi dərslərdə oyun formasını müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı münasibətində ünsiyyətin ən məhsuldar forması hesab etmişlər.

Fikrimizcə oyun - yaradıcılıqdır, əməkdir. Oyun prosesində uşaqlarda müstəqil düşünmək, diqqəti toplamaq, onu inkişaf etdirmək, öyrənməyə can atmaq kimi vərdislər yaranır. Başları qarışır, dərslərdə oxuduqlarını unudurlar, öyrənməyə səy göstərir, yeniliyi yadda saxlayırlar, qeyri-adi vəziyyətlərdən çıxış yolu tapırlar, fantaziyalarını inkişaf etdirirlər. Hətta ən passiv uşaqlar belə böyük məmnuniyyətlə oyuna qoşulur, yoldaşlarını məyus etməmək üçün səy göstərirlər.

Oyun zamanı uşaqlar bir qayda olaraq çox diqqətli, intizamlı olurlar. Dərslərdə əyləncəli çalışmaların bir növü olan didaktik oyunların və oyun dəqiqələrinin təşkili təlim prosesini maraqlı və əyləncəli edərək, uşaqlarda gümrah iş əhvalı yaradır, həm də tədris materialının qavranılması və çətinlikləri dəf etmək onlar üçün asanlaşır. Uşaqların dərsləlik və əyləncəli məsələlər olan kitablara maraqları artır.

Didaktik oyun dərslərin məqsədi deyil, təlim və tərbiyə vasitəsidir. Oyunu əyləncə ilə qarışdırmaq olmaz. Didaktik oyuna başqa təlim vasitələri ilə sıx əlaqədə olan yaradıcı və inkişaf etdirici fəaliyyət növü kimi baxmaq lazımdır.

Didaktik oyunların məzmununu müəyyənləşdirərkən onun şagirdlərin psixikasının hərtərəfli inkişafına təsir göstərəcəyi nəzərə almaq lazımdır. Həmçinin şagirdlərin yaşadqlarla, böyüklərlə ünsiyyət yaratmaq, dərslə maraq oyatmaqla mühakimə yürütmək, müqayisə etmək, mücərrədləşdirmək və ümumiləşdirmək kimi qabiliyyətləri inkişaf etmiş olsun.

Rəngarəng oyun fəaliyyəti nəticəsində mühakiməli məsələlərin həlli şagirdlərdə dərslə marağın artmasına səbəb olur. Oyun şagirdlərin əqlinin inkişafı üçün qüdrətli və əvəzedilməz manivelaya çevrilir.

Oyuna zövq almaq və ya əylənmək üçün fəaliyyət növü kimi baxmaq olmaz. Didaktik oyuna başqa tədris işləri ilə sıx əlaqəsi olan və şagirdlərin yaradıcılıq fəaliyyətini inkişaf etdirən bir vasitə kimi baxmaq lazımdır.

¹Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания. Избранные психологические труды: В 2-х т.М. 1980, т.2, С.87-89.

²Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. М. Вопросы психологии, 1966, №6, с.63-75.

³Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1965.С.469-495.

⁴Лотман Ю.М. Структура художественного текста, м.1970, с.80-85

⁵Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. 1946, с.588-594

⁶Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М. 1966, с.347-348.

⁷Елконин Д.В. Психология игры. М, 1973, с.302.

⁸Толстой Л.Н. сбор. Соч. В.20-ти т.М, 1964, т1. С. 44.

⁹Игнatieв Е.И. « В царстве смекалки», М, 1984.

¹⁰Жигалкина Т.К. «Игровые и занимательные задания по математике», М, 1989.

«Didaktik oyun» terminində onun müxtəlif tətbiqlərini əks etdirən pedaqoji istiqamət əsas götürülür. Ona görə də ibtidai siniflərdə riyaziyyat dərslərində didaktik oyunlardan istifadə şagirdlərin təlim fəaliyyətinin səmərələşdirilməsi üçün əhəmiyyətli vasitəyə çevrilməlidir.

Dərsdə didaktik oyunların təşkilində sinif müəllimləri üçün aşağıdakı məsələlər daha çox əhəmiyyət kəsb edir:

a) dərsdə başqa fəaliyyət növləri arasında didaktik oyun və ya oyun situasiyaların yerini müəyyənləşdirmək;

b) müxtəlif xarakterli riyaziyyat materiallarından istifadənin məqsədə müvafiqliyini dəqiqləşdirmək;

ç) dərslərin didaktik məqsədini və şagirdlərin hazırlığını nəzərə alaraq didaktik oyunların təşkili və aparılması metodikasını hazırlamaq;

c) inkişafetdirici təlim baxımından didaktik oyunların məzmununu müəyyənləşdirmək.

Didaktik oyunlar müxtəlif fikri proseslərin inkişafı üçün zəruri vasitədir. O, fikri dərk etmək, oyunun qaydalarını fəal eşitmək, müəllimin izahatını şüurlu şəkildə qavramaq, diqqəti mərkəzləşdirmək, fəal mühakimə yürütmək, müqayisə etmək və mücərrədləşdirmə mərhələlərindən ibarətdir.

Didaktik oyunlar məzmunundan, təşkili xüsusiyyətlərindən şagirdlərin hazırlıq səviyyələrindən, dərslərin məqsədinə uyğun olaraq müxtəlif xarakterdə: produktiv, reproduktiv, yaradıcı, konstruktiv, praktik və tərbiyəedici olurlar.

Oyunun ideyası ondan ibarətdir ki, problem situasiyalı vəziyyət yaradıb komandaların yarışını təşkil etməklə təlim prosesini fəal axtarıcılıq fəaliyyətinə və müstəqil kəşflər aləminə çevirməkdir. Oyunun mərhələləri dərslərin mərhələlərinə uyğun gəlir. Yeni mövzunun öyrənilməsi, yeni biliyin möhkəmləndirilməsi, biliyin tətbiq edilməsi və s. mərhələlərdən ibarətdir.

Oyunun keçirilməsi üçün sinif 3 və ya 4 komandaya bölünür. Komandaların kapitanları və onların assistentləri seçilir. Kapitanlar dərsdə qayda və intizama nəzarət etməklə oyunda iştirak edirlər. Assistent lazım olan halda məsləhət verir. Hər bir komandanın şagirdləri arasında da məsləhətləşməyə icazə verilir. Assistentlərlə işin təşkili çox əhəmiyyətlidir. O, dərsdə şagirdlərə fərdi yanaşmam təşkil etməyə imkan verir. Assistentlər çalışırlar ki, onların müəllim rolunda işi və kapitana köməkliyi komandaya uğur gətirsin. Assistentlər də oyunda iştirak edir və suallara cavab verirlər.

Dərsdə didaktik oyun təşkil edərkən aşağıdakı oyun qaydalarına əməl edilməlidir:

1) Müəllim hamının diqqətini lövhəyə cəlb edir. Sonra komandaların kapitanlarını yanına çağırır. Kapitanlar tapşırığı icra etmək üçün öz komandasının üzvlərindən bir-bir çağırır. Düzgün cavab vermiş şagird öz komandasına «5» bal, tam düzgün cavab olmadıqda «4» və ya «3» bal gətirir. Səhv edəndə isə komandasının hesabından «3» bal çıxılır. Həmin komandanın üzvü yoldaşının cavabına düzəliş edərsə öz komandasının hesabına «1» bal gətirir.

Oyun zamanı intizam gözlənilir, yerdən demək və danışığa görə komandanın hesabından «2» bal azaldılır.

2) Hər komandanın üzvü hamının cavabından sonra təkrarən cavab verə bilər. Bu da şagirdin bir dəfə də olsun dərsdə soruşulmaması halını aradan qaldırmış olur.

3) Sual və tapşırığı müəllim verir. Yarışın hesabını lövhədə yazır.

4) Ümumi tapşırığın verilişindən sonra komanda daxilində məsləhətləşməyə icazə verilir.

5) Bütün lazım olan qeydiyyatı müəllimin göstərişi ilə dəftərə yazırlar.

6) Birinci komanda başlayır. İkinci və sonrakı komandalar birinci komandanın cavablarının düzgünlüyünü izləyir və müəllimin göstərişi ilə dəftərlərinə qeydlər aparır, öyrənilmiş materiala aid müəllimin suallarına cavab verir, nəzərdən keçirilənlərə aid analoji tapşırıqları yerinə yetirir. Sonra komandaların rolu dəyişir.

7) Əsaslandırılmış əlavə cavablarına görə o biri komandanın hər bir üzvü əlavə olaraq «2» bal qazanır.

Oyun zamanı müəllimin suallarına səhv etmədən tez cavab vermək, lazım olan qeydiyyatı dəftərə yazmaq, öz yoldaşlarının və qonşu komanda üzvlərinin cavablarını izləmək, lövhədə verilmiş tapşırıqları icra etmək, məsləhət elan edilən zaman yanındakı yoldaşa məsləhət vermək və ya ondan məsləhət almaq, diqqətli və ya fəal olmaq kimi fəaliyyətlər həyata keçirilir.

Nəticədə oyun yekunlaşdırılaraq qalib komanda elan edilir və həmin qalib komandanın şagirdlərinə jurnalda qiymət yazılır.

Təcrübə göstərir ki, kibrit çöpündən və ya çöplərdən istifadə edərək əyləncəli və düşündürücü tapşırıqlar verməklə şagirdlərdə zəkahlıq, fərasətlilik, zirəklilik, fəhmlilik, ayıqlıq, konstruktorçuluq, mühakimə yürütmə, müqayisə etmə, nəticə çıxarmaq kimi bacarıq, qabiliyyət və vərdisləri inkişaf etdirməklə təfəkkürün inkişafına nail olmuş oluruq.

Aşağıda bir neçə nümunə əsasında əyləncəli çalışmaların bir növü olan didaktik oyunların aparılması metodikasını göstərək.

1. Diqqətin tərbiyəsi üçün oyun

Didaktik məqsəd: şagirdlərdə diqqətliliyi tərbiyə və inkişaf etdirmək.

Bu oyunda sinfin bütün şagirdləri iştirak edirlər.

Müəllim şagirdlərdən soruşur.

Beşə kimi saymağı bilirsinizmi?

Hamı bir səsə «bəli» deyirlər. İnanıram. Ancaq yoxlamaq lazımdır.

Mən əlimi yuxarı qaldırıb barmaqları göstərirəm. Hamınız gördüyümüz barmaqların sayını deyın.

Müəllim bir-bir başlayır barmaqları göstərməyə. 1, 2, 3, 4 və 5 barmağı göstərdikdə şagirdlər düz sayırlar. Çox yaxşı deyir, gəlin bu dəfə sürətimizi artıraraq. Yenidən 1, 2, 3 və 5 barmağı göstərir. Şagirdlər ətaləti üzrə 1, 2, 3, 4 və 5 sayırlar. Sonra özlərinin səhvini görüb, gülüşürlər. Bu qayda ilə 1, 2, 4, 5; 1, 3, 4, 5 barmaqları göstərməklə sürətlə saymağı davam etdirirlər.

Bu oyunu bir neçə dəfə təkrar etməklə şagirdlərin diqqətləri tərbiyə olunur və inkişaf edir.

2. Təyyarənin uçuş marşrutunun təyini

Didaktik məqsəd: bir rəqəmli ədədləri toplamaq vərdişinin formalaşdırılması

Təchizat: təyyarələrin şəkilləri olan cədvəllər

Oyunun aparılması metodikası. Müəllim əvvəlcə sinfi 3 komandaya bölür. Həmin komandaların kapitanları və assistentlərini seçir. Kapitanlara tapşırıq verilir: Təyyarələrin marşrutunu təyin etmək lazımdır. Burada verilmiş birtəqəmli ədədlərin üç cəmindən biri düz, ikisi səhvdir. Düzgün cəmi tapıb aşağıdan yuxarıya doğru olmaqla ox çəkib təyyarənin uçuş marşrutunu göstərmək.

Birinci komanda birinci təyyarənin, ikinci komanda ikinci təyyarənin və üçüncü komanda üçüncü təyyarənin marşrutunu təyin etməlidirlər.

Müəllim 3 dəqiqəlik məsləhətləşmə elan edir. Hər kapitan öz komandasının üzvləri ilə məsləhətləşərək marşrutu göstərir, əgər kapitan səhv edərsə komanda üzvləri səhvi düzəldir (cədvəl 1.)

Kim düz göstərsə o da təyyarənin kapitanı olur (cədvəl 2.)

Cədvəl 1			Cədvəl 2		
17	15	13	17	15	13
9+4			9+4		
12	15	14	12	15	14
8+7			8+7		
15	14	17	15	14	17
9+6			9+6		
20	18	14	20	18	14
8+6			8+6		
14	12	13	14	12	13
8+4			8+4		
14	15	12	14	15	12
7+7			7+7		
14	13	18	14	13	18
7+6			7+6		
17	19	14	17	19	14
9+5			9+5		
10	11	12	10	11	12
7+4			7+4		
16	14	15	16	14	15
9+7			9+7		
13	11	12	13	11	12
6+6			6+6		
14	13	15	14	13	15
8+5			8+5		

3. Təyyarələr harada görüşəcəklər?

Didaktik məqsəd: iki rəqəmli ədədlər üzərində hesablama vərdişinin formalaşdırılması.

Təchizat: Təyyarələrin şəkilləri olan cədvəl.

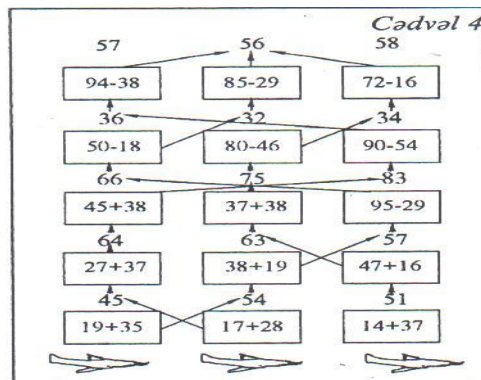
Oyunun aparılması metodikası. Müəllim əvvəlcə sinfi 3 komandaya bölür. Həmin komandaların kapitanlarını və assistentlərini seçir və tapşırığı elan edir.

Üç təyyarə müəyyən istiqamətdə uçuş. Onların uçuşlarının istiqamətini göstərən ədədlərin cəmi cədvəldə göstərilmişdir. Onlardan biri düzdür. Təyyarələrin düzgün uçuş yolunu oxla göstərmək lazımdır. Oxların kəsişdiyi yer təyyarələrin görüş yeri olacaqdır.

Sonra qeyd edir ki, kapitanlar bir-bir öz komanda üzvlərindən çağırır hərəsi bir əməl icra etsinlər (cədvəl 3). O komanda qalib gəlir ki, heç bir səhv buraxmadan və tez təyyarələrin görüş yerini təyin etmiş olsun (cədvəl 4)

Cədvəl 3

57	56	58
94-38	85-29	72-16
36	32	34
50-18	80-46	90-54
66	75	83
45+38	37+38	95-29
64	63	57
27+37	38+19	47+16
45	54	51
19+35	17+28	14+37



4. Hesablama maşınında əməliyyatlar

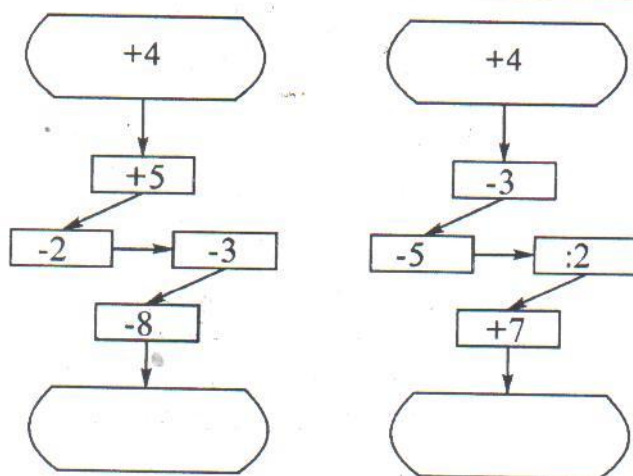
Didaktik məqsəd: Hesablama maşınında hesablama əməliyyatları aparılması vərdişini aşılamaq və formalaşdırmaq.

Təchizat: sxem.

Oyunun aparılması metodikası. Müəllim məlumat verir ki, bu gün şagirdlər hesablama maşının rolunu ifa edəcəklər.

Hər partada solda oturmuş şagird düz və tez saymağı bacaran hesablama maşının rolunda çıxış edəcəkdir. Sağda oturmuş şagird isə nəzarətçi rolunda çıxış edəcəkdir.

Hesablama maşını bloklardan ibarətdir. Hər blok müəyyən əməliyyatı icra edir. Müəllim əvvəlcədən hazırladığı sxemi lövhədə asır və ona diqqət yetirmək göstərişini verir (şəkil 1.)



Şəkil 1.

Nəzarətçi şagirdlər hesablama maşınına işə salırlar. Bu məqsədlə maşının girişinə 4 rəqəmini verirlər. Maşın rolunu icra edən şagird sxemdə göstərilən əməliyyatları icra edir. Nəzarətçi nəticəni yoxlayandan sonra müəllim yoxlayır. Sonra şagirdlər rollarını dəyişirlər.

Beləliklə, maşında əməliyyatları bütün sinif kollektiv şəkildə icra edir.

Bu da onlarda hesablama maşınında əməliyyat aparmaq vərdişini aşılayır və formalaşdırır.

5. Stolüstü lampa

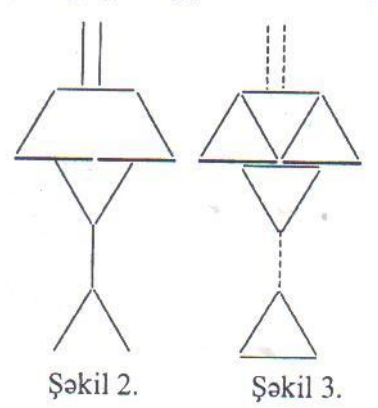
Didaktik məqsəd: şagirdlərdə konstruktorçuluq qabiliyyətlərini və təfəkkürlərini inkişaf etdirmək.

Təchizat: 12 çöp və ya 12 kibrit çöpü.

Oyunun aparılması metodikası. Hər şagird özü ilə 12 çöp gətirir. Həmin çöplərdən istifadə edib stolüstü lampa düzəltmək tapşırığı verilir.

Müəllimin göstərişi ilə hamı gətirmiş olduqları çöplərdən istifadə edib stolüstü lampa düzəldir (şəkil 2).

Sonra müəllim soruşur: 3 çöpün yerini necə dəyişmək lazımdır ki, stolüstü lampa 5 bərabər üçbucağa çevrilsin? (şəkil 3).



Şəkil 2.

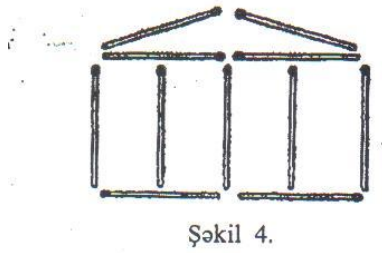
Şəkil 3.

6. On və ya 11 kvadrat alınsın

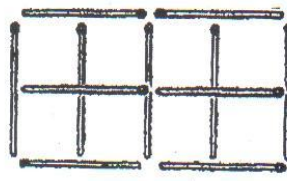
Didaktik məqsəd: şagirdlərdə konstruktorçuluq və yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək.

Təchizat: 11 çöp və ya 11 kibrit çöpü

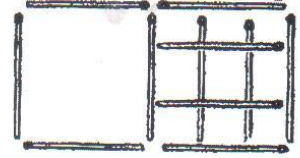
Oyunun aparılması metodikası. Hər şagird özü ilə 11 çöp gətirir. Həmin çöplərdən istifadə edib binanın ön tərəfi şəkil 4-də göstəriləni kimi qurur.



Şəkil 4.



Şəkil 5.



Şəkil 6.

Sonra müəllim soruşur?

- 1) 2 çöpün yerini necə dəyişmək lazımdır ki, 10 kvadrat (şəkil 5) alınsın?
- 2) 4 çöpün yerini necə dəyişmək lazımdır ki, 11 kvadrat (şəkil 6) alınsın?

Beləliklə, ibtidai siniflərdə riyaziyyatın tədrisində didaktik oyunlardan səmərəli şəkildə istifadə etdikdə şagirdlərin dərəcə marağı artır, müqayisə etmək, mühakimə yürütmək, mücərrədləşdirmək və ümumiləşdirmək qabiliyyətləri və nəticədə təfəkkürləri inkişaf etmiş olurlar.

Doçent Haver Alizade

4. İlkokullarda matematikdən eğlenceli çalışmaların kullanım olanakları.

Özet

Makalede öğrencilerin düşünce bağımsızlığının geliştirilmesi ve eğitilmesi için didaktik oyunlar, kurmalar, bulmacalar, bilmeceler v.b.düşündürücü çalışmaların kullanım yöntemi verilmektedir.

Xaver Alizade

“Possibilities of use of entertaining exercises on the mathematician in initial classes”

Abstract

In article new fascinating experiences for development of individual thinking in schoolboys are resulted

AZƏRBAYCAN DÖVLƏT PEDAQOJİ UNIVERSİTETİNDƏ MÜƏLLİM HAZIRLIĞININ VƏZİYYƏTİ VƏ PERSPEKTİVLƏRİ.

проф.д-р Ёябрайылов М.С., доц.д-р Мешрабов В.А
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Bilavasitə müəllim hazırlığı ilə məşğul olan ali məktəb bu günkü ADPU-nun varisi 1921-ci il avqustun 26-da yaradılmışdır. Dərslər noyabr ayından başlanmışdır.

Müxtəlif dövrlərdə ali məktəblərin qarşısında duran vəzifələrdən, ölkədə həmin dövrdəki təhsilin vəziyyətindən asılı olaraq tədris planları müxtəlif olmuşdur. Lakin 1992-ci ilədək olan tədris planlarında ixtisas üzrə peşə hazırlığı ilə yanaşı dövlətin ideologiyası da əsaslı yer tutmuşdur.

Informasiya texnologiyaların zəifliyi üzündən əsas diqqət auditoriyalardan məşğələlərə yönəldilmiş, müstəqil işə nisbətən az yer verilmişdir.

90-cı illərdən başlayaraq ölkə müstəqillik qazandıqdan sonra əsas diqqət milli-mənəvi dəyərlərə ixtisasın ümumi peşə fənlərinə, ümumdünya görüşünün formalaşmasına istiqamətlənmişdir.

Qeyd edilənləri əyani görmək üçün 2- müxtəlif illərin tədris planına baxaq:

	1985-ci il	2009-cu il
<i>Təhsil müddəti</i>	5 il	4 il
<i>Nəzəri həftələrin sayı</i>	153	105
<i>Həftələrin dərslər yükü</i>	34-36	28-30
<i>Tədris təcrübə</i>	4	4
<i>Pedaqoji təcrübələr</i>	19	14
<i>İmtahan sessiyası</i>	26	39
<i>Tətillər</i>	39	39
<i>Ümumi dərslərin saati</i>	5066	3035

1985-ci ildəki tədris planı bir pilləli ali təhsilə hesablanmışdır. 2009-cu ildəki tədris planı isə 2 pilləli ali təhsilin birinci pilləsinə bakalavr pilləsinə hesablanmışdır. Bununla belə müəyyən müqayisələr aparmaq olar.

Tədris planının tərkibi

Fənn blokları	1985		2009		
	<i>Dərs saatları</i>	%	<i>Dərs saatları</i>	<i>Ümumi saatlar</i>	%
Hümanitar-sosial fənlər	1336	26,38	390	780	≈10%
Ümumi peşə hazırlıq fənləri	3540	69,87	2375	4950	≈78,26%
Xüsusi fənlər	190	3,75	270	540	≈8,14%
Yekun	5066		3035	6270	

1985-ci il tarixli tədris planında Hümanitar-sosial fənnlər blokuna daxil olan fənnlərə əsasən o dövrdəki ideoloji durumla bağlı idi. Məsələn; Kommunist partiyasının tarixi, Marksist-Leninçi fəlsəfə, Elmi-kommunizm və s.

1992-ci ildən ölkə müstəqillik əldə etdikdən sonra artıq bu tipli fənlər tədris planında çıxarılmışdır.

Yeni tədris planlarında (o cümlədən 2009-cu il tarixli tədris planında) bu blok Azərbaycan tarixi, Fəlsəfə, Sosiologiya, İqtisadi nəzəriyyə, Mədəniyyətşünaslıq, Azərbaycan Konstitusiyası və hüququn əsasları, Xarici dil fənlərini əhatə edir.

Fənlərin müxtəlifliyinə görə də az dəyişiklik II blokda olmuşdur. Hər iki tədris planında bu blokda Riyaziyyat, Riyaziyyatın tədrisi metodikası, Pedaqogika və Psixologiya ilə bağlı fənnlər yer tutur.

1985-ci il tədris planından fərqli olaraq 2009-cu il tədris planında bu blok 2 hissədən ibarətdir. Birinci hissədə əsas riyazi fənnlərə: Riyazi analiz, Cəbr, Həndəsə, Ehtimal nəzəriyyəsi, Elementar riyaziyyat, Həqiqi dəyişənli funksiyalar nəzəriyyəsinə, Diferensial tənliklər, həmçinin Müəllim hazırlığına xidmət edən Psixologiya, Pedaqogika, Riyaziyyat tədrisi metodikası və s. fənnlər əsas yer tutur. Ayrılan saatlar 1600-1700 cəvərindədir.

II hissə isə bu blokun Seçmə fənlərini əhatə edir. Bu hissənin əsas vəzifəsi tələbələri magistratura təhsilinə hazırlamaqdan ibarətdir. Seçmə fənnlər 700-720 saati əhatə edir. Burada Funksional analiz, Diferensial Həndəsə və topologiya, Riyazi fizika tənlikləri, Hesablama üsulları, həmçinin Riyaziyyatın orta məktəbdə tədrisinə həsr olunmuş bəzi kurslar yer alır.

Xüsusi fənlər blokuna hər iki tədris planında saat müxtəlifliyi olsa da eyni fənnlər yer tutur.

Tədris planlarının müqayisəsi göstərir ki, 1985-ci ilin tədris planında ümumi peşə hazırlığına ayrılan saatlar bütün saatların 69,87% təşkil etdiyi halda 2009-cu ilin tədris planında bu rəqəm 78,9 %-dir. Təxminən 9% yeni tədris planında ümumi peşə hazırlığına ayrılan saatlar daha çoxdur.

1985-ci il tədris planında tələbə həftədə 6 gün 34-36 məsul olduqda onun müstəqil işləməsinə çox az vaxtı qaldığı halda 2009-cu ilədək tələbə V gün başqa sözlə 28-30 saat məşğul olduğundan onun müstəqil işə daha çox vaxtı qalır.

Tədris planlarında nəzəri hazırlığa ayrılan həftələr 153-dən 105-ə düşməsi, ümumi dərslərin 5066-dan 3135-ə düşməsinin müəllimin peşə hazırlığına xələl gətirməməsi üçün 1) tələbələrə müstəqil işinə və yeni təlim texnologiyaların tətbiqinə daha çox diqqət yetirməlidir.

- 2) Təhsilin informatlaşdırılmasının səviyyəsi yüksəldilməlidir;
- 3) Fənn proqramları ciddi analiz edilməli, müxtəlif fənnlərdə təkrar mövzular çıxarılmalıdır;
- 4) Müəllimin ümumi dünyagörüşünün inkişafına və peşə hazırlığına xidmət etməyən fənnlər tədris planından çıxarılmalıdır;
- 5) Pedaqoji fənnlərdə bir qayda olaraq məqsədəuyğun öyrənməyi öyrətmək lazımdır.

Nəzəri hazırlıqla yanaşı 4 həftədə tədris təcrübələri və 14- həftədə pedaqoji təcrübə nəzərdə tutulur. 4 həftəlik tədris təcrübəsi EHM-də praktikumdur.

Pedaqoji təcrübə VI semestrə 9 həftə, VII semestrə isə 5 həftə nəzərdə tutulur. Tələbələrə pedaqoji təcrübədəki fəaliyyəti 100 ballı sistemlə qiymətləndirilir. 50-bal dediyi sınaq dərslərinə görə, 20 bal Pedaqogika müəlliminin rəhbərliyi ilə apardığı tərbiyə işlərinə görə, 20 bal Psixologiya müəlliminin rəhbərliyi ilə aparıldığı işlərə görə, 10 bal davamiyyətə görə tələbə təcrübə dövründə 6-8 sınaq dərsi deyir. Dərslərdə fənn müəllimi və metodistlə yanaşı təcrübə keçən tələbələr (təcrübəçi müəllimlər) iştirak edir. Sonra kollektiv müzakirə nəticəsində qiymətləndirilir.

Azərbaycan Təhsil sistemi 2005-ci ildən Baloniya prosesinə qoşulmuşdur. Bu prosesə qoşulan ali məktəblərin əsas məqsədi təbii ki, hazırlanan kadrların səviyyəsinin yüksəldilməsidir.

Bu məqsədlə bir sıra tədbirlərin həyata keçirilməsi nəzərdə tutulur. Təbii ki, Baloniya bəyannaməsinin qəbul olunması, prosesin başlanması həyatın tələbi idi. Avropada mütəxəssislərin bir ölkədən digərinə keçməsi hər bir ölkəni yüksək peşə hazırlığına malik mütəxəssis hazırlamağa sövq edirdi. Bu isə digər ali məktəblərdə kadr hazırlığında qabaqcıl ali məktəblərin səviyyəsinə yaxın olmasını tələb edirdi.

Tələbələrdən biri təhsildə keyfiyyətin təmin olunmasında Avropa ölkələri arasında əməkdaşlıq idi. Bu tələbi həyata keçirmək üçün müqayisə etmək imkanı olmalı idi. Bu isə Avropa Kredit Transfer Sisteminin yaranmasını tələb edirdi:

2009/2010-cu tədris ilindən ADPU-da bütün ixtisaslar üzrə kredit sistemi tətbiq olunur.

2000-ci ildən isə tələbələrə biliyi 100 ballı sistemlə qiymətləndirilir. Universitetdə İKT-nin təhsilə tətbiqi ilə bağlı işlər aparılır. İlk olaraq tələbələrə biliyinin qiymətləndirilməsində kompüterdən geniş istifadə olunur. Həm kollektivlər (aralıq imtahan, həm də imtahan (final) kompüterlə qəbul olunur.

öğretmen hazırlığının durumu ve perspektivleri

prof. dr. M.S.Cabrayilov
doç. dr. V.A.Mehrabov

Ö Z E T

Raporda Pedagoji Üniversitesinde ayrı-ayrı yıllarda uygulanmış eğitim proqramları analiz ediliyor. Bu eğitim proqramlarında öğretmenlerin teorik hazırlığı, meslek profesyonallizmi ve dünyagörüşünün oluşmasına verilen ders saatları araştırılıyor. ADPU-da pedagoji stajın bugünkü durumundan, üniversitenin Boloniya programına katılması ile ilgili çalışmalardan bahs ediliyor.

**The condition and perspectives of teacher training for
Azerbaijan State Pedagogical University**

Prof.Dr.M.S.Cabrailov
Ass.Prof.V.A.Mehrabov

S U M M A R Y

The teaching plans applied in Pedagogical University are analyzed in this report. The comprasion of hours devoted to the teachers” theoretical preparation, profession preparation, formation of universal view are investigated in this teaching plan. Here is dealt with the condition of pedagogical pratice in ASPU, relevant with the process of Bologna.

ÖĞRETMEN AKADEMİSİ VAKFI (ÖRAV) ÖĞRETMENİN SINIRI YOK PROJESİNDE EĞİTİM ALAN ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNCELERİ

Dr. Tuncay Akçadağ, Perihan Yavuzcan

Nitelikli öğretmen yetiştirme, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle olanaklı görünmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi öncelikle MEB'e bağlı Hizmet İçi Dairesi Başkanlığı'na planlanmakta ve yürütülmektedir. Diğer yandan ülkedeki bazı sivil toplum kuruluşları, MEB ile işbirliği içinde eğitimin niteliğini artırmak amaçlı girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimlerden biri Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) tarafından gerçekleştirilmekte olan "Öğretmenin Sınırı Yok" projesidir. Projenin hedefi 2014 yılının sonuna kadar 100 bin öğretmenin, iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme konularında hizmet içi eğitimlerinin gerçekleştirilmesidir. 2009 yılı itibari ile Türkiye'nin hemen her bölgesindeki illerden toplam 4644 öğretmenin hizmet içi eğitimleri yapılmıştır. Bu eğitimlerin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği, bir hizmet içi eğitimden öğretmenlerin beklentilerinin neler olduğu ve öğretmenlerin başka hangi hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarının ortaya çıkarılması araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma verileri, İstanbul'da gerçekleştirilmiş olan eğitimlere katılan 567 öğretmenin, eğitimlerden sonra görüşlerinin yazılı olarak alındığı formlardaki bilgilerin, nitel yöntemlerle analiz edilmesiyle elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hizmet içi eğitim, ÖRAV, "Öğretmenin Sınırı Yok"

THE OPINION OF TEACHERS WHO ARE TRAINED IN THE "NO LIMIT TO TEACH(ERS)" PROJECT OF ORAV

Pre-service and in-service training brings quality to teacher training. It is MONE's (the Ministry of National Education) primary responsibility to design and implement in-service training for teacher. On the other hand, some NGOs (Non-Governmental Organization) in the country have taken some actions to improve the quality of education in cooperation with MONE. TAF (Teachers Academy Foundation) has started the project titled as "No limit to teach(ers)" which covers three main modules: Communication Skills, Classroom Management, Measurement and Evaluation. The goal of the project is to provide in-service training to 100 thousand teachers by 2014. Approximately 4644 teachers from various regions of the country have been trained so far. This research has been conducted to find out 567 teachers' perception on in-service training, their expectations and needs. The data is obtained from written feedback forms of the trainees and analyzed via qualitative assessment methods.

Keywords: In-service Training, TAF, "No limit to teach(ers)"

GİRİŞ

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi öncelikle MEB'e bağlı Hizmet İçi Dairesi Başkanlığı'na planlanmakta ve yürütülmektedir. Diğer yandan ülkedeki bazı sivil toplum kuruluşları da MEB ile işbirliği içinde eğitimin niteliğini artırmak amaçlı girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimlerden biri Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenin Sınırı Yok" projesidir.

ÖRAV, Garanti Bankası'nın desteğinde, **Kasım 2008**'de kurulmuş, MEB ile bir protokol imzalayarak beş yılda **100 bin** öğretmenin hizmet içi eğitimlerini gerçekleştirme üzere harekete geçmiştir. Bu bünye içerisinde yer alan uzman eğitimcilerin hazırlıkları tamamlanmış, öğretmenlere sunulacak eğitim materyalleri MEB'den katılan uzmanların görüş ve işbirliği ile hazırlanmıştır.

Hazırlanan eğitim klasörü, öğretmenlik mesleğini ilişkin alan yazındaki konuların, uygulamada nasıl ele alınabileceği düşünülmüş olarak oluşturulmuştur. Bu klasörün içindeki konular ana ve alt başlıklarıyla şöyledir:

1. İletişim Becerileri,
 - a. Etkili İletişim
 - b. Dirençle Baş Etme,

2. Sınıf Yönetimi

- a. Grubu Yönetmek
- b. Öğrenme Liderliği
- c. Akış ve Ritmin Sürekliliği
- d. Kurallar ve Uygulama Adımları
- e. Sorun Davranışların Yönetimi
- f. Olumlu Davranışların Pekiştirilmesi

3. Ölçme ve Değerlendirme

Ayrıca eğitim klasörünün yanında etkinlikler ve merak uyandırma amaçlı oyunlar için bir materyal çantası oluşturularak eğitim yapılan yerlere götürülmektedir.

Yapılmakta olan eğitimler **20 ders saati** olarak **2,5 günde** gerçekleştirilmektedir. Eğitimlerin içeriği MEB Hizmet İçi Dairesi Başkanlığı ile koordineli olarak illerdeki okullara tanıtılmaktadır. Eğitimler, eğitime ilgi duyan gönüllü okulların başvurusu alınarak okulların bulunduğu illere ve o okula gidilmek suretiyle gerçekleştirilmektedir. Eğitimler, genellikle Cuma günleri okullar kapandıktan sonra başlatılmakta, Cumartesi ve Pazar tam gün olmak üzere yapılmaktadır. Eğitimlerin sonunda katılımcıların eğitim sürecini ve öğretmenleri değerlendirmeleri, bir değerlendirme formu doldurularak sağlanmaktadır.

Yapılan eğitimlere katılan öğretmen sayısı **Aralık 2009** itibari ile **4644**, İstanbul'da **1300**'dür.

“Öğretmenin Sınırı Yok” projesi adı altında gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye devam edilen öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin, 2009 yılı içerisinde gerçekleştirilmiş olan İstanbul okullarındaki eğitimlerde öğretmenler tarafından nasıl değerlendirdiklerinin, bir hizmet içi eğitimden öğretmenlerin beklentilerinin neler olduğunun ve öğretmenlerin başka hangi hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarının ortaya çıkarılması araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu amaçla elde edilen bilgilerin, öğretmenler için *hangi konularda* ve *nasıl* hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği konusunda yol gösterici olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

AMAÇ

Amaç, ÖRAV, “Öğretmenin Sınırı Yok” projesi kapsamında öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin eğitimler hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki soruların yanıtlanmasına çalışılmıştır.

1. Öğretmenlerin almış oldukları eğitim süreci içerisinde en çok beğendikleri durumlar nedenleriyle birlikte nelerdir?
2. Öğretmenlerin almış oldukları eğitim süreci içerisinde en az beğendikleri durumlar nedenleriyle birlikte nelerdir?
3. Öğretmenlerin diğer hizmet içi eğitimler için önerdikleri eğitim konuları nelerdir?
4. Öğretmenlerin almış oldukları bu eğitim için en yararlı buldukları bölüm konusunda düşünceleri nelerdir?

5. Öğretmenlerin almış oldukları bu eğitim için en yararsız/gereksiz buldukları bölüm konusunda düşünceleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin yukarıdaki düşüncelerinden başka yorumları, görüşleri ve önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma, niteliksel araştırma türündendir. Veriler, niteliksel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187).

Araştırma verileri, İstanbul İli'nin Kadıköy, Üsküdar, Beşiktaş, Tuzla, Pendik, Sarıyer, Maltepe, Esenler ve Bakırköy ilçelerinde eğitime katılan toplam 1300 öğretmenden 567 öğretmenin doldurmuş olduğu değerlendirme formlarında “eğitim hakkındaki düşünceleriniz” bölümündeki açık uçlu sorulara verilen yanıtların incelenmesiyle elde edilmiştir.

Yanıtların içeriğinde değinilmek istenen kategorilerdeki temalar, sayısal yığılmalara bakılarak oluşturulmuştur. Çok az tekrar edilen, eş deyişle özelde kalan temalar sonuçlara yansıtılmamıştır. Bu biçimde oluşturulan kategoriler ve her bir kategoriye ait temalar aşağıda gösterilmektedir.

EÇBD (En Çok Beğenilen Durumlar)

- EKH-OT (Eğitimcilerin Konuya Hakim Oluşu-Olumlu Tutum)
- EU (Eğitimin Uygulanışı)
- Eİ (Eğitimin İçeriği)

EABD (En Az Beğenilen Durumlar)

- ZK (Zaman Kısa)
- DU (Dersler Uzun)
- FO (Fiziksel Ortam)
- GM (Görsel Materyaller)

ÖEK (Önerilen Eğitim Konuları)

- Ö&D (Ölçme ve Değerlendirme)
- YE (Yöneticilerin Eğitimi)
- ÖE (Özel Eğitim)
- EO&D (Eğitici Oyunlar ve Drama)
- ÇP (Çocuk Psikolojisi)
- İB (İletişim Becerileri)
- VE (Velilerin Eğitimi)
- SY (Sınıf Yönetimi)
- MHGK (Materyal Hazırlama, Geliştirme ve Kullanma)
- ÖYT (Öğretim Yöntem ve Teknikleri)

EYBB (En Yararlı Bulunan Bölüm)

- SY (Sınıf Yönetimi)
- İB (İletişim Becerileri)
- Ö&D (Ölçme ve Değerlendirme)

EGBB (En Gereksiz Bulunan Bölüm)

- SY (Sınıf Yönetimi)
- İB (İletişim Becerileri)
- Ö&D (Ölçme ve Değerlendirme)

Y (Yorumlar)

- BBÇ (Başarılı Bir Çalışma)
- KA (Keyif Alma)
- EH (Eksikleri Hissetme)

G (Görüşler)

- KAk (Katılımcıların Aktif)
- SO (Samimi Ortam)
- OG (Olumsuz Görüşler)

Ö (Öneriler)

- BEİ (Benzer Eğitim İsteği)
- OÖÖEİ (Okul Öncesi Öğretmenlerine Eğitim İsteği)
- Z&D (Zamanlama ve Duyuru)
- BÖEİ (Branş Öğretmenlerine Eğitim İsteği)

SONUÇLAR

1. Öğretmenler eğitim süreci içerisinde sırasıyla eğitimin uygulanışı, eğitimcilerin konuya hakim oluşları ve olumlu tutum ve eğitimin içeriği en çok beğenilen durumlar olarak belirlenmiştir.
2. Öğretmenler eğitim süreci içerisinde eğitime ayrılan zamanın kısa oluşunu, “ders sürelerinin uzun oluşunu, kendilerine sunulan bazı etkinlikler ve klasörden okuma bölümlerinin olmasını ve görsel malzemenin az kullanılmasını beğenmediklerini ifade etmişlerdir.
3. Öğretmenler başka hizmet içi eğitimler için önerdikleri konular arasında, yoğunluk sırasına göre sınıf yönetimi konuları, iletişim becerileri konuları, özel eğitim, eğitici oyunlar ve drama, çocuk psikolojisi, veli eğitimi, materyal hazırlama ve kullanma, yöneticilerin eğitimi, öğretim yöntem ve teknikleri ve bazı kişisel gelişim konuları bulunmaktadır.
4. Eğitim süresince öğretmenlerin en yararlı buldukları bölümler arasında, sınıf yönetimi, iletişim becerileri ve son sırada ölçme ve değerlendirme alanları bulunmaktadır.
5. Eğitimde konu edilen bölümler arasında en gereksiz bölüm olarak ölçme ve değerlendirme bölümü belirlenmiştir.
6. Eğitimin geneli için öğretmenler, başarılı bir çalışma olduğu ve eğitimden genel olarak keyif alındığı yorumları yapılmıştır.
7. Eğitimin geneli hakkındaki görüşlere bakıldığında, eğitim süreci içerisinde katılımcıların aktif olduğu ve eğlenerek ders işlendiği, samimi bir ders ortamı oluşturulduğu görüşleri yoğun olarak belirtilmiştir.
8. Eğitimde aktarılan bilgilerin bir kısmının uygulanamayacağı görüşü sunulmuştur.
9. Eğitimin uygulanışı hakkında öneriler kısmında, eğitimin zamanlamasının ve duyurusunun daha uygun biçimlerde yapılabileceği bildirilmiştir.

KAYNAKÇA

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF PRACTICE TEACHERS IN TERMS OF MENTORSHIP SKILLS

Prof. Dr. Gönül Akçamete, Yrd. Doç. Dr. Berna Aslan, Prof. Dr. Çağlayan Dinçer
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Özet

Öğretmen adayları mesleğe hazırlanırken ve meslekteki ilk yıllarında öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda kendilerine rehberlik yapabilecek nitelikte mentor öğretmene gereksinim duymaktadırlar. Bu desteği alamayan öğretmenlerin motivasyonları düşmekte, tükenmişlik yaşamakta ve bazıları mesleğinin daha ilk yıllarında meslektan ayrılmaktadırlar. Bu araştırmanın amacı, uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerinin öğretmen adaylarının bakış açısıyla değerlendirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Öğretmenlik Uygulaması derslerine devam eden 202 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Mentörlük Becerileri Değerlendirme Aracı (MEBDA) kullanılmıştır. Mentörlük Becerileri Değerlendirme Aracında, mentor öğretilende bulunması beklenen beceriler, öğrenme-öğretme becerileri, iletişim becerileri ve aday öğretmenin mesleki gelişimi olarak üç alt boyutta değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan uygulama öğretmenlerinin ilköğretim ve eğitim uygulama okullarındaki meslektaşlarına göre mentörlük becerileri açısından farklılaştığını ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Mentörlük, uygulama öğretmenleri, öğretmen eğitimi.

Abstract

Novice teachers generally would welcome a mentor teacher who helps them to prepare profession, guides them to increase teaching skills in their first year. Low motivation, burn-out or retention problems may occur if the novice teachers can not get any support in their trainee period. The aim of the study is to evaluate the mentorship skills of the classroom teachers, who work as supervising teacher or mentor teacher, in practice schools according to the view of senior students. The study sample consists of 202 teacher candidate attending practice courses at the Faculty of Educational Sciences, Ankara University. The data collection tool of the study is Mentorship Skills Evaluation Tool (MESET) developed by the researchers. Instrument assesses practice teachers' mentoring skills in three dimensions as teaching-learning skills, communication skills and teacher candidate's professional development. Results showed that mentoring skills of practice teachers in pre-primary school teachers are significantly differ from their colleagues in primary and special education schools.

Keywords: Mentoring, practice teachers, teacher training.

1. GİRİŞ

Mentörlük, bir meslek alanında deneyimli olan bir kişinin daha az deneyimli kişiye yardım ettiği gelişimsel bir ilişkidir. Daresh (2003) mentörlük sürecini bir kurumdaki bireylerin kurumun amaçlarını daha iyi bir şekilde yerine getirebilmek için birbirlerine yönlendirme ve destek sağladıkları sürekli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Alleman'a (1986) göre mentor, bir kurum ya da meslekteki deneyimsiz kişileri geliştirmek için öğretmenlik, danışmanlık, yönlendirme yapan kişidir (Akt. Karry & Mayes, 1995). Mentor, öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak olan ya da mesleğe yeni başlayan kişilere destek veren kişidir.

Öğretmen adayları mesleğe hazırlanırken ve meslekteki ilk yıllarında öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda kendilerine rehberlik yapabilecek nitelikte mentor öğretmene gereksinim duymaktadırlar. Bu desteği alamayan öğretmenlerin motivasyonları düşmekte, tükenmişlik yaşamakta ve bazıları daha ilk yıllarında meslektan ayrılmaktadırlar.

Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson (2009) mentörlükle ilgili yapılmış deneysel çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiler vermektedir. Birçok araştırma mentörlüğün mesleğe yeni başlayan öğretmenin yalnızlık hissini azaltma, öz güven geliştirme, mesleki gelişim, kendini değerlendirme ve

problem çözme becerilerinin gelişmesinde yararlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalar, ayrıca mentörlüğün deneyimsiz öğretmenin kapasitesini artırdığını, özellikle sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesini sağladığını ve zamanı iyi yönetmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir.

1980'lerden itibaren mentörlük konusu birçok ülkede önem kazanmıştır. Hobson ve diğerleri (2009), öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarındaki destek ihtiyacını karşılayacak sertifika programlarının artması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bazılarının başlangıçta ciddi uyum sorunları yaşamaları ve bazı eğitim politikacılarının mentörlük uygulamasını ödüllendirici bir süreç olarak algılamaları gibi nedenlerle Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'nin eğitim politikalarında mentörlüğe vurgunun arttığını ifade etmektedirler.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin de ortak kurum olarak yer aldığı TISSNTE (Teacher Induction: Supporting the Supporters of Novice Teachers in Europe) projesi mentörlük ve mentör eğitime yönelik önemli araştırmalardan birisi olarak gösterilebilir. 12 ülkeden 20 ortak kurumun işbirliği ile Comenius uluslararası ortaklık projeleri (transversal project) kapsamında 2006-2009 yılları arasında 3 yıl süre ile yürütülen TISSNTE projesi sonucunda, farklı ülkelerdeki mentörlük uygulamaları ve mentör eğitime ilişkin önemli bulgulara ulaşılmıştır. Projeye katılan ortaklar Avrupa genelinde bir mentör eğitimi programı geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmış, bunun için materyaller geliştirmiş ve sonuçta Avrupa genelinde öğretmen, mentör ve yöneticilerin katılabileceği 5 günlük bir mentör eğitim programı oluşturulmuştur. Oluşturulan mentör eğitim programı ve materyaller mentörlüğe ilişkin 6 alanı kapsamaktadır: sınıf gözlemi, değerlendirme/ geri bildirim, iletişim, roller ve yansıtma, planlama ve koçluk süreçleri ve öğretim ortamı. (TISSNTE, 2009).

Flesch (2005) mentörlükte birbirine benzer yönleri olan ancak farklı olarak adlandırılabilen yaklaşımlar olduğunu belirtmektedir:

- 1- *Klinik danışmanlık/ gözlem*, aynı okulda çalışan mentör ve deneyimsiz öğretmenler tarafından kullanılan yöntemdir. Burada mentörler öğretmenleri dört aşamada gözlemlerler; gözlem öncesi konferans, sınıf gözlemi, veri analizi ve gözlem sonrası konferans. Bu yöntemde mentörler yeterince eğitim almadıkları ve iş yüklerinden dolayı mentörlüğe yeterli zamanı ayırmadıkları için başarı oranının düşük olduğu belirtilmektedir.
- 2- *Stajyerlik*, mesleğe yeni başlamış ya da eğitimlerinin son yıllarındaki öğrencilerin profesyonel bir uygulayıcının yanında deneyim kazanması sürecidir. Bu sistem, mentörlere aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecine ilişkin daha fazla sorumluluk vermektedir. Buradaki temel sorunun, ders planını birlikte hazırlayacak zamanın sınırlı olduğu belirtilmektedir.
- 3- *Yeterlilik*, önceden belirlenmiş davranışlar listesine ya da standartlara göre destek verilmesi sürecidir.
- 4- *Yansıtma*, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini analiz ederek kendi uygulamalarından sorumlu olmalarını sağlayan bir mentörlük uygulamasıdır. Bu yaklaşımı kullanan mentörlerin öncelikle kendi yansıtma becerilerini geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir.

Bu yaklaşımlara ek olarak Flesch (2005) "yoğunlaştırılmış mentörlük" yaklaşımını önermektedir. Yoğunlaştırılmış mentörlük yaklaşımında mentör, öğretmenle birlikte iki hafta süreyle derslere devam etmekte ve mentörlük bir süreç olarak algılanmaktadır.

Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum, Wakukawa (2003) çalışmalarında Hawai Üniversitesinde yürütülen Öğretmenlik Yüksek Lisans programı kapsamında öğretmen adaylarının uygulamada geçirdikleri 2 yıllık uygulama sürecini betimlemektedirler. Çalışmada mentörlüğün kısa sürede biten bir danışmanlık ve değerlendirme sürecinden çok, uzun süreli bir izleme, paylaşma sürecini içerdiği ve çok farklı boyutlarının olduğu vurgulanmaktadır. Sözü edilen uygulamanın ilk döneminde, aday öğretmenlerin uygulamaya gittikleri okullardaki öğretmenlerden gönüllü olanlarının derslerini izledikleri, ancak herhangi bir mentör-öğrenci ilişkisinin kurulmadığı, buna karşı uygulamanın ikinci aşamasında öğrencilerin iki farklı mentör öğretmenle birlikte hazırladıkları ve birlikte planladıkları iki üniteyi sınıfta uygulamak durumunda oldukları belirtilmektedir. Üçüncü aşamada öğretmenlik uygulaması sürdürülmekte, uygulamanın son döneminde ise öğretmen adaylarına stajyerlik görevleri için ücret ödenmektedir. Bu son dönemde katılımcı okullardaki mentör öğretmenlerle görüşmeler yapılmakta ve seçilen dört mentör fakülteyle işbirliği içerisinde öğrencilerin eğitimi sürecinde yer almaktadır.

Mentörlük sürecinde öğretmen adayı ile mentör öğretmen arasındaki etkileşim ve iletişim çok önemlidir. Awaya ve diğerleri (2003), uygulama öğretmeni- öğretmen adayı ilişkisinden farklı olarak mentör- öğretmen adayı ilişkisinde şu özelliklerin varlığından söz etmektedirler:

- Mentör- öğretmen adayı ilişkisi bir süreç olarak algılanmalıdır.
- Mentör- öğretmen adayı arasında eşit bir ilişki vardır.
- Mentör pratik bilgiler veren bir rehberdir.
- Mentör moral desteği kaynağıdır.
- Mentör öğretmen adayına kendini keşfetme olanağı tanır.

Dareesh (2003) iyi bir mentörün öncelikle iyi bir öğretmen olması gerektiğini, buna karşın her iyi öğretmenin iyi bir mentör olamayabileceğini belirtmektedir. Etkili mentörlüğün iyi bir sınıf yönetimi becerisinin yanında başka beceri ve yetenekleri de gerektirdiğini belirterek, etkili bir mentörde olması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- 1- Mentörün öğretmenlik deneyimi olmalı ve diğer meslektaşları onu sınıfta etkili iyi bir uygulayıcı olarak görmeli,
- 2- Mentör deneyimsiz öğretmenlere/stajyerlere doğru soruları sormalı ve onlara doğru cevabı bulabilmeleri konusunda gerekli desteği verebilmeli,
- 3- Alternatif yolları kabul etmeli ve kendi tercih ettiği yolun her zaman en doğru yol olduğu konusunda ısrarcı olmamalı,
- 4- Mentör, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının gösterdiği performansın yanı sıra onların kapasitelerinin de farkına varabilmeli,
- 5- Öğrenmeye ve öz-değerlendirmeye açık olmalı,
- 6- Politik ve sosyal yapının okul sistemine etkisinin farkında olmalı ve içinde bulunduğu duruma gerçekçi yollarla yaklaşmalıdır.

Dareesh (2003) mentörde bulunması gereken en temel üç becerinin problem çözme becerisi, dinleme ve gözlem becerisi olduğunu belirtmekte ve mentörün sorumluluklarını şöyle sıralamaktadır:

- Akıl vermek (advising): Mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmeleri için gerekli olan bilgileri meslektaşları ile paylaşır.
- İletişim kurma (communicating): İletişime her zaman açıktır ve kendisine kolaylıkla ulaşılabilir.
- Danışmanlık (counselling): Meslektaşlarına gereken duygusal desteği sunar.
- Rehberlik (guiding): Mesleğe yeni başlayan meslektaşları ile içinde bulundukları sistemin formal ve informal yönlerini paylaşır.
- Model olma (modeling): Mesleğinde profesyoneldir ve meslektaşları için iyi bir modeldir.
- Koruma (protecting): Gerekliğinde meslektaşları ile sistem arasında aracılık yaparak onların haklarını korumalarına yardımcı olur.
- Beceri geliştirme (skill developing): Mesleklerinde başarılı olmaları için gerekli olan beceriler konusunda deneyimsiz öğretmenlere yardımcı olur.

Ülkemizde mentörlük uygulaması çok etkin bir şekilde işletilmemekle birlikte mentörlük uygulaması olarak adlandırılabilir iki uygulama vardır:

1. *Öğretmenlik programlarının son sınıflarındaki öğretmen adaylarının okullarda yapılan uygulamalarda uygulama öğretmenleri tarafından izlenmesi:* Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik lisans programlarından mezun olabilmeleri için son sınıfta haftada 10–16 saat arasında değişen sürelerde okullarda uygulamaya katılmaları gerekmektedir. Bu uygulamalar, öğretmen eğitimi veren fakültelerdeki akademisyenler ile uygulama yapılan okullardaki öğretmenlerin ortak çalışmalarıyla yürütülür (YÖK, 1998). Okul uygulamalarını izleyen

öğretmenlerin gerekli desteği verebilmeleri ve öğrencileri doğru yönlendirebilmeleri için mentor öğretmen niteliklerine sahip olmaları beklenir.

2. *Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan stajyer öğretmenin daha deneyimli öğretmen (rehber öğretmen) tarafından izlenmesi:* Öğretmen eğitimi veren lisans programlarından mezun olan öğretmen adayları merkezi sınavda başarılı olduktan sonra MEB'e bağlı okullarda öğretmen olma hakkı kazanırlar. Öğretmenler ilk atandıkları okulda bir yıl ya da (başarısızlık durumunda) iki yıl stajyer öğretmen olarak görev yaparlar. Bu stajyerlik döneminde tüm öğretmenler iki aşamalı bir eğitimden geçerler. İlk aşama, temel ve hazırlayıcı eğitimidir. İkinci aşama ise uygulamalı eğitimidir. Temel ve hazırlayıcı eğitim, aday öğretmenin atanmış olduğu il veya ilçedeki bütün aday öğretmenlerin zorunlu olarak katıldığı bir hizmet içi eğitim programıdır. Bu programın uygulanma zamanı bölgeler arası farklılaşmaktadır. Ancak bu programın içeriği ve süresi tüm bölgelerde aynıdır. Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda aday öğretmenler için uygulamalı eğitim süreci başlar. Uygulamalı eğitim sürecinde deneyimsiz öğretmenler rehber öğretmenle birlikte derse girerler. "Rehber öğretmen" MEB aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelikte (MEB, 1995a), aday öğretmeni yetiştirmek üzere görevlendirilen öğretmen olarak tanımlanmıştır.

Ülkemizde bu iki uygulama dışında mentor öğretmenin becerileri, özellikleri, mentor öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili bilgilere ulaşılamamıştır.

Eğitim Fakültelerinde 1982'den beri "öğretmenlik uygulamaları" dersi fakülte koordinatör ve bölüm temsilcileri ve seçilen okul uygulama öğretmenleri işbirliği ile yürütülmekte, ancak okulda çalışan öğretmenlerin öğretmen adaylarına mentörlük yapıp yapmadıkları bilinmemektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretmenlerinde olması gereken mentörlük becerilerini ve gerçekleştirme sıklığını belirlemek bu çalışmanın problemi oluşturmaktadır.

1.1. Amaç

Bu çalışmada, uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerine ilişkin kanıta dayalı veri toplanabilecektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Öğretmen adaylarının görüşlerine göre farklı kurumlarda çalışan uygulama öğretmenlerinde olması gereken mentörlük becerileri farklılık göstermekte midir?
 - i. Uygulama öğretmenlerinde **öğrenme öğretme sürecine** ilişkin olması gereken mentörlük becerileri çalıştıkları kuruma göre farklılık göstermekte midir?
 - ii. Uygulama öğretmenlerinde **iletişim sürecine** ilişkin olması gereken mentörlük becerileri çalıştıkları kuruma göre farklılık göstermekte midir?
 - iii. Farklı kurumlarda çalışan uygulama öğretmenlerinde olması gereken mentörlük becerileri öğretmen adaylarının **mesleki gelişimlerinde** bir farklılık yaratmakta mıdır?
- 2- Öğretmen adaylarının görüşlerine göre farklı kurumlarda çalışan uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerini gerçekleştirme sıklığı farklılık göstermekte midir?
 - i. Uygulama öğretmenlerinin **öğrenme öğretme becerilerini** gerçekleştirme sıklığı çalıştıkları kurumlara göre farklılık göstermekte midir?
 - ii. Uygulama öğretmenlerinin **iletişim becerilerini** gerçekleştirme sıklığı çalıştıkları kurumlara göre farklılık göstermekte midir?
 - iii. Farklı kurumlarda çalışan uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerileri öğretmen adaylarının **mesleki gelişimlerini** gerçekleştirme sıklığında farklılık yaratmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma, uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerini çalıştıkları kurumlara göre karşılaştırmalı olarak inceleyen betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim döneminde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programlarına devam eden ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 202 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Katılımcıların %37.6'sı (n:76) Sınıf Öğretmenliği, %28.7'si (n:58) Zihin Engelliler Öğretmenliği, %24.3'ü (n:49) Okul Öncesi Öğretmenliği ve %9.4'ü (n:19) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans programına devam etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %24.3'ü erkek (n:49), %75.7'si (n:153) kadındır.

Araştırmada, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adayları okul öncesi eğitim kurumlarındaki, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adayları ilköğretim okullarındaki, Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adayları ise eğitim uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerini değerlendirmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Mentörlük Becerilerini Değerlendirme Aracı (MEBDA) kullanılmıştır. Araçta yer alan maddeler, MEB (2006) öğretmen yeterlilikleri çalışması ve TISSNTE projesi (2009) sonuçlarından yararlanılarak mentörlük açısından önemli olduğu düşünülen alanlar olan İletişim, Öğretim Süreci, Sınıf Yönetimi ve Geri Bildirim Verme Becerileri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Geçerlik Çalışması

Mentörlük Becerilerini Değerlendirme Aracı (MEBDA)'nın yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda, aracın üç boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Bu üç alt boyut Öğrenme Öğretim Süreci, İletişim Süreci ve Mesleki Gelişim olarak adlandırılmıştır. Araçta Öğrenme Öğretim Süreci boyutunda 16 madde, İletişim Süreci boyutunda 12 madde, Mesleki Gelişim boyutunda 13 madde olmak üzere toplam 41 madde yer almaktadır.

Öğrenme Öğretim Süreci alt boyutunda, mentörün ders öncesi öğrenme etkinliklerini planlama, ders materyali hazırlama, öğretim yöntemini seçme ve uygulama konularında öğretmen adaylarını destekleme, yenilikleri ve sorunları öğretmen adaylarıyla paylaşma, öğrencilerdeki motivasyonu artırma ve beklenmeyen olaylarla karşılaştığında nasıl davranması gerektiği konusunda yol gösterme ve uygulamalarla ilgili geri bildirim vermeleri ile ilgili maddelere yer verilmiştir.

İletişim Süreci alt boyutu, mentörün öğretmen adayıyla empati kurması, gereksinimlerinin farkında olması, yapıcı eleştirilerde bulunması ve sınıf içerisinde iyi bir öğrenme ortamı yaratması gibi iletişim becerilerini kapsayan maddeleri içermektedir.

Mesleki Gelişim alt boyutunda da, öğretmen adaylarının kendini okulun bir parçası olarak hissetmesi, uygulamalardan doyum sağlaması, okul kurallarının gerekliliğini algılaması ve uygulamada kazanılan becerilerin kendilerini mesleğe hazırladığını ve öğretim stratejileri, hedef belirleme vb. konularda bilgilerinin arttığını düşünmesine ilişkin maddelere yer verilmiştir.

Güvenirlilik Çalışması

Mentörlük Becerileri Değerlendirme Aracı'nda yer alan 3 alt boyutun iç tutarlılığı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak test edilmiştir. Aracın toplam Cronbach Alfa katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Öğrenme Öğretim Sürecine ilişkin alt boyutun Cronbach Alfa katsayısı .96, İletişim Sürecine ilişkin alt boyutun Cronbach Alfa katsayısı .95, Mesleki Gelişim alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Tüm yapılan analizlerin sonuçları, Mentörlük Becerileri

Değerlendirme Aracı'nın (MEBDA) öğretmenlerin mentörlük becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma grubunda yer alan 202 öğretmen adayı uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerini, "Mentörlük Becerilerini Değerlendirme Aracı (MEBDA)"nı kullanarak değerlendirmişlerdir.

Bu araştırmanın birinci amacı olan öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretmenlerinde olması gereken mentörlük becerilerinin MEBDA'dan elde ettikleri mentörlük puanları ortalamaları arasında çalıştıkları kuruma göre farklılık gösterip göstermediği, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilerek incelenmiştir. Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretmenlerinin MEBDA'dan elde edilen mentörlük becerilerini gerçekleştirme sıklığına ilişkin puan ortalamalarının çalıştıkları kurumlara göre farklılık gösterip göstermediği yine tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilerek incelenmiştir.

Anlamli bulunan tablolarda gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için post-hoc testlerinden Scheffe Testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Uygulama öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara göre MEBDA'dan elde ettikleri, olması gereken mentörlük becerilerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan ANOVA Testi sonucunda elde edilen bulgu Tablo 1'de, uygulama öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre mentörlük becerilerini gerçekleştirme sıklığının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan ANOVA Testi sonucunda elde edilen bulgu da Tablo 2'de gösterilmiştir.

Analiz sonuçlarında öğretmen adaylarının görüşlerine göre, uygulama öğretmenlerinde olması gereken mentörlük becerilerinin, Öğrenme Öğretme Becerileri, İletişim Becerileri ve Toplam Mentörlük Becerileri açısından çalıştıkları kurumlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ancak, farklı kurumlarda çalışan uygulama öğretmenlerinde olması gereken mentörlük becerilerinin öğretmen adaylarının Mesleki Gelişimlerinde anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır [$F_{(2-195)}=5,616$, $p<.01$]. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları incelendiği zaman, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan uygulama öğretmenlerinin olması gereken mentörlük becerilerinin, hem ilköğretim okulları hem de eğitim uygulama okullarındaki uygulama öğretmenleri ile anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1: Uygulama Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumlara Göre MEBDA'dan Elde Edilen Puanları Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

MEBDA	Alt Boyutlar	Okul Öncesi Eğitim Kurumları n: 49		İlköğretim Okulları n:91		Eğitim Uygulama Okulları n:58			
		X	ss	X	ss	X	ss	F	p
	Öğrenme Öğretme Becerileri	59.18	18.64	57.16	15.41	54.03	17.63	1.283	.28
	İletişim Becerileri	47.53	11.08	47.27	9.44	43.33	11.90	2.956	.06
	Mesleki Gelişim	54.33	9.81	49.26	12.04	47.24	10.89	5.616	.00
	Toplam	161.04	37.65	153.18	34.61	144.60	36.18	2.814	.06

Tablo 2 incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin MEBDA'dan elde edilen mentörlük becerilerini gerçekleştirme sıklığı sadece Mesleki Gelişim alt boyutunda çalıştıkları kurumlara göre anlamlı farklılık göstermezken, Öğrenme Öğretme Becerileri [$F_{(2-198)}=17,617$, $p<.01$], İletişim Becerileri [$F_{(2-198)}=12,648$, $p<.01$] ve Toplam Mentörlük Becerileri [$F_{(2-198)}=11,562$, $p<.01$] açısından uygulama öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları incelendiği zaman, ilköğretim ve eğitim uygulama okullarında uygulamaya giden öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarına giden öğretmen adaylarına göre Öğrenme Öğretme Becerileri ve İletişim Becerileri açısından uygulama öğretmenlerini daha başarılı buldukları görülmüştür. Okul öncesi eğitim alanındaki öğretmen adaylarının Mesleki Gelişime yönelik uygulama öğretmenlerinden beklentilerinin diğer öğretmenlik alanlarına göre daha yüksek olmasına (Tablo 1) rağmen, uygulamada Mesleki Gelişim açısından eğitim kurumları arasında fark olmaması (Tablo 2) ilginç bulunmuştur.

Tablo 2: Uygulama Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumlara Göre MEBDA'dan Elde Edilen Mentörlük Becerilerini Gerçekleştirme Sıklığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

MEBDA	Alt Boyutlar	Okul Öncesi Eğitim Kurumları n: 49		İlköğretim Okulları n:94		Eğitim Uygulama Okulları n:58			
		X	ss	X	ss	X	ss	F	p
	Öğrenme Öğretme Becerileri	34.49	15.41	52.52	17.85	48.53	18.22	17.617	.00
	İletişim Becerileri	34.39	11.41	44.34	10.42	40.12	12.45	12.648	.00
	Mesleki Gelişim	39.90	9.22	42.73	12.07	40.84	10.74	1.202	.30
	Toplam	108.78	32.80	139.60	37.08	129.50	38.25	11.562	.00

Öğrenme öğretme becerilerine ilişkin maddeler incelendiğinde;

Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının **yarıdan fazlasının** diğer programlara devam eden öğretmen adaylarından farklı olarak, uygulama öğretmenin ders öncesinde öğrenme etkinliklerini planlama, ders materyalleri hazırlama, farklı öğretim yöntemleri seçme ve uygulama konularında kendilerini hiçbir zaman desteklemediğini belirtmişlerdir. Yine okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının **yarıdan fazlası** diğer programlara devam eden öğretmen adaylarından farklı olarak, uygulama öğretmenin anında geri bildirim vermesi, verdiği geri bildirimlerin yol gösterici olması, nesnel gözlemlere dayalı ve somut örneklerle desteklenmesi yönünde hiçbir zaman destek almadıklarını belirtmişlerdir. Gökçe ve Demirhan da (2005) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının, ders planı hazırlama, iletişimde bulunma, pekiştireç verme, değerlendirme sonuçları hakkında bilgi verme konularında uygulama öğretmenlerinden yeterli rehberliği alamadıkları sonucuna varmışlardır.

Ayrıca okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının **büyük çoğunluğu** diğer programlara devam eden öğretmen adaylarından farklı olarak, uygulama öğretmenin alanla ilgili yenilikleri paylaşmadığını ve diğer öğretmen adaylarıyla sorunlarını tartışma olanağı sağlamadığını, öğrencilerin motivasyonunu nasıl artıracak konusunda destek olmadığını ve beklenmeyen olaylarla karşılaştığında nasıl davranacağı hakkında hiçbir bilgilendirme yapmadığını belirtmişlerdir.

Tüm bunlara ilaveten okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %20.4'ü uygulama öğretmenin her zaman kendisi için iyi bir rol model olduğunu düşündüğünü

ifade ederken, bu oran diğer programlara devam eden öğretmen adaylarında çok daha yüksektir (sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programında, %54.5, zihin engelliler öğretmenliği programında %39.7). Yapılan başka bir araştırmada, öğretmen adaylarının sadece üçte birinin uygulama öğretmenlerini nitelikli bir model olarak gördükleri bulunmuştur (Gökçe ve Demirhan, 2005). Bu sonuç mevcut araştırma bulguları ile de örtüşmektedir.

İletişim becerilerine ilişkin maddeler incelendiğinde;

Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %29.2'si uygulama öğretmenlerinin **her zaman** empati kurma becerisine sahip olduğunu belirtirken, bu oran sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları tarafından %58.9, zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları tarafından da %50.0 olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %42.6'sı, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %73.3'ü, zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %59.6'sı uygulama öğretmenlerinin **her zaman** sabırlı ve hoşgörülü olduğunu ifade etmişlerdir.

Yine okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %55.1'i uygulama öğretmenlerinin **her zaman** kendilerine karşı otorite değil meslektaş olarak davrandığını belirtirken, bu oran sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları tarafından %80.6, zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları tarafından da %67.9 olarak belirtilmiştir.

Benzer şekilde uygulama öğretmenlerinin **her zaman** baskı uygulamadan ve kaygıya yol açmadan kendilerine ihtiyacı olan desteği verdiğini belirten öğretmen adaylarının yüzdeleri incelendiğinde, bu oranın okul öncesi öğretmen adaylarında çok daha düşük olduğu (%36.7) görülürken diğer programlarda nispeten daha yüksek olduğu fark edilmektedir (sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programında, %69.6, zihin engelliler öğretmenliği programında %53.4).

Uygulama öğretmenlerinin **her zaman** kişisel deneyimlerini öğretmen adayları ile paylaşma oranına bakıldığında, yine en düşük oranı okul öncesi öğretmen adaylarının (%36.7), sırasıyla sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının (%64.1) ve zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının (%64.9) izlediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yönelik maddeler incelendiğinde;

Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %51.0'i uygulama sonunda öğretim stratejileri konusunda bilgi birikiminin **her zaman** arttığını belirtirken, bu oran sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları tarafından %72.8, zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları tarafından da %62.1 olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %40.4'ü, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %79.1'i, zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %69.0'u hedef belirleme ve farklı değerlendirme yöntemleri konusunda **her zaman** deneyim kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Uygulama okulundaki iklimin öğretmen adayları için **her zaman** iyi bir öğrenme ortamı sağladığını düşünenlere bakıldığında, yine en düşük oranı okul öncesi öğretmen adaylarının (%34.7) belirttiğini, bunu sırasıyla zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının (%52.6) ve sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının (%67.8) takip ettiği görülmektedir.

Benzer şekilde uygulama okulunun işleyişinin **her zaman** verimli ve etkili olduğunu belirten öğretmen adaylarının yüzdeleri incelendiğinde, bu oranın okul öncesi öğretmenliği ve zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarında çok daha düşük olduğu (okul öncesi öğretmenliği programında %27.1, zihin engelliler öğretmenliği programında %27.9) görülürken diğer

programlarda nispeten daha yüksek olduğu fark edilmektedir (sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programında %60.2).

Tüm yukarıdaki sonuçlara bakıldığında okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının diğer programlara devam eden öğretmen adaylarından Öğrenme Öğretme Becerileri, İletişim Becerileri ve Mesleki Gelişim boyutlarıyla ilgili birçok konuda farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi alanındaki öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenleriyle ve uygulamalarla ilgili olarak beklentilerinin daha yüksek olduğu ve uygulama öğretmenlerinin kendilerini nasıl desteklemeleri gerektiği konusunda farkındalığa sahip oldukları bulunmuştur.

Birçok meslek alanında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de deneyim kazanmak çok önemlidir. Üniversite yıllarında kazanılan bilgi ve beceriler, mesleğin ilk yıllarında kullanılamamakta, uygulama ile bütünleştirilememektedir. Bu nedenle öğrencilik yıllarında alınan uygulamalı dersler, kuramsal olarak kazanılan bilgilerin uygulamaya aktarılması için iyi bir fırsattır. Bu konuda uygulama öğretmenlerine çok önemli görevler düşmektedir. Ancak bu çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının uygulama derslerinde uygulama öğretmenlerinden gereğince yararlanamadığı, onlardan ciddi bir destek göremediği ortaya çıkarılmıştır. Oysaki mesleğin gereklerini öğrenebilmeleri için öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenler tarafından yönlendirilmeye, paylaşımlara gereksinimi vardır. Uygulama öğretmenleri tarafından sınıf içinde kullanacakları farklı yöntemler konusunda bilgilendirilmeye, öğrenme etkinliklerini planlama konusunda desteğe, etkili stratejiler ve uygulamalar konusunda paylaşımlara gereksinim duymaktadırlar. Ancak beklenen bu desteği göremediklerini dile getiren öğretmen adayları, bu saptamalarla örtüşecek şekilde uygulama öğretmenlerini iyi bir rol model olduğunu düşünmediklerini de açık bir şekilde belirtmişlerdir.

Özellikle bir okul öncesi öğretmeninde olması gereken özel alan yeterlilikleri incelendiğinde, iletişimin önemli bir yeterlilik alanı olduğu görülmektedir. Bu alandaki yeterliliklere bakıldığında empati kurabilme becerisi, temel yeterliliklerden biridir (MEB; 2008). Oysa bu çalışmada, İletişim Becerileri ile ilgili maddelerin hemen hemen tümünde okul öncesi öğretmen adaylarının diğer programlara devam eden öğretmen adaylarından farklılık gösterdiği bulunmuştur. İnsani bir beceri olan iletişim becerilerini gerçekleştirmede bu kadar düşük oran, öğretmenlerimizin ciddi bir eğitime ihtiyaçları olduğunu da göstermektedir.

Aslında bir öğretmende bulunması gereken genel yeterliliklere bakıldığında öğretmenlerimizin mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi ile ilgili genel yeterliliklere sahip olması beklenmektedir (MEB, 2006). Bu araştırmada mesleki gelişim alanındaki beklentiler açısından okul öncesi öğretmen adaylarının birçok beceride diğer öğretmen adaylarına göre ciddi bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen adayları tüm bu olumsuzluklara rağmen uygulama sırasında kazandıkları bilgi ve becerilerin kendilerini mesleğe hazırladığını düşündüklerini (okul öncesi öğretmenliği %62.5, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği %71.6, zihin engelliler öğretmenliği %51.7) ifade etmişlerdir.

1-3 Mart 2010 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde düzenlenen "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Bir Profesyonel Olarak Öğretmen Çalıştayı"nda öğretmenlerin akademik ve mesleki yeterliklerini kazanmış, sorumluluklarının bilincinde olan, yaşamboyu öğrenme çerçevesinde profesyonel gelişimleri için her türlü fırsatı kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (EBF, 2010). Bu araştırmanın bulguları ile bütünleştirildiğinde öğretmenliğin bir çalışma alanı değil profesyonel bir meslek olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

3. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, uygulama öğretmenlerinde mentörlük becerileri açısından olması gereken Öğrenme Öğretme Becerileri ve İletişim Becerileri alt boyutunda çalıştıkları kurumlara göre farklılık olmadığı bulunurken; Mesleki Gelişim alt boyutunda okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin lehine bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra bu becerilerin gerçekleştirilme

sıklığı açısından Öğrenme Öğretme Becerileri ve İletişim Becerileri alt boyutunda ilköğretim ve eğitim uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunurken, Mesleki Gelişim alt boyutunda gerçekleştirme sıklığı açısından farklılık bulunmamıştır.

Yapılan bu araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

- Uygulama öğretmenleri öğretmen adayını yetiştirme konusunda planlı bir mentör eğitim sürecine alınmalıdır.
- Uygulama öğretmenleri, hizmet içi eğitimlere düzenli devam eden, kendini yenileyen, alanındaki güncel bilgileri takip eden öğretmenler arasından seçilmelidir.
- Öğretmenlere Öğrenme Öğretme Becerileri, İletişim Becerileri ve öğretmen adaylarının Mesleki Gelişimi konularında hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Deneyimli, mesleki bilgi ve becerisi gelişmiş, iletişim becerileri yüksek olan uygulama öğretmenlerine, öğretmen adayı yetiştirme sorumluluğu verilmeli, bu sorumluluğu alan öğretmenler farklı yöntemlerle ödüllendirilmelidir.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer basamakları (MEB, 1995b) mentörlük uygulamasına da yer verilecek şekilde yeniden düzenlenmeli ve işlevsel hale getirilmelidir.
- Öğretmen adayları ile yapılan bu araştırmanın benzeri bir çalışma, uygulama öğretmenleri ve stajyer öğretmenler ile de yapılmalıdır.
- Stajyer öğretmenlerin mentör olarak yetiştirilmiş öğretmenler rehberliğinde stajlarını yapmaları sağlanmalıdır.
- Mentörlük becerilerinin farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılmalıdır.
- YÖK, MEB ve üniversiteler işbirliği ile Türkiye'deki uygulama öğretmenleri ve rehber öğretmenler için bir "Mentör Geliştirme/Yetiştirme Programı" oluşturulmalıdır. Bu süreçte TISSNTE projesinde geliştirilen mentör eğitimi programından yararlanılabilir. Böylece lisans programları süresince yürütülen uygulama dersleri ve mezuniyet sonrasındaki stajyerlik uygulamalarının daha sistematik ve profesyonelce yapılabilmesi beklenebilecektir.

5. KAYNAKLAR

- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19, s. 45-56.
- Daresh, J.C. (2003). *Teachers Mentoring Teachers: A Practical Approach to Helping New and Experienced Staff*. California: Corwin Pres.
- EBF (2010). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Bir Profesyonel Olarak Öğretmen Çalıştayı. Basımda.
- Flesch, G. (2005). Mentoring the non-coping teacher: A preliminary study. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 11 No 2, May 2005, pp. 69-86.
- Gökçe, E., Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:38, sayı 1*, s.43-71.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, s. 207-216.
- Kerry, T. & Shelton Mayes, A. (1995). *Issues in Mentoring*. London and New York: Routledge.
- MEB (1995a). Milli Eğitim Bakanlığı aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik. *Tebliğler Dergisi* 30.01.1995/2423.
- MEB (1995b). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükseltme yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi* 30.01.1995/2436.
- MEB (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü: Ankara.

MEB (2008). *Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

TISSNTE (2009). *Öğretmenliğe başlangıç: Avrupa'daki deneyimsiz öğretmenleri destekleyenleri destekleme. Kullanım Kılavuzu*. UK: Faculty of Education, Community and Leisure. www.tissnte.eu

YÖK (1998). *Fakülte Okul İşbirliği*. Ankara:YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ TOPLUMSAL DUYARLILIK DÜZEYLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA (HÜ İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ)

A QUALITATIVE STUDY ABOUT THE SOCIAL SENSITIVITY LEVEL OF TEACHER CANDIDATES TAKE SERVICE TO SOCIETY PRACTICE COURSE (SAMPLE OF HACETTEPE UNIVERSITY)

Nihan Akkocaoğlu, Aylin Albayrak, Fitnat Kaptan

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği,
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği

Özet

Bu araştırmanın amacı, topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına etkisini belirlemektir.

Var olan durumu ortaya koymaya yönelik bu betimsel çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada örneklem tayinine gidilmemiş, ulaşılabilen 80 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına 7 açık uçlu soru, 2008-2009 bahar döneminde topluma hizmet uygulamaları dersini almadan önce ve dersi aldıktan sonra yöneltilmiş; iki uygulama arasında öğrenci görüşlerinin nasıl değiştiği incelenmiştir. Sorulan soruların cevapları tümevarımsal içerik analizi kullanılarak kodlanmış ve bu kodlar açık uçlu sorulara verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları; dersin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık ile ilgili nasıl bir farklılaşma meydana getirdiğini göstermektedir. Araştırma bulgularına göre şu öneriler getirilmiştir; Bu dersi yapılandırılırken; öğretmen adaylarının ve sivil toplum kuruluşlarının beklenti ve önerileri göz önüne alınabilir. Bu ders çerçevesinde yapılacak düzenli ve kapsamlı araştırmalara öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarını artırmak amacıyla, dersin nasıl düzenleneceği hakkında ipuçları elde etmek için devam edilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Topluma Hizmet Uygulamaları, Toplumsal Duyarlılık, Yardımlaşma, Dayanışma, Sivil Toplum Kuruluşları

Abstract

The purpose of this research is to clarify the effect of Service to Society Practice Course to Social Sensitivity of Teacher candidates.

This practise has been conducted by the students of Hacettepe University Education Faculty Primary Department. It has been used no examples for the research is applied to the whole universe. It has been applied to searchable 80 teacher candidates.

Seven open-ended questions have been asked before and after taking the course of Service to Society Practice Course at the 2008-2009 spring term. How the opinions of students have changed has been observed among these two application. The answer of these questions have been coded by using the inductive content of analysis. These codes have been clarified by calculating the frequency and percent to open ended questions. The results of the work point that the course causes differentiality at the view of candidates related with social sensitivity. According to results, these suggestions have come out.

It has been realized that different applications was done in this course and related to that it was gained different gain from the candidates. While constructing this course, the expectations and the suggestions of candidates and civil social communities may be considered. Comprehensive and regular studies related to this course should be continued to raise the social sensibility of the candidates and gain more clues about how the course should be done.

Keywords: Service to Society Practice, Social Sensitivity, Cooperation ,Help, Civil Social Communities.

1. GİRİŞ

Dünyada yaşanan değişimlerin, hem olumlu hem de olumsuz pek çok özelliği içinde barındırdığı söylenebilir. Bilgi ve teknolojiye ileriye gidenler bu değişimin olumlu yanlarından biriyken, toplumsal dayanışmadaki azalış değişimin olumsuz yüzlerinden biridir. Fromm (2003)'a göre, günümüzde pek çok toplumda bireysel çıkarlar ön plana alınmakta, dayanışma duygusu ikinci plana itilmektedir. Duyarlı bir bireyin yaşanan değişimlerin farkında olması ve yitirmekte olan bu dayanışma

duygusuna sahip çıkması gerekir. Akman vd (2006)' ne göre her bireyin kendi sınırları ölçüsünde bulunduğu toplumun gelişimini etkileme potansiyeli ve sorumluluğu olduğunu ifade etmektedir.

Bireyin yaşadığı topluma olan sorumluluğu, başka yaşamları önemsemesi, bireysel farklılıkları hissetmesi, empati kurabilmesi, aile ve çevresiyle ilişkilerini sağlıklı bir şekilde düzenlemesi ve toplumsal hizmette gönüllü olması toplumsal duyarlılık olarak ifade edilebilir (MEB Sosyal Etkinlik Programı, 2009). Shapiro (1997)'ya göre bireylerin toplumsal duyarlılığa sahip olması ile toplumsal hizmette görev alması arasında sıkı bir ilişki vardır. Ona göre toplumsal hizmetin bireyin yaşamının bir parçası haline getirerek sorumlu, başkalarına karşı ilgili, işbirliği içinde çalışan, sosyal becerileri gelişmiş kişiler olmaları sağlanmalıdır.

1.1. Problem Durumu

Topluma hizmet faaliyetleri, bireye doğrudan yaşantı sağlayarak toplumsal duyarlılığa önemli bir katkı getirmektedir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme programlarında topluma hizmet uygulamaları dersinin yer alması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Nitekim, Coşkun (2009)'a göre bu dersin temel amacı öğretmenlere toplumsal duyarlılık kazandırmaktır. Topluma hizmet uygulamaları, öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarının yanında farkındalık, işbirliği ve dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini desteklemek amacıyla toplumsal sorumluluk bilincini uygulamalı olarak kazandırıldığı bir derstir (Sönmez, 2009). Bu ders kapsamında öğretmen adayları, toplumun güncel sorunlarını inceleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklar; panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılacaklardır (MEB, 2007). Bu etkinlikler yoluyla topluma hizmet uygulamaları dersi sosyal sorunların oluşum dinamiklerini doğru anlaşılmasını sağlayarak, farkındalık geliştirerek, sorunların çözümünde nesnel bir bakış açısı kazandırarak öğretmenlik mesleğine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlik mesleğinin taşıdığı sorumluluk; öğretmenlerin, özellikle küreselleşme olgusunun toplumsal sonuçlarının eğitime, öğrencilere ve onların aile yapılarına yansımaları hakkında bilgi edinmelerini, farklı yaklaşım zenginliklerini sergilemelerini ve toplum kaynaklarını harekete geçirmeleri gerektirir (Şeker, 2009).

Topluma hizmet uygulamaları dersi, öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına katkı sağlamasının yanında öğretmen adaylarının kendi öğrencilerine model olmaları hem de onların toplumsal duyarlılığını nasıl geliştirebilecekleri yönünde de bir yol haritası olması bakımından önem taşımaktadır. Bu sebeple topluma hizmet uygulamaları dersinin amaçlarının ve faaliyetlerinin doğru anlaşılması ders sürecinin yapılandırılması gerekir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına etkisini belirlemektir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2008-2009 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde üçüncü sınıfta okuyan topluma hizmet uygulamaları dersini alan Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dallarından 20şer (N=80) öğretmen adayı ile yapılmıştır (N=80).

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık hakkındaki görüşleri belirleyebilmek için, öğretmen adaylarına topluma hizmet uygulamaları dersini almadan önce 7 açık uçlu soru yöneltilmiş ve konu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğretmen adayları bir dönem boyunca topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında farklı sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olarak çalışmışlar, farklı projeler

içerisinde yer almışlardır. Ders sonunda, öğretmen adaylarına 7 açık uçlu soru tekrar yöneltilmiş ve toplumsal duyarlılık ile ilgili görüşlerindeki değişim incelenmiştir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına etkisini saptayabilmek için aşağıdaki sorular sorulmuş ve yanıtları incelenmiştir.

1. Toplumsal duyarlılık size göre nedir?
2. Çalışmalarından haberdar olduğunuz sivil toplum kuruluşları hangileridir?
3. Ne gibi durumlarla karşılaştığınızda ihtiyacı olanlara yardımda bulunursunuz?
4. “Dördüncü sınıf öğrencisisiniz. Bu dönem kamu personeli seçme sınavına gireceksiniz. Hafta sonları devam eden bir kursa kayıt yapmayı planlıyorsunuz. Bir sivil toplum kuruluşunun durumu kötü olan öğrencilere hafta sonu derslerini pekiştirmeleri için gönüllü öğretmenler aradığını öğreniyorsunuz. Böyle bir durumda hangisine öncelik verirdiniz?
5. Olanaklarınız çok uygun olsa toplumsal yardımlaşma adına ne gibi yatırımlar yapardınız?
6. Öğretmenlikte zorunlu hizmet uygulamasını doğru buluyor musunuz? Neden?
7. Zorunlu hizmet kaldırılmış olsa Türkiye’nin herhangi bir yerinde görev yapmak ister misin?

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmen adaylarına sorulan soruların cevapları tümevarımsal içerik analizi kullanılarak kodlanmıştır. 80 öğretmen adayının en çok kullandıkları cümleler ya da kelimeler sayılarak kodlar belirlenmiş ve frekans olarak yanına yazılmıştır. Araştırma sorularına verilen yanıtlardan elde edilen kodlar aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan oluşturulan kodların frekans ve yüzdeleri tablolarda verilmiştir. Çalışmanın ilk araştırma sorusu ile ilgili sonuçlar özet olarak kodlanmış ve aşağıda Tablo.1 sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının “Size Göre Toplumsal Duyarlılık Nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar İle İlgili Kodlar (N:80)

Ön Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%	Son Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%
Kendi üzerine düşen görevi yapmak	13	11,1	Toplumsal sorunlarının farkında olmak	26	21,31
Sorunlara çözüm üretmek	12	10,3	Sorunlara çözüm üretmek	24	19,67
Toplumu ilgilendiren konularla/aksaklıklarla ilgili olmak	12	10,3	Toplumu ilgilendiren konularla/aksaklıklarla ilgili olmak	18	14,75
Bencil olmamak	11	9,4	Yaşadığı çevreye karşı taşıdığı sorumluluk	13	10,65
Toplum yararına çalışan kurumların projelerinde yer almak	11	9,4	Bencil olmamak	11	9,01
Diğer bireylerin ihtiyaçlarının farkında olmak	9	7,7	Empati kurmak	9	7,33
İhtiyacı olanlara maddi manevi yardım	9	7,7	İhtiyacı olanlara yardım etmek	7	5,73
Topluma karşı sorumluluklarının bilincinde olmak	8	6,8	Toplumsal olaylarla ilgili çalışmalar yapmak	5	4,09
Toplumsal kurallara uygun davranmak, toplumsal düzeni sağlamak	7	5,9	Sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte toplum sorunları için çalışmak	3	2,45
Empati kurmak	6	5,1	İnsanların haklarına saygılı davranmak/	2	1,63
Kendine saygı duyması	4	3,4	Eşit koşulları sağlamak için çaba göstermek	2	1,63

Bireysel farklılıklara karşı anlayışlı olmak	4	3,4	Kurallara uymak/saygı göstermek	2	1,63
Haksızlıklara karşı koymak	3	2,5			
İnsanların haklarına saygılı davranmak	3	2,5			
Bireyler arası yardımlaşma ve işbirliği içinde olmak	3	2,5			
Diğer Yanıtlar (İnsanların birbirleri ile iletişimde olması, Doğayı korumak)	1	0,8			
Toplam	117	100	Toplam	122	100

Tablo 1’de öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersini almadan önce ve aldıktan sonra toplumsal duyarlılık hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. İlk uygulamada toplumsal duyarlılık hakkındaki görüşleri sorulduğunda öğretmen adaylarının büyük bir kısmı “kendi üzerine düşen görevi yapmak, tepkisiz kalmamak” ifadesini kullanmışlardır. Bu ifadeden sonra “sorunlara çözüm üretmek”, “toplumu ilgilendiren konularla/ aksaklıklarla ilgili olmak” ifadeleri en sık tekrar edilen ikinci ifadelerdir, bu ifadeleri sıklığına göre “bencil olmamak” ve “toplum yararına çalışan kurumların projelerinde yer almak” ifadeleri izlemektedir.

Bu ifadelerle göre öğretmen adaylarının, toplumsal duyarlılığı en çok sorumluluk ve haksızlıklara verilen tepki olarak tanımladıklarını söylenebilir. Öğretmen adayları, toplumsal sorunlarla ilgili olmanın ve onlara çözüm üretmenin de toplumsal duyarlılık için önemli faktörler olduğu vurgulamışlardır.

Topluma hizmet uygulamaları dersini aldıktan sonra ise en çok tekrar edilen ifade “toplumun sorunlarının farkında olma” olmuştur. Bu ifadeyi “sorunlara çözüm üretmek”, “toplumu ilgilendiren konularla/ aksaklıklarla ilgili olmak” ifadeleri izlemektedir.

Öğretmen adayları topluma hizmet uygulamaları dersini aldıktan sonra, toplumsal duyarlılığa ilişkin tanımlamalarında önceliği “toplumsal sorunların farkında olma” görüşüne vermişlerdir. Toplumsal sorunların farkında olunması gerekliliği öğretmen adaylarının bu ders çerçevesinde toplumsal sorunları odak alarak çalışan sivil toplum örgütleriyle tanışmış olmalarıyla açıklanabilir. Öğretmen adaylarının ikinci uygulamada toplumsal duyarlılığı daha çok toplumsal sorunları çözmekle ilişkilendirmiş olmaları toplumsal sorunların çözümünde etkin olarak rol almanın önemli olduğunu fark etmeleri ve toplumsal duyarlılığın sadece sorunların farkında olmak değil bu sorunlara karşı harekete geçmek olduğunu düşündüklerinin de göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu değişime dayanarak, ders sürecinin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılığa yönelik yaklaşımlarına önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu ile ilgili sonuçlar özet olarak kodlanmış ve aşağıda Tablo.2 verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının “Çalışmalarından Haberdar Olduğunuz Sivil Toplum Kuruluşlarının İsimleriniz Yazınız” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar İle İlgili Kodlar (N:80)

Ön Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%	Son Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%
Tema	24	12,3	İlkyar	46	13,45
Tegv	19	9,7	Lösev	43	12,57
Kızılay	17	8,7	Tegv	41	11,98
Lösev	13	6,6	Kızılay	33	9,64
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu	14	7,2	Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD)	32	9,35
Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD)	9	4,6	Altı Nokta Görme Engelliler Derneği	25	7,30
Açev	9	4,6	Tema	20	5,85
Anaçev	7	3,5	Yeşilay	20	5,85

Altı Nokta Görme Engelliler Derneği	7	3,5	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu	15	4,38
Yeşilay	7	3,5	Açev	9	2,63
Huzur Evleri	6	3,1	Anaçev	8	2,33
Tev	6	3,1	Özev	7	2,04
Akut	5	2,5	Çev	3	0,87
Atatürkçü Düşünce Derneği	5	2,5	Huzurevleri	3	0,87
Green Peace	4	2,1	Ziçev	3	0,87
Çdd	2	1,02	Özgeder	3	0,87
Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği	2	1,02	Köy Enstitüleri Derneği	2	0,58
Çev (Çağdaş Eğitim Vakfı)	2	1,02	Çedam	2	0,58
Hayvanları Koruma Derneği	2	1,02	Green Peace	2	0,58
Kimse Yok Mu	2	1,02	Gönüllü Eğiticiler	2	0,58
Diğer Kuruluşlar	1	0,51	Diğer Kuruluşlar	1	0,29
(Kader, Genç Siviller, Deniz Feneri, Yeşilay, Birlik Vakfı, Osmaniyeliler Derneği, Türkiye Uğur Böcekleri Projesi, Sivil Savunma, Mor Çatı, Köy Enstitüleri Der., Talesemi, Sigarayla Savaş, Filistine Yardım, Yeşil Alanları Koruma Der., Who, Kalp Sağlığı Örgütü, Mor Çatı, Çevre Koruma Derneği, Çekül, Gönüllü Eğiticiler, Çocuk Ruh Sağlığı, Türkçeyi Koruma Derneği, Unicef)			(Atatürkçü Düşünce Derneği, Akut, Türkiye Uğur Böcekleri Projesi, Kader, Kamer, Deniz Temiz, Zigem, Görender, Çdd, Tev, Birlik Vakfı, Osmaniyeliler Derneği, Türk Kadınları Kültür Derneği, Türkiye Gönüllü Eğ. Der, Çedam, Mor Çatı, Hayvanları Koruma Derneği, Kalp Sağlığı Örgütü, Unesco, Unicef, Çocuk İstismarı ve İhmalini Engelleme Derneği, Down Sendromlular Derneği)		
YOK	10	5,12			
Toplam	184	100	Toplam	343	100

Tablo 2’de öğretmen adaylarının çalışmalarından haberdar olduklarını belirttikleri sivil toplum kuruluşlarının isimlerini yer almaktadır. Tablo 2’ye göre öğretmen adaylarının çalışmalarından haberdar olduğu kurumların başında Tema gelmekte, bu kuruluşu Tegov, Kızılay, Lösev izlemektedir. İkinci uygulamada ise İlkay, Lösev, Tegov ve Kızılay en sık tekrar edilen kuruluşlar olmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde çalışmalarından/projelerinden haberdar olunan sivil toplum kuruluşlarının sayısındaki artış göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının ders sonrasında daha çok sivil toplum kuruluşunun faaliyetlerinden haberdar oldukları söylenebilir. Bu durum öğretmen adaylarının ders çerçevesinde çeşitli sivil toplum kuruluşlarıyla tanışmış ve çalışmış olmalarıyla açıklanabilir. Dersi aldıktan sonra öğretmen adaylarının belirttikleri sivil toplum kuruluşlarının çoğunun çalışma alanlarının eğitim ve çocuklara yönelik olduğu gözlenmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının daha çok kendi meslek alanlarındaki sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine ilgi duydukları söylenebilir.

Bu soruda belirlenmek istenen, öğretmen adaylarının hangi kuruluşların varlığından haberdar olduğundan çok, herhangi bir gönüllü kuruluşun çalışmalarından haberdar olup olmadığıdır. İlk uygulamada 10 öğretmen adayı hiç bir sivil toplum kuruluşunun çalışmasını bilmediğini belirtirken, dersi aldıktan sonra yapılan görüşmelerde tüm öğretmen adayları en az 2 kuruluşun faaliyetlerinden haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Böylece öğretmen adayları, bu dersle birlikte pek çok sivil toplum kuruluşunun faaliyetlerinden haberdar olmuşlardır. Sivil toplum kuruluşlarının, ilgili oldukları alanlardaki toplumsal sorunlara eğildiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin faaliyetlerinden haberdar olduğu sivil toplum kuruluşu sayısındaki bu artışın, öğretmen adaylarının yaşanan toplumsal sorunlara ilişkin haberdar olma düzeylerini de olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Öğretmen adaylarının daha çok eğitim ve çocuklarla ilgili kuruluşların faaliyetlerini takip etmelerinin, onlara mesleklerinin gerektirdiği toplumsal sorumluluğa sahip olmaları açısından önemli bir katkı olarak görülebilir. Sivil toplum kuruluşları toplumsal duyarlılığa sahip insanların toplumu sorunlarına çözüm üretebilmek için

bir araya geldiği kuruluşlardır. Bu kuruluşların faaliyetlerinden haberdar olmanın, öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına olumlu katkı getireceği söylenebilir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu ile ilgili sonuçlar özet olarak kodlanmış ve aşağıda Tablo.3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının “Ne Gibi Durumlarla Karşılaştığınızda Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Edersiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar İle İlgili Kodlar(N:80)

Ön Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%	Son Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%
Yardıma ihtiyaç duyan herkese	22	18,3	Yardıma ihtiyaç duyan herkese	36	26,27
Ekonomik açıdan sıkıntı yaşayan insanlara	20	16,66	Eğitim ile ilgili her durumda (maddi durumu kötü olan öğrencilere, okullara yardım)	21	15,32
Sağlık sorunu olanlara destek	18	15	Engelli insanlara yardımcı olmak (karşıdan karşıya geçirmek, psikolojik destek, maddi destek vb)	18	13,13
Yaşlı ve hamilelere	17	14,16	Yardıma ihtiyaç duyan kişilerle karşılaştığımda	14	10,21
Yardıma ihtiyacı olduğuna inandığım ve güvendiğim durumlarda	13	10,83	Maddi manevi ihtiyacı olanlara	12	8,75
Eğitimle ilgili her durumda (maddi durumu kötü olan öğrencilere, okullara yardım)	8	6,66	Yardıma muhtaç olduğuna inandığımda	10	7,29
İhtiyacını karşılamada kendisi yetersiz kalıyorsa	7	5,83	Yaşlı ve hamilelere	8	5,83
Doğal afetlerle zor durumda kalanlara	6	5,00	Sağlık sorunu olanlara	6	4,37
Yardıma muhtaç çocuklara	3	2,50	Yardıma muhtaç çocuklara	5	3,64
Fikir danışan arkadaşlarıma	2	1,66	Başkalarının yerine kendimi koyarak	2	1,45
Sivil toplum örgütlerine	2	1,66	Sivil toplum örgütlerine	2	1,45
Diğer durumlar (Acil durum hallerinde, Emek veren insanlara)	1	0,83	Diğer durumlar (Çevre ile ilgili sorunların çözülmesinde, Doğal afetlerde, Kendimi iyi hissetmek istediğimde)	1	0,72
Toplam	121	100	Toplam	137	100

Öğretmen adayları topluma hizmet uygulamaları dersini almadan önce yapılan ilk uygulamada ne gibi durumlarda yardıma ihtiyacı olanlara yardım edeceklerine ilişkin en çok “yardıma ihtiyaç duyan herkese” ifadesine yer vermişlerdir. “Ekonomik açıdan sıkıntı yaşayan insanlara” en fazla ifade edilenler arasında ikinci sırayı alırken, “sağlık sorunu olanlara destek” üçüncü sırayı almıştır.

Bu ifadeler incelendiğinde, ilk uygulamada öğretmen adaylarının çoğunun, ayırt etmeden yardıma ihtiyaç duyan herkese yardım edeceklerini belirttikleri görülmektedir. Sonrasında ise öğretmen adaylarının yardım edecekleri durumları ekonomik sıkıntı yaşayan ve sağlık sorunları olan insanlar olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adayları topluma hizmet uygulamaları dersini aldıktan sonraki uygulamada ne gibi durumlarda yardıma ihtiyacı olanlara yardım edecekleri sorusuna ilişkin en çok “yardıma ihtiyaç duyan herkese” ifadesini kullanmışlardır. “Eğitim ile ilgili her durumda” ifadesi en sık tekrar edilen ikinci ifade, “engelli insanlara yardımcı olmak” ise üçüncü ifade olmuştur.

Ders sonrasında ise ayırt etmeden yardıma ihtiyaç duyan herkese yardım edeceklerini belirten öğretmen adaylarının sayısında büyük bir artış olduğu, en sık ifade edilen ikinci durum olduğu görülmektedir. Yanıtlayıcıların yardım edeceklerini ifade ettikleri durumlarda eğitimin daha çok dile

getirilmiş olması, ders sırasında faaliyetleri takip edilen sivil toplum kuruluşlarının öğretmen adaylarının eğitim ile ilgili duyarlılığını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Engelli bireylere karşı olan duyarlılıkta da artış olduğu görülmektedir. Bu durum da sivil toplum kuruluşlarında engelli bireylerin ihtiyaçlarından haberdar olan öğretmen adaylarının onlara karşı duyarlılıklarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu ile ilgili sonuçlar özet olarak kodlanmış ve aşağıda Tablo.4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adayların “Olanaklarınız Çok Uygun Olsa Toplumsal Yardımlaşma Adına Ne Gibi Yatırımlar Yaptınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarla İlgili Kodlar

Ön Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%	Son Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%
Sivil toplum kuruluşlarına maddi manevi destek	24	19,35	Yardıma muhtaç insanlara maddi manevi yardım	25	20,49
Eğitim alanında yatırım	21	16,53	Eğitim alanında yatırım	19	15,57
Sokak çocuklarının eğitilmesi ve barınacak yer temini	19	14,96	Sivil toplum kuruluşlarına maddi ve manevi destek	18	14,75
Yardımlaşma derneği kurma	14	11,02	Sokak çocuklarının eğitilmesi ve barınacak yer temini	14	11,47
Engelli ve yaşlılara yaşamlarını kolaylaştıracak yardım	10	7,87	Maddi durumu kötü olan öğrencilere eğitsel ve kültürel destek	14	11,47
Yoksul insanlara maddi yardım	9	7,08	Yardımlaşma derneği kurma	11	9,01
Öğrencilere burs verme	9	7,08	Öğrenciler için sosyal aktivite alanları açma	6	4,91
Öğrenciler için sosyal aktivite alanları açma	7	5,51	Zihinsel ve bedensel engellilere eğitim	4	3,27
İnsanları bilinçlendirmek	3	2,36	Gönüllü öğretmenlik	3	2,45
İş olanakları sağlama	3	2,36	İş olanakları sağlama	2	1,63
Gönüllü öğretmenlik	2	1,54	İnsanları bilinçlendirme	2	1,63
Hastane açma	2	1,54	Sağlık kurumlarına maddi ve manevi destek	2	1,63
Diğer yatırımlar (Çevreyi korumaya yönelik düzenleme, Savaşta çocuklara yardım, Hayvanlar için barınak, Olanakların olduğunda düşünürüm)	1	0,78	Diğer yatırımlar (Çevreyi korumaya yönelik düzenleme, Boşa gitmeyecek her türlü yardım)	1	0,08
Toplam	126	100	Toplam	122	100

Öğretmen adayları topluma hizmet uygulamaları dersini almadan önce yapılan ilk uygulamada olanakları uygun olduğunda toplumsal yardımlaşma adına yapabileceklerine ilişkin en çok “sivil toplum kuruluşlarına maddi manevi destek verme” ifadesine yer vermişlerdir. “Eğitim alanında yatırım” en fazla ifade edilenler arasında ikinci sırayı alırken “sokak çocuklarının eğitilmesi ve barınacak yer temini” üç; “yardımlaşma derneği kurmak” dördüncü sırada yer almıştır. Sırasıyla “Engelli ve yaşlıların yaşamlarını kolaylaştıracak yardım”, “Yoksul insanlara maddi yardım” ve “Öğrenciler için sosyal aktivite alanları açma” öğretmen adayları için diğer önemli yardım alanlarını oluşturmaktadır.

Bu ifadeler öğretmen adaylarının toplumsal yardımlaşmayı gerekli gördüğü başlıca alanların sivil toplum kuruluşları, eğitim, çocuklar ve yoksulluk olduğu ifade edilebilir. Yanıtlayıcıların sivil toplum kuruluşlarına yardım etmek istemesi daha çok bireysel değil toplumsal bir çabayı desteklediklerinin göstergesi olabilir. Olanaklarının çok uygun olmasına rağmen yapabilecekleri yardımı maddiyat ile sınırlamayıp gönüllü faaliyetlerde de bulunacaklarını belirtmeleri öğretmen adaylarının toplumsal

duyarlılıkları açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yanıtlayıcıların toplumsal yardımlaşma adına en çok eğitim ve çocuklar için girişimde bulunacaklarını söylemiş olmaları bir öğretmen adayı olarak mesleklerini benimsedikleri ve çocuklara karşı daha hassasiyetle yaklaştıklarının göstergesi olabilir.

Öğretmen adayları topluma hizmet uygulamaları dersini aldıktan sonraki uygulamada imkânları olduğunda toplumsal yardımlaşma adına yapabilecekleri arasına ilk olarak “Yardıma muhtaç insanlara maddi manevi yardım” ı koymuşlardır. “Eğitim alanında yatırım” ikinci olarak en çok ifade edilen girişim olurken, “Sivil toplum kuruluşlarına maddi ve manevi destek” en sık belirtilen yardımlaşma adına yapılabilecek üçüncü eylem olmuştur. “Sokak çocuklarının eğitilmesi ve barınacak yer temini” ve “Maddi durumu kötü olan öğrencilere eğitsel ve kültürel destek” öğretmen adaylarının ifadeleri arasında dördüncü sırada yer almıştır.

Öğretmen adayları ikinci uygulamada yardıma muhtaç insanlara maddi manevi destek vermek ifadesiyle yardımlaşma alanlarını daha genel tutmuşlar, sivil toplum kuruluşlarına destek olma görüşünü ilk sıradan uzaklaştırmışlardır. Bu durum öğretmen adaylarında topluma hizmet uygulamaları dersinde sivil toplum kuruluşlarıyla çalışmalarının ardından bu kuruluşların yardımlaşma adına en güçlü yol olmadığı düşüncesini doğurmuş olabilir.

Öğretmen adaylarının ders öncesi ve sonrasındaki görüşlerinin bu soru çerçevesinde fazla değişim gösterdiği söylenemez. Öğretmen adayları yine eğitim alanına destek verilmesine inanmakta ve çocuklara ilişkin hassasiyetlerini korumaktadırlar. Bu hassasiyetin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılığı açısından önemli olduğu söylenebilir.

Çalışmanın beşinci araştırma sorusu ile ilgili sonuçlar özet olarak kodlanmış ve aşağıda Tablo.5’te verilmiştir.

Tablo. 5: Öğretmen Adaylarının “Dördüncü Sınıf Öğrencisisiniz. Bu Dönem Kamu Personeli Seçme Sınavına Gireceksiniz. Hafta Sonları Devam Eden Bir Kursu Kayıt Yapmayı Planlıyorsunuz. Bir Sivil Toplum Kuruluşunun Durumu Kötü Olan Öğrencilere Hafta Sonu Derslerini Pekiştirmeleri İçin Gönüllü Öğretmenler Aradığını Öğreniyorsunuz. Böyle Bir Durumda Hangisine Öncelik Verirdiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlarla İlgili Kodlar

Ön Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%	Son Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%
KPSS Kursu	40	50	KPSS kursuna	37	46,25
Her ikisi de	25	31,25	Her ikisi de	22	27,50
STK	12	15	STK	18	22,50
Kararsızım	2	2,50	Fikrim yok	2	2,50
Fikrim yok	1	1,25	Kararsızım	1	1,25
Toplam	80	100	Toplam	80	100
Gerekçelere İlişkin Kodlar			Gerekçelere İlişkin Kodlar		
Kurstan kalan vakitlerde çocuklara yardımcı olurum.	11	35,48	Sınavı kazanıp öğretmen olursam daha yararlı olurum.	7	30,43
Sınavı kazanıp öğretmen olursam daha yararlı olurum.	5	16,12	Atandıktan sonra yardım ederim.	4	17,39
Sınav benim için daha önemli	5	16,12	Boş zamanlarımda STK’ da çalışırım.	3	13,04
STK’ ya gitmediğim zamanlarda ders çalışırım.	3	9,67	Diğer Gerekçeler	1	4,34
Atandıktan sonra yardım ederim.	3	9,67	(Yardımcı olmazsam vicdanım rahat etmez, Evde çalışırım, kurs şart değil, STK’ ya gitmediğim zamanlarda ders çalışırım, STK’ lar bir iş yapmıyor, Kursu başka bir zamana almaya çalışırım, Sınav benim için daha önemli., Başka birini yönlendirmeye çalışırım, KPSS’ye girmeyi düşünmüyorum, Kurstan kalan vakitlerde çocuklara yardımcı olurum.)		
O çocukların bize daha çok ihtiyacı var.	2	6,45			
Diğer Gerekçeler	1	3,22			
(Başka birini yönlendirmeye çalışırım, STK’ da çalışırsam işe yarar mutlu olurum.)					

Toplam	31	100	Toplam	23	100

Öğretmen adayları ilk uygulamada bu soru çerçevesinde hafta sonlarında KPSS kursuna gitmek ya da bir sivil toplum kuruluşunda gönüllü öğretmenlik yapmak konusunda önceliklerini ifade etmişlerdir. 40 öğretmen adayı KPSS kursuna gitmeyi tercih edeceğini ifade ederken 12 öğretmen adayı gönüllü öğretmenlik yapmayı seçeceğini belirtmiştir. Bir yolunu bulup ikisini birden yürütebileceğini söyleyen öğretmen adayı sayısı 16 iken 2 öğretmen adayı kararsız kalmış, 1 öğretmen adayı ise fikir beyan etmemiştir. KPSS kursunu seçen öğrenciler bu tercihlerini “Sınavı kazanıp öğretmen olursam daha yararlı olurum.”, “Sınav benim için daha önemli.”, “Atandıktan sonra yardım ederim.” diyerek gerekçelendirmiş, “Kursun kalan vakitlerde yardımcı olurum.”, “Başka birini yönlendirmeye çalışırım.” diyerek de çözüm yolu sunmaya çalışmışlardır. 25 öğretmen adayı ise iki durumdan birine yönelemeyip zamanlarını bir şekilde ayarlayarak hem gönüllü öğretmenliği hem de KPSS kursunu birlikte yürütebileceklerini söylemişlerdir. 12 öğretmen adayı ise önceliğinin STK’da çalışmak olacağını belirterek bunun gerekçelerini “STK’da çalışırsam işe yarar, mutlu olurum.”, “O çocukların bize daha çok ihtiyacı var.”, “STK’ya gitmediğim zamanlarda ders çalışırım.” ifadeleriyle açıklamışlardır.

Öğretmen adaylarının KPSS’yi kazanma konusunda kaygı güttükleri ve bu kaygılarının seçimlerini büyük oranda etkilediği, ekonomik sıkıntı ya da atanamama gibi endişelerin toplumsal yardımlaşma duygusunun önüne geçtiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının KPSS kursuna öncelik vereceklerini ifade etmeleriyle birlikte gönüllü öğretmenlik yapamadıkları çocuklar için çözüm üretmeleri, kursun da gönüllülüğünden de vazgeçmeyeceklerini ifade etmeleri, sınava STK’ya gitmediği zamanlarda da çalışabileceği ve çocukların onlara ihtiyaç duyduklarını belirterek sivil toplum kuruluşunda gönüllü olmayı tercih edeceklerini eklemeleri toplumsal duyarlılığının varlığı açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Topluma hizmet uygulamaları dersini aldıktan sonra aynı soru çerçevesinde öğretmen adaylarından 37’si KPSS kursuna öncelik vereceğini söylerken ilk uygulamadan farklı olarak “Boş zamanlarımda STK’da çalışırım.”, “STK’lar bir iş yapmıyor.”, “Kursun kalan vakitlerde çocuklara yardımcı olurum.” gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. Gönüllü öğretmenliğe 18 aday öncelik verirken ilk uygulamadan farklı olarak “Kursu başka bir zamana almaya çalışırım.”, “Yardımcı olmazsam vicdanım rahat etmez.”, “KPSS’ye girmeyi düşünmüyorum.”, “Evde çalışırım, kurs şart değil.” ifadeleriyle görüşlerini belirtmişlerdir. 22 öğretmen adayı her iki durum arasında bir seçim yapamayarak ikisini de yürütebileceklerini ifade etmişler, diğer 3 aday ise kararsız kalmış ya da fikir belirtmemişlerdir.

Topluma hizmet uygulamaları dersi aldıktan sonra ikisi arasından KPSS kursunu seçeceğini belirten öğretmen adayı sayısı azalmış, gönüllü öğretmenliği tercih edenlerin sayısında artış gözlenmiştir. Öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersi çerçevesinde sivil toplum kuruluşlarıyla çalışmalarının bu durumu etkilediği söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarının tercihlerinde fazla değişiklik meydana gelmediği gözlenmiştir. KPSS’yi kazanma kaygısının 4. sınıfa geçecek öğretmen adayları için karar vermede önemli bir rol oynamaya devam ettiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşunda gönüllü olmayı, KPSS’ye çalışmak için bir engel olarak görmemeleri yönünde görüşlerindeki artış topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına katkısı bakımından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın altıncı araştırma sorusu ile ilgili sonuçlar özet olarak kodlanmış ve aşağıda Tablo.6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının “Öğretmenlikte Zorunlu Hizmet Uygulamasını Doğru Buluyor musunuz? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar İle İlgili Kodlar

Ön Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%	Son Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%
Evet	67	83,75	Evet	58	72,50
Hayır	12	15,00	Hayır	21	26,25
Kararsızım	1	1,25	Cevapsız	1	1,25
Toplam	80	100		80	100

Zorunlu Hizmet Uygulamasını Doğru Bulanların Gerekçelerine İlişkin Kodlar	f	%	Zorunlu Hizmet Uygulamasını Doğru Bulanların Gerekçelerine İlişkin Kodlar	f	%
Zorunlu olmazsa kimse gitmez.	36	72,00	Zorunlu olmazsa kimse gitmez	22	50,00
Çocukların bize ihtiyacı var	4	8,00	Herkesin eğitim hakkı var.	6	13,63
Öğretmen kendini geliştirir.	3	6,00	Farklı kültürlerle tanışılmalı.	4	9,09
Ülkemize karşı sorumluluğumuz	2	4,00	Ülkemize karşı sorumluluğumuz.	4	9,09
Herkesin eğitim hakkı var.	2	4,00	Çocukların bize ihtiyacı var.	3	6,81
Diğer Gerekçeler	1	2,00	Diğer Gerekçeler	1	2,27
(Bencil olunmamalı, Öğretmen mesleğine bağlanır, Doğunun şartları gelişti.)			(Katı yüreğimiz yumuşar, Karışıklığı engeller, Öğretmenlik görevi bunu gerektirir, Öğretmene deneyim kazandırır, Ama isteksiz olduğu için verim alınmaz.)		
Toplam	50	100	Toplam	44	100
Zorunlu Hizmet Uygulamasını Doğru Bulmayanların Gerekçelerine İlişkin Kodlar	f	%	Zorunlu Hizmet Uygulamasını Doğru Bulmayanların Gerekçelerine İlişkin Kodlar	f	%
Öğretmenlik, öğretmenleri istemedikleri yerlere göndererek yapılamaz.	6	60,00	Öğretmenlik, öğretmenleri istemedikleri yerlere göndererek yapılamaz.	13	68,42
Diğer Gerekçeler	1	10,00	Bizim ülkemiz için gerekli	3	15,78
(Öğretmen sürekli değişiyor, çocukların psikolojisi bozuluyor, Doğuyu istemem, Her yer güvenli olmayabilir, Bizim ülkemiz için gerekli bir uygulama.)					
			Olumsuz koşulları var.	2	10,52
			Herkes kendi yöresine sahip çıkmalı.	1	5,26
Toplam	10	100	Toplam	19	100

Öğretmen adaylarının öğretmenlikte zorunlu hizmet uygulamasını doğru bulup bulmadıklarına yönelik verdikleri yanıtlarda 67'sinin bu uygulamayı doğru bulduğu, 12'sinin ise doğru bulmadığı, 1'inin de kararsız olduğu belirlenmiştir. Zorunlu hizmeti doğru bulanlara ait ifadelerden 36'sını "Zorunlu olmazsa kimse o bölgelere gitmez." görüşü oluşturmaktadır. Bununla birlikte bu uygulama, o bölgedeki çocuklar açısından, öğretmenlik mesleğinin gelişimi açısından ve ülkeye karşı sorumluluk açısından öğretmen adayları tarafından gerekli görülmüştür. Zorunlu hizmeti doğru bulmayanlar ise en çok öğretmenliğin öğretmenleri istemedikleri bir yere göndererek yapılamayacağını ve bu bölgelerde görev yapmanın zor olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu bölgelerde kalmak istememeleri ve sürekli öğretmen değişiminin öğrencilerin psikolojisini bozduğu, doğuda görev almak istemedikleri, her yerin güvenli olmadığı gibi görüşler de uygulamayı doğru bulmayanların gerekçeleri arasındadır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun bu uygulamayı doğru bulması o bölgelerde mesleklerini severek yapmaları açısından olumlu görülebilir. Ancak bazılarının gerekçelerini zorunlu olmadıkça kimsenin gitmeyeceği görüşüne dayandırması bu tercihin zorunlu olmadığında yapılamayacağı anlamına gelebilir. Oysa ki istenen toplumsal sorumluluk ve mesleki gelişimlerini düşünerek bu bölgelere gönüllü gideceklerini beyan etmeleridir.

Topluma hizmet uygulamaları dersi aldıktan sonra aynı soruya öğretmen adaylarından 58'i doğru buluyorum; 21'i doğru bulmuyorum olarak cevap vermiş, 1 kişi de yanıtsız kalmıştır. Evet diyenlerin ifadelerinden 22'sinin gerekçesini "Zorunlu olmazsa kimse gitmez." fikri oluştururken doğru bulmadıklarını söyleyenlerin ifadelerinde "Öğretmenlik, öğretmenleri istemedikleri yerlere göndererek yapılamaz." görüşü öne çıkmıştır. O bölgelerde olumsuz koşulların var olabileceği, herkesin kendi memleketine sahip çıkması gerektiği, bu uygulamanın doğru olmamasına rağmen bizim ülkemiz için gerekli olduğu belirtilen açıklamalar arasındadır.

Topluma hizmet uygulaması dersi aldıktan sonra zorunlu hizmeti doğru bulmayanların sayısında düşük düzeyde bir artış gözlenmiştir. Bu artış doğru bulmuyorum yanıtını veren öğretmen adaylarının “Öğretmenlik, öğretmenleri istemedikleri yerlere göndererek yapılamaz.” gerekçesinin artışıyla doğru orantılıdır. Öğretmen adaylarında gönüllük kavramının öne çıkması ders çerçevesinde yaptıkları çalışmalarda gönüllü olmanın gerekliliğini fark etmiş olmalarıyla açıklanabilir. Öğretmen adaylarının zorunlu hizmeti doğru bulmamalarını, o bölgelere gitmek istememek gibi gerekçelere dayandırmamaları öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıkları bakımından olumlu olarak değerlendirilebilir. Uygulamayı doğru bulanların bu görevi sorumluluk olarak ifade etmeleri, öğretmenliği geliştirecek olduğunu ve o bölgedeki çocukların da eğitime hakkı olduğunu belirtmeleri topluma hizmet uygulamaları dersi sonrasında tespit edilen olumlu bir değişimdir. “Zorunlu olmazsa kimse gitmez” görüşündeki azalış da aynı öneme sahiptir. Buradan yola çıkarak topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmenlik mesleğinin sorumlulukları açısından da işgörülere sahip olduğu söylenebilir.

Çalışmanın yedinci araştırma sorusu ile ilgili sonuçlar özet olarak kodlanmış ve aşağıda Tablo.7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının “Zorunlu Hizmet Kaldırılmış Olsa Türkiye’nin Herhangi Bir Yerinde Görev Yapmak İster Misin?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar İle İlgili Kodlar

Ön Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%	Son Uygulamaya İlişkin Kodlar	f	%
Evet	42	52,50	Evet	54	67,50
Hayır	32	40,00	Hayır	21	26,25
Kararsızım	6	7,50	Kararsızım	3	3,75
			Cevapsız	2	2,50
Toplam	80	100		80	100

Öğretmen adaylarına zorunlu hizmet uygulaması kaldırıldığında herhangi bir yerde görev yapamayacakları sorulmuştur. Topluma hizmet uygulamaları dersi öncesinde yapılan ilk uygulamada yanıtlayıcılardan 42’si evet; 32’si hayır; 6’sı da kararsızım demiştir. Yapmak istemediğini belirten öğretmen adaylarından açıklama yapanlar daha ziyade kendi memleketlerini tercih edeceklerini belirtmiş ya da büyük şehirlerde görev yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Yapmak isteyecek olanlardan açıklama yapanlar ise nerede ihtiyaç varsa gidebileceklerini ya da vatanlarına karşı sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. İlk uygulamada görev yerini tercih etme şansına sahip olmak isteyen öğretmen adaylarının ikinci uygulamada sayıca azaldığı gözlenmektedir. Topluma hizmet uygulamaları dersinden sonra yapılan bu uygulamada gözlenen farklılık dersin öğretmenlik mesleğine karşı kattığı sorumluluk duygusu açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçlarına incelendiğinde, dersin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık ile ilgili görüşlerinde farklılaşma meydana getirdiği söylenebilir. Araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir:

Öğretmen adayları topluma hizmet uygulamaları dersini aldıktan sonra, toplumsal sorunların çözümü için bu sorunların farkında olmanın gerektiğini belirterek toplumsal duyarlılıkta “farkındalığın” önemini ön plana çıkarmışlardır. Ayrıca toplumsal duyarlılığının toplumsal sorunların çözümünde harekete geçmeyi gerektiren etkin bir süreç olduğunu da ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları topluma hizmet uygulamaları dersini aldıktan sonra daha fazla sivil toplum kuruluşunun faaliyetlerinden haber olmuş, sivil toplum kuruluşları içerisinde de daha çok kendi mesleklerine ve çocuklara yönelik sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarını takip etmişlerdir.

Her iki uygulamada da öğretmen adayları hafta sonu ihtiyacı olan bir öğrenciye ders vermek ile KPSS kursuna yazılma konusunda hangisine öncelik vereceklerine ilişkin yöneltile soruda, KPSS kursunu tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ikinci uygulamada sivil toplum kuruluşunda ihtiyacı olan bir öğrenciye ders vermeyi seçecekleri yönündeki ve gönüllü çalışmayı önemsediklerine ilişkin gerekçelerindeki artış gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının, olanakları çok uygun olduğunda ne tür yatırımlarda bulunacaklarına ilişkin görüşlerinin değişim gösterdiği söylenemez. Öğretmen adayları eğitim alanına destek verilmesi gerekliliğine inanmakta ve çocuklara ilişkin hassasiyetlerini korumaktadırlar.

Öğretmen adaylarının, öğretmenlikte zorunlu hizmet uygulamasını doğru bulmadıkları yönündeki görüşlerinde artış görülmüştür. Öğretmen adaylarının gerekçelerini bu mesleğin gönüllü yapılması gerektiği oluşturmaktadır. Bu uygulamayı doğru bulanların ise zorunlu olmadığına kimsenin o bölgelere gitmeyeceğine ilişkin açıklamaları, öğretmenlik mesleğinin toplumsal sorumluluğu açısından düşündürücüdür.

Ders sonrasında öğretmen adaylarının zorunlu hizmet uygulaması kalksa da bu bölgelere gidecekleri yönündeki görüşlerinde artış gözlenmiştir. Bu da topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının mesleklerinin gerektirdiği toplumsal sorumluluklara ilişkin duyarlılıklarının artığının göstergesi olabilir.

Bu araştırma sonuçlarına dayanarak topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin getirilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Toplumsal duyarlılığının bileşenlerinden birinin kişinin sahip olduğu mesleğin sorumluluklarını gereğince yerine getirmek olduğu düşünüldüğünde topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmenlik mesleğinin sorumlulukları göz önüne alınarak yapılandırılması gerekir.
- Topluma hizmet uygulamaları dersi üniversite birinci sınıftan başlayarak çeşitli uygulama, proje ve çalışmalarla yürütüldüğü takdirde, öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına daha fazla etki edebileceği düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının daha ziyade çocuklar ve eğitim ile ilgili kuruluşlarla işbirliği içinde çalışmasının çocuklara karşı duyarlılığının artmasına; eğitim ile ilgili yaşanan sorunların farkına varmasına; öğretmenlik mesleğinin gerekliliği ve toplumsal gelişimde sahip olduğu role ilişkin bilinç kazanmasına; mesleğini icra ederken karşılaştığı sorunları çözmede ve bu alanda çeşitli projeler üretmede etkin olmasına katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.
- Bu dersi yapılandırılırken; öğretmen adaylarının ve sivil toplum kuruluşlarının beklenti ve önerileri göz önüne alınabilir
- Topluma Hizmet uygulamaları dersi çerçevesinde öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarını artırmak için dersin nasıl düzenlenmesi gerektiği yönünde düzenli ve kapsamlı araştırmalara devam edilmeli; sonuçları yayınlar ve bildiriler yoluyla paylaşılmalıdır.
- Bu araştırma boylamsal olarak tekrar edilip, öğretmen adaylarının birinci sınıftan itibaren toplumsal duyarlılık ile ilgili görüşlerinin nasıl değiştiği incelenebilir.

5. KAYNAKLAR

- Berrin, A., Yangın, B., Usluer, Y., Kargı, E., Baş, T. vd. (2006). *Toplumsal duyarlılık ve sosyal hizmet model proje örneği*. Kürselleşen dünyada sosyal hizmetlerin konumu, hedefleri ve geleceği sempozyum sunum kitabı. Antalya: Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu.
- Coşkun, H. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Fromm E. (2003). *Sahip olmak ya da olmamak* (Çev. Aydın Arıtan). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009). *Ortaöğretim sosyal etkinlik dersi öğretim programı*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Shapiro, L. E. (1997). *Yüksek eq'lu bir çocuk yetiştirmek* (Çev. Ümran Kartal). İstanbul: Varlık yayınları.
- Sönmez F. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları dersi ve tanımlar*. (Ed.Bülent Aksoy, Turhan Çetin, Ömer Faruk Sönmez) Topluma hizmet uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Şeker, A. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek H. ve Yıldırım A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi). Ankara: YÖK Başkanlığı.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL UYGULAMALARINDA BEKLENTİLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI DURUMLARIN ANALİZİ

AN ANALYSIS OF THE EXPECTATIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS FROM SCHOOL PRACTICES AND THE DIFFICULTIES THEY ENCOUNTER

Mustafa Albayrak, Tuğrul Kar, Ercan Özdemir
Atatürk Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Rize Üniversitesi

Özet

Çalışmada, matematik öğretmen adaylarının okul uygulamaları (okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri) sürecinden beklentileri, bu süreçte karşılaştıkları durumlar araştırılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorlukların çözümüne yönelik önerilerine de ulaşılmıştır. Çalışma 2008-2009 öğretim yılında 76 ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Veri toplamak için araştırmacılar tarafından beşli Likert tipinde veri toplama aracı geliştirilmiştir. Elde edilen veriler, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının okul uygulamalarında beklentileri ile karşılaştıkları durumlar arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Okul uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Uygulama öğretmenleri ile öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yeterince rehberlik yapamadıkları, okul-fakülte işbirliğinin daha fazla geliştirilmesi ve öğretim üyelerinin bu süreçte daha fazla aktif rol alması gerektiği öğretmen adayları tarafından dile getirilen önemli durumlar arasındadır.

. Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, okul uygulamaları, öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitim sorunları, okul deneyimi

Abstract

This study examined the expectations of prospective mathematics teachers from school practices (school experience and teaching practice courses) and the difficulties they encountered during this process. Furthermore, the study produced suggestions to solve the difficulties encountered by the prospective teachers. The study was carried out in 2008-2009 academic year on a total of 76 elementary education mathematics teaching senior students. For data collection five-point Likert type data collection tool was developed by the researchers. The data was analyzed using frequency, percentage and arithmetic mean. In the study it was found that the expectations of prospective teachers from school practice and the difficulties they experienced showed variations. It was found that school practice contribute to developing a positive attitude towards the profession by the prospective teachers. The important problems reported by the prospective teachers included inadequate counseling services provided by the practice teachers and lecturers, the need for further improvement of school-faculty cooperation and the need that the lecturers should take a more active role in this process.

Key Words: Prospective teachers, school practices, teacher education, preservice education problems, school experience, teaching practice

1. GİRİŞ

Eğitimin ana unsuru öğretmendir. Daha iyi eğitim için daha nitelikli öğretmene ihtiyaç vardır. Çağın gerektirdiği nitelikli öğretmeni yetiştirmek için değişen koşullara ayak uydurabilen öğretmen yetiştirmek hedeflenir. Bu hedefler doğrultusunda ülkeler öğretmen yetiştirme politikalarını sürekli güncel tutma ihtiyacını hissederler. Ülkemizde de öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere bırakılmasından sonra yeni bir ivme kazanmıştır. Bu tarihten sonra öğretmen yetiştirme politikasını geliştirme adına çok sayıda bilimsel çalışma yapılmıştır. Özellikle 1997 yılından itibaren öğretmenlik mesleğine ilişkin hizmet öncesi eğitim sisteminde yeniden yapılandırma süreci buna bir örnektir. Bu kapsamda okul-fakülte işbirliği işlevsel ve etkin hale getirilmiştir. Böylece teori ile uygulama arasındaki dengenin kurulması amaçlanmıştır.

Öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyan, mesleki etiğe değer veren öğretmenler mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri de üzerinde taşıyor demektir. Meslekle ilgili olumlu algılar, bu niteliklerin varlığını ortaya koyarken, olumsuz algılar da bu niteliklerden yoksunluğu ortaya koyabilir (Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları sırasında okullarda öğretmen ve öğrencilerle birlikte uygulama çalışmaları yapmaları esastır. “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması” dersleri öğretmen adaylarına okul yaşamına kapsamlı bir biçimde katılma olanağı sağlamakta ayrıca öğretmen adaylarına okul ortamında öğrenci olarak değil de öğretmen olarak bulunma fırsatı sunmaktadır. Çünkü “hizmet öncesi edinilen bilgi ve becerilerin gerçek bir meslek ortamında uygulanması oldukça önemlidir” (Berber ve diğerleri, 2005, s. 1).

. Okul uygulamalarının amacı, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde okul iklimine alışmasını, okuldaki yapılanmayı kavramasını, okuldaki birim ve unsurları tanımasını ve öğretmenlik için gerekli olan bilgi ve beceriyi kazanmasını sağlamaktır (YÖK/Dünya Bankası, 1998). Okul uygulamaları ile öğretmen adayları öğretme etkinliğinin içinde bizzat bulunarak teorik bilgilerin pratiğe nasıl dönüştürüleceği hakkında gözlem yapma imkanı bulabilmektedirler.

Hizmet öncesi dönemde büyük bir öneme sahip olan okul uygulamaları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Aksu & Demirtaş, 2006; Ceylan & Akkuş, 2007; Çetin & Bulut, 2002; Demircan, 2007; Dursun & Kuzu, 2008; Eraslan, 2008 ve 2009; Kavas & Bugay, 2009; Kudu, Özbek & Bindak, 2006; Özmen, 2008; Saka, 2001; Sılay & Gök, 2004; Şahin, Erdoğan & Aktürk, 2007; Şahin, 2004; Şişman & Acat, 2003; Turgut, Yılmaz & Firuzan, 2008; Ulusoy, 2009). Yapılan çalışmalar genellikle öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki gözlemlerine dayanmaktadır. Bu çalışmalarda bulgular; okul uygulamaları mesleki tutum ve davranışlar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, okul uygulamalarının mesleki deneyim kazandırdığı; Ancak okuldaki uygulama öğretmenleri ve fakültedeki öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yeterli rehberlik etmedikleri ve uygulama öğretmenlerinin üzerinde birden fazla öğretmen adayının bulunması uygulamaların yapılmasında sıkıntılara sebep olduğu şeklindedir. Bahsedilen sıkıntıların giderilmesi ve olumlu tutumların artırılması için, araştırmalarda fakülte-okul işbirliğinin kuvvetlendirilmesi ve uygulama öğretmenleri ile öğretim elemanlarının okul uygulamaları konusunda hassas davranması gerektiği önerilmektedir. Okul uygulamalarında karşılaşılan problemler üzerinde yapılan çalışmalar da yapılmıştır (Cambers & Roper, 2000; Caruso, 1999; Saka, 2001). Problemlerin temelinde uygulama öğretmenlerinin rehberlik görevini nasıl yapacaklarını bilmemeleri, uygulama etkinliklerinin yetersiz ve plansız düzenlenmesi, öğretim araç-gereçlerinin sayısal işlevsel ve teknolojik olarak yetersiz olması gibi nedenler yer almaktadır (Caruso, 1999; Saka, 2001). Cambers ve Roper (2000) ise İngiltere’de ortaokul branş öğretmeni olabilmek için bir yıl süreli öğretmen yetiştirme programına katılan öğrencilerin programdan ayrılma sebeplerini araştırmışlardır. Programdan ayrılan bazı öğrenciler, uygulama yaptıkları okulların ve öğretmenlerin kendilerine yardımcı olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ülkemizde özellikle matematik öğretmen adaylarının okul uygulamaları ile ilgili yeterli sayıda araştırma yapılmamıştır (Butakin & Obay, 2007; Eraslan, 2008 ve 2009; İnanc & Özgen, 2007; Turgut, Yılmaz & Firuzan, 2008). Eraslan (2008)’e göre matematik öğretmen adayları, okul deneyimi 2 dersinde uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarından yeterli ilgi ve desteği görememektedirler. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını dikkat dağıtan fazlalıklar olarak görmesi ve görevinin bilincinde olmaması diğer olumsuz tutumlardır. Okul uygulamalarının sağladığı olumlu deneyim ise gerçek okul ortamını yaşama ve kendilerini öğretmen gibi hissetme duygusu kazandırmış olmasıdır. Eraslan (2009), matematik öğretmen adaylarının üniversitedeki öğretmenlik meslek derslerinden çok faydalandıklarını, okul/sınıf ortamını ve öğrencileri daha yakından tanıma imkanı bulduklarını tespit etmiştir. Ayrıca uygulama için yeteri kadar fırsat bulamadıklarını, yapılan uygulamalarla ilgili dönüt alamadıklarını ve üniversitedeki temel matematik dersleri ile okul matematiğini ilişkilendiremediklerini ifade etmişlerdir. Turgut, Yılmaz ve Firuzan (2008) “okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma” adlı çalışmalarında okul uygulamaları öğretmenlik mesleğini sevdirdiği; uygulama öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının okul uygulamalarından beklentileri, uygulama sırasında karşılaştıkları durumlar ve karşılaşılan sorunların çözümleri için önerilerini araştıran çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada okul uygulamaları sürecinde öğretmen adaylarının beklentilerinin gerçekleşme durumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu temel problemi derinlemesine incelemek için 3 alt problem oluşturulmuştur. Alt problemler;

1. Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından beklentileri nelerdir?

2. Öğretmen adaylarının okul uygulamalarında karşılaştıkları problemler nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik önerileri nelerdir?

şeklinde.

2. YÖNTEM

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama araştırmalarında araştırmacılar bireylerin, grupların yada fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk ve ark., 2009, s. 16-21).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, doğudaki bir üniversitenin İlköğretim Matematik Öğretmenliği 4. sınıfında öğrenim gören 76 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma 2008-2009 öğretim yılı güz yarıyılı başında ve bahar yarıyılında sonunda uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini almışlardır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerden araştırma problemi ve alt problemlere yönelik gerekli verileri toplayabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından 28 maddeden oluşan Likert Tipi bir anket hazırlanmıştır. Ankette yer alan 28 maddenin 13'ü öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik beklentilerini, 10'u öğretmen adaylarının okul uygulamalarında karşılaştıkları durumları ve kalan 5 madde öğretmen adaylarının okul uygulamaları ile ilgili önerilerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Okul uygulamasına yönelik beklentilerini belirlemeye amaçlayan 13 madde okul deneyimine başlamadan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Anketin kalan iki bölümü öğretmenlik uygulaması dersinin bitiminde öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Anketin hazırlanması için daha önceki dönemlerde Okul Uygulamaları dersini alan öğretmen adayları ve ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenleri ile görüşülmüş ve yaşanan sıkıntıların hangi noktalarda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu verilerden ayrıca alanında uzman üç matematik eğitimcisinin görüşlerinden yararlanılarak anket hazırlanmıştır. Anketin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu değer veri toplama aracının güvenirliği için yeterli olarak görülmüş ve aracın bu haliyle uygulanmasına karar verilmiştir. Ayrıca, "Okul uygulamalarının, ankette ifade edilenler dışında, aksayan yönleri ve daha yararlı bir uygulama için varsa önerilerinizi ifade eder misiniz?" şeklinde açık uçlu bir soru yer almaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama aracında her maddeye verilecek cevap kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Bu derecelendirmede; "5; Tamamen Katılıyorum, 4; Katılıyorum, 3; Kısmen Katılıyorum, 2; Katılmıyorum, 1; Hiç Katılmıyorum" olarak alınmıştır. Öğretmenlerin Likert tipi testte yer alan seçeneklere vermiş oldukları yanıtların sıklık düzeylerini belirlemek için frekans ve yüzde değerleri, testteki her bir maddeye yönelik örneklemin eğilimini tespit etmek için de aritmetik ortalama kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaları yorumlarken düzeylerin yer aldıkları aralıkları belirlemek için seçeneklerdeki en yüksek değer ile en düşük değer arasındaki fark seri genişliğine (seçenek sayısına) bölünerek 0.80'lik bir ranj elde edilmiştir. Böylece 1.00-1.80 arasındaki değerler "Hiç Katılmıyorum", 1.81-2.60 arasındaki değerler "Katılmıyorum" 2.61-3.40 arasındaki değerler "Kısmen Katılıyorum", 3.41-4.20 arasındaki değerler "Katılıyorum" ve 4.21-5.00 arasındaki değerler de "Tamamen Katılıyorum" olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından beklentilerine yönelik yanıtların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarından Beklentilere Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

İddeler	Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Orta Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	1	,3	5	,9	3	,1	9	,5	7	,7	,1
2	2	,6	2	,8	0	,6	7	,5	5	,4	,5
3	2	,6	5	,6	8	,8	2	,1	1	,8	,5
4	1	,3	5	,9	6	,1	2	,1	4	,6	,9
5	3	,8	5	,7	8	,8	9	,0	5	,6	,9
6	8	,7	6	,6	1	,5	1	,6	0	,2	,8
7	1	,3	5	,6	1	,5	2	,1	7	,5	4
8	1	,3	5	,6	1	,5	5	,1	7	,5	,1
9	3	,8	0	,2	6	,2	9	,0	2	,8	,1
10	1	,3	0	,2	1	,6	3	,4	1	,5	,5
11	1	,5	8	,7	4	,6	5	,7	5	,5	,8
12	4	,7	1	,6	5	,7	5	,6	5	,3	,9
13	5	,9	5	,9	8	,7	9	,2	0	,3	,7

Tablo 1 incelendiğinde, okul uygulamalarından öğretmen adaylarının beklentilerine yönelik hazırlanan “Rahatlıkla iletişim kurabildiğim bir öğretmenle çalışmayı ümit ediyorum” şeklindeki 1. maddeye öğretmen adaylarının % 48,7’si “Tamamen Katılıyorum”, % 25’i “Katılıyorum”, % 17,1’i “Kısmen Katılıyorum”, % 7,9’u “Katılmıyorum” ve % 1,3’ü’de “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=4,1$ olup, *katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. Bu bulgulardan öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ile iletişim kurabilmeye önem verdiği söylenebilir. “Okul uygulamaları sayesinde öğretmenlerin sınıfları kontrol etme biçimlerini gözlemleyebileceğim” şeklindeki 8. maddeye öğretmen adaylarının % 35,5’i “Tamamen Katılıyorum”, % 46,1’i “Katılıyorum”, % 14,5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 2,6’sı “Katılmıyorum” ve % 1,3’ü “Tamamen Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=4,1$ olup, *katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. Ankette yer alan diğer maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının okulun idari yapısının öğrenilmesi noktasında beklentilerinin yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir. Ayrıca okul uygulamaları ile sınav kağıtlarının nasıl değerlendirileceğini öğrenecekleri duruma ise katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının okul uygulamalarında öğretim etkinliklerinin uygulanışını gözlemleyebileceklerine katıldıkları belirlenmiştir. Bu bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının okul uygulamalarından beklentilerinin öğretim ortamının düzenlenmesi ve iletişim noktasında yoğunlaştığı buna karşın okulun idari yapısı hakkında ve öğrencilerin öğretim sürecindeki performansının değerlendirilmesi noktasında çok fazla bilgi sahibi olacaklarına yönelik beklentilerinin yüksek düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının okul uygulamalarında karşılaştıkları durumlara yönelik görüşlerinin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarında Karşılaştıkları Durumların Dağılımı

İddeler	Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Orta Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	8	,8	1	,8	5	,9	7	,2	1	,3	,0
2	3	,9	2	,8	1	,6	1	,6	9	,0	,5
3	5	,9	5	,6	3	,1	9	,2	3	,3	,7

4	2	1,9	7	5,5	3	1,5	1	,8	0	1,2	,4
5	1	1,8	1	7,6	3	,8	1	6	0	1,2	,2
6	5	,6	4	3,4	0	1,5	7	,5	0	1,3	,5
7	2	1,1	4	3,4	4	1,4	4	,4	1	,6	,2
8	0	1,2	0	5,3	2	1,9	0	,3	1	,5	,8
9	3	,8	0	5,3	8	1,8	5	,7	1	,3	,8
10	0	1,2	2	3,9	2	1,9	3	,1	1	1,8	,8

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okul uygulamalarında karşılaştıkları durumlara yönelik olarak hazırlanan “Birden fazla öğretmen adayının birlikte sınıfa girmesi öğrenci dikkatini olumsuz yönde etkilemektedir” şeklindeki 2. maddeye öğretmen adaylarının % 25’i “Tamamen Katılıyorum”, % 27,6’sı “Katılıyorum”, % 27,6’sı “Kısmen Katılıyorum”, % 15,8’i “Katılmıyorum” ve % 3,9’u “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,54$ olup, *katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. Ders ortamında birden fazla öğretmen adayının bulunması öğrenci dikkatini olumsuz yönde etkilemesi verimli bir ders ortamının oluşturulması ve öğretmen adayının öğrencilerle iletişim kurması önünde bir engel oluşturabileceği düşünülebilir.

“Fakültede matematiğin nasıl öğretilmesine yönelik öğrendiklerimizle okulda öğretmenler tarafından yapılanlar aynı şeyler değildir” şeklindeki 7. maddeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması $\bar{X}=2,2$ olup, *katılmıyorum* düzeyine “Fakültede okutulan alan eğitimi derslerinde öğretilen yöntemlerin okul uygulamalarında yaptığımız ders anlatımlarına katkısı olmamıştır” şeklindeki 10. maddeye ilişkin görüşlerinin ortalaması ise $\bar{X}=2,86$ olup *Kısmen Katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında matematik öğretmenlerinin ders ortamındaki uygulamaları, öğretmen adaylarının öğrendikleri ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Matematiğin nasıl öğretilmesine yönelik fakültelerde öğretilenlerin okul ortamında matematik öğretmenleri tarafından uygulanmasında görülen eksiklikler ve bu tür bir öğretim ile öğrencilerin tanıştırılmamasından kaynaklanabilecek olan öğretmen adayı ve öğrenci arasındaki iletişim eksikliği dikkate alındığında öğretmen adaylarının teoride öğrendiklerini pratiğe dökmeye güçlükler yaşayacakları söylenebilir. Buna karşın öğretmen adayları öğrenilen farklı öğretim yöntemlerinin okul uygulamalarında yararlı olmadığına yönelik görüşe kısmen katıldıkları dikkate alındığında yöntem zenginliğinin yararlılığına yönelik öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Fakültede öğretilenler ile okulda uygulananlar arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Ankette yer alan diğer maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adayları, okul yönetimi ile iletişim kurmada çok fazla güçlükler yaşamadıkları buna karşın okulun idari yapısının işleyişi hakkında yapılan bilgilendirmenin ise yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının okul uygulamalarında karşılaştıkları durumlara yönelik görüşlerinin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3:Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamaları İle İlgili Önerilerinin Dağılımı

İddeler	Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	1	1,5	3	7,1	8	1,7	1	,6	3	7,1	1,1
2	3	,9	1	1,3	9	1,0	8	,8	2	1,9	,8
3	1	,1	1	,3	3	1,5	1	,8	6	7,4	,3
4	1	,3	1	1,6	3	,8	3	,6	1	7,6	,0
5	2	,6	1	1,9	0	1,2	5	,1	6	1,2	,0

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik önerilerini almak için hazırlanan “Birden fazla ders anlatma imkanı sunulmalıdır” şeklindeki 2. maddeye öğretmen adaylarının % 28,9’u “Tamamen Katılıyorum”, % 36,8’i “Katılıyorum”, % 25’i “Kısmen Katılıyorum”, % 5,3’ü “Katılmıyorum” ve % 3,9’u “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,82$ olup, *katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. “öğretmen deneyimlerinin adaylara aktarılabilmesi yönünde fakülte-okul işbirliğinin güçlendirilmelidir” şeklindeki 3. maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması $\bar{X}=4,34$ olup *Tamamen Katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının ders anlatma imkanlarını yeterli bulmadıkları ayrıca fakülte-okul arasındaki işbirliğini yetersiz gördükleri söylenebilir.

Anketin sonunda “Okul uygulamalarının, ankette ifade edilenler dışında, aksayan yönleri ve daha yararlı bir uygulama için varsa önerilerinizi ifade eder misiniz?” şeklinde sorulan açık uçlu soruya verilen cevaplar incelendiğinde; öğretmen adayları okul uygulamalarının öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumları geliştirdiğini, öğretmenlik mesleğini kendilerine benimsettiğini ifade etmişlerdir. Örnek olması bakımından bir öğretmen adayının görüşleri şu şekildedir;

Okul uygulamaları öğretmen adayları için en zorlarından biridir. Bu uygulamaların her sene olduğu adaylar için daha verimli olabilir.

Öğretmen adaylarının bir çoğu fakültedeki öğretim üyelerinin okul uygulamaları sürecinde da aktif olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla ilgilenmemeleri, ilgilenmek istese bile rehberlik konusundaki yetersizlikleri, okul idarelerinin öğretmen adaylarına yeterince yardımcı olmamaları öğretmen adaylarının okul uygulamalarında gözlemledikleri eksikliklerdir. Örnek olması bakımından bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir;

Staj hocamız (Okul öğretmeni) ve Uygulama Öğretim elemanı (Fakülte) çok kopuk ilişki içinde. Belki de birbirlerini görmüyor. 1. kereden fazla görmediler. Yani Staj öğretmen adayına meslek anesinde tecrübe kazandırmaktan uzaklaşıp, sadece bilgi vermektedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmamızda öğretmen adaylarının, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleriyle öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının olumlu yönde arttığı tespit edilmiştir. Ancak karşılaştıkları bir takım sıkıntılar da onların öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilemiştir.

Okul uygulamaları sayesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının olumlu yönde arttırmıştır. Bu sonuç Şişman ve Acat (2003) ve Turgut, Yılmaz ve Firuzan (2008) çalışmalarının sonucu ile uyumludur.

Fakültedeki meslek bilgisi dersleri ile hizmet içindeki mesleki uygulamalar arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç Eraslan (2009) çalışmasının sonucu ile uyumludur.

Uygulama okullarındaki idari yönetimin öğretmen adaylarıyla yeteri kadar ilgilenmemesi ve öğretim elemanlarının ilgisizliği sonuçları Cambers ve Roper (2000) ve Eraslan (2008) çalışmaları ile uyumludur.

Uygulama öğretmenin sorumluluğunda birden fazla öğretmen adayının bulunması, okul uygulamaları ile ilgili etkinliklerin yapımında ve okuldaki matematik derslerinin işlenmesinde bazı sıkıntılara sebep olmaktadır. Bu sonuç Sılay ve Gök (2004) ile Çetin ve Bulut (2002) çalışmalarının sonucu ile paralellik göstermektedir.

Uygulama öğretmenleri, aday öğretmenlere yeterince rehberlik yapamıyorlar. Bu sonuç “Caruso (1999)’un uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlerle ilgilenmemelerinin sebebi öğretmenlerin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır” sonucu ile ilişkilendirilebilir.

Fakülte ile okul arasındaki iletişim yeterince etkin değildir. Bu sonuç Kudu, Özbek ve Bindak (2006) çalışmasının sonucu ile uyumludur.

Ulaşılan sonuçlar ışığında okul uygulamaları derslerinin daha verimli olması, karşılaşılan problemlerin en aza indirilebilmesi için öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Fakülte ve uygulama okulu işbirliği daha etkin hale getirilmelidir.

2. Uygulama öğretmenleri, okul yönetimi ve öğretim elemanları okul uygulamalarıyla ilgili etkinliklere daha fazla zaman ayırmalıdır.
3. Uygulama öğretmenlerinin sorumluluğundaki öğretmen adayı sayısı azaltılmalıdır.
4. Öğretmen adaylarına okul uygulamaları sürecinde yaptığı çalışmalarla ilgili dönütler mutlaka zamanında verilmelidir.
5. Aday öğretmenler, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları belirli zamanlarda bir araya gelerek yapılan çalışmaları değerlendirmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Aksu, M.B. & Demirtaş, H. (2006). Öğretmen adaylarının okul deneyimi 2 derslerine ilişkin görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 3-21
- Berber, K., Özkan, H.H., & Albayrak, M. (2005), Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetiştirmelerindeki rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3-berber.htm>, indirilme tarihi: 27 Kasım 2006.
- Butakın, V. & Obay, M. (2007). Öğretmen adaylarının ilk ve orta öğretimde çalışan matematik öğretmenlerinin öğretim davranışlarına ilişkin algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.esosder.org, 6(22), 198-205
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık (3. Baskı), Ankara
- Cambers, G.N. & Roper, T. (2000). Why students withdraw from initial teacher training, *Journal of Education of Teaching*, 26(1), 25.
- Caruso, J.J. (1999). Professional preparation and certification: Teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 34, 1
- Ceylan, T. & Akkuş, Z. (2007). Okul deneyimi-2 uygulamalarının öğretmen adayları üzerinde yarattığı davranış değişiklikleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 213-226
- Çetin, Ö. F. & Bulut, H. (2002). Okul deneyimi 1,2 ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-75
- Demircan, C. (2007). Okul deneyimi-2 dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132
- Dursun, Ö.Ö. & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221
- İnan, C. & Özgen, K. (2008). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmadaki yeterliliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.esosder.com, 7(25), 39-54
- Kavas, A.B. & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-21
- Kudu, M., Özbek, R. & Bindak, R. (2006). Okul deneyimi-1 uygulamasına ilişkin öğrenci algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.esosder.com, 5(15), 99-109
- Özmen, H. (2008). Okul deneyimi-1 ve okul deneyimi-2 derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37
- Saka, A.Z. (2001). Öğretmenlik uygulamalarında fizik öğretmen adayları için yürütülebilecek etkinlikler ve kazandırılacak davranışların belirlenmesi, *Doktora Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon

- Sılay, İ. & Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma, *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Şahin, Ç. (2004). Okul deneyimi-2 işbirliğinde tarafların karşılıklı beklentileri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14
- Şahin, İ., Erdoğan, A. & Aktürk, A.O. (2007). Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordayıcı faktörler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 509-517
- Şişman, M. & Acat, M.B. (2003), Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250
- Turgut, M., Yılmaz, S. & Firuza, A.R. (2008). Okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma, *Üniversite ve Toplum*, 8(2), http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_361.pdf adresinden 22.03.2010 saat 11.00 da indirilmiştir
- Ulusoy, K. (2009). Öğretmen adaylarının, okul deneyimindeki uygulama öğretmenlerinin tarih konularını işleyişleri ile ilgili görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 1-17
- YÖK/Dünya Bankası (1998). *Fakülte-okul işbirliği*, Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Ek 1: Okul Uygulamaları Anketi

Öğretmen adayının okul uygulamalarından beklentileri	Kesinlikle katılıyor m	Katılıyor m	Kısmen katılıyor m	Katılmıyo rum	Hiç katılmıyo rum
Rahatlıkla iletişim kurabildiğim bir öğretmenle çalışmayı ümit ediyorum					
Etkili ders anlatım becerisini geliştireceğim					
Öğrencileri derse motive etme becerisini geliştireceğim.					
Öğrencilerle iletişim kurmada deneyim sahibi olabileceğim.					
Sınıf seviyesine göre sınav sorusu ve cevap anahtarları hazırlama becerisi kazanacağım					
Sınav kağıtlarını değerlendirme becerisi kazanacağım					
Ders dinlerken öğretim etkinliklerinin uygulandığını gözlemleyeceğim.					
Sınıfı kontrol etme şeklini gözlemleyeceğim.					
Öğrencileri ödevlendirmeyi ve ödevlerin değerlendirilmesini öğrendim					
Ödüllendirme ve cezaların uygulandığını öğrenebileceğim					
Okulun idari yapısı hakkında bilgi sahibi olacağım.					
Okul aile birliği toplantılarının içeriği hakkında bilgileneneceğim.					
Öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları hakkında bilgileneneceğim					

Öğretmen adayının okul uygulamaları sürecinde karşılaştığı problemler.	Kesinlikle katılıyor m	Katılıyor m	Kısmen katılıyor m	Katılmıyo rum	Hiç katılmıyo rum
Uygulama öğretmeni adaya ilgisiz kalmıştır.					
Birden fazla öğretmen adayının birlikte sınıfa girmesi öğrenci dikkatini etkilemektedir.					
Eğitsel kol ve rehberlik çalışmaları hakkında bilgilendirilmedik					
Okul yönetimi adaylara öğretmen gibi davranmadı					
Teneffüslerde oturmak için yer bulmada güçlüklerle karşılaştık					
İdari işlerin nasıl yürütüldüğünü öğretmediler					
Fakültede öğrendiklerimizle okulda yapılanlar aynı şeyler değildir.					
Öğrenciler öğretmen adayını dikkatle dinlemiyor.					
Öğrencileri yeterince tanıyamadığımız için etkili ders anlatılmıyor.					
Fakültede okutulan alan eğitimi derslerinde değişik öğretim yöntemleri öğretilmedi.					

Öğretmen adayının okul uygulamaları için önerileri	Kesinlikle katılıyor m	Katılıyor m	Kısmen katılıyor m	Katılmıyor rum	Hiç katılmıyor rum
Haftada bir gün bir dönem uygulama yerine bir ay kesintisiz uygulama yapılmalıdır					
Bir defadan çok üç, dört, beş defa ders anlatabilme imkanı sunulmalıdır.					
Öğretmen deneyimlerinin adaylara aktarılabilmesi yönünde fakülte-okul işbirliği güçlendirilmelidir					
Okul uygulama öğretmenlerinin adaylara danışmanlık yapabilmesi için uygun zamanlar belirlenmelidir					
İdari işlerin işleyişi ile ilgili bilgilendirmenin daha fazla yapılmalıdır					

- ✓ Okul uygulamalarının, ankette ifade edilenler dışında, aksayan yönleri ve daha yararlı bir uygulama için varsa önerilerinizi ifade eder misiniz?

SANAT EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Asuman AYPEK ARSLAN

Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi

Özet

Öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir.

Öğretmenlik mesleği için şart olan Genel Kültür, Özel Alan Bilgisi ve Pedagojik Formasyon gibi üç temel unsuru barındıran bir donanım ile mezun olan sanat eğitimi almış bireylerin atanma sürecinde beklentileri ve kaygılarının belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu amaca ulaşabilmek için araştırmanın evrenini oluşturan Ankara Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesinde sanat eğitimi almakta olan 30 son sınıf öğrencisinin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerini belirlemek amacı ile tutum ölçeği uygulanmıştır. Anket sonucunda elde edilen veriler istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Tutum ölçeği soruları önce uzman görüşüne sunulmuş, yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi yapılmıştır.

Sonuç olarak; Gazi Ün. Sanat ve Tasarım Fakültesi son sınıf öğrencilerinden 30 kişiye uygulanan ve bu öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacı ile hazırlanan veri toplama aracının (tutum ölçeği), bir faktör altında toplandığı ve bu amacı gerçekleştirdiği ölçeğin Cronbach Alfa Güvenilirlik Katsayısının 87. çıkmasından da anlaşılmaktadır. Anketin uygulandığı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik belirlenen tutumları sanat eğitimi alanında öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim alan öğretmen adaylarının tutumlarını ve beklentilerini ortaya koymakta ve bu konuda yapılması gerekenleri, göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik Mesleği, Sanat Eğitimi, Tutum.

TEACHING CANDIDATES' ATTITUDES TOWARD TEACHING JOB OF TEACHING CANDIDATES WHO TRAINED EDUCATION OF ART

Abstract

Teacher is one of the essential components of teach and teaching processes. She is in continuous interaction with students, she carries on education programme, manages education and evaluates both students and education. Qualifications of the teacher substantially influence the quality of these processes.

Determination of expectancies and anxieties of individuals who educated in arts and graduated by owning three essential components, which are necessary for teaching job, namely Background Studies, Specified Field Knowledge and Pedagogical Formation constitutes the main aim of the present study.

To reach to this purpose and to determine the sights of students toward teaching job, a sample of 30 senior year students, who are educated in arts, from Ankara Gazi University Faculty of Arts and Design were assessed by attitude scales. The resulting data of the scales were analyzed by statistics programme. Items of attitude scales were presented to evaluation of experts and factorial analyses were performed to provide structural validity.

Consequently; the scale (attitude scale) was prepared to measure attitudes of students toward teaching job and administered to collect data from 30 senior class students from Gazi University Faculty of Arts and Design, and items of the scale were loaded to one factor and its reliability to realize its aim was high as being understood by its Cronbach Alpha Reliability Coefficient was .87. The participants' attitudes toward teaching job that was identified by the study exhibited attitudes and expectancies of teaching candidates who were educated in institutions that practice arts education, and the study also revealed what has to be done about this subject.

Keywords: Teaching job, arts education, attitude.

1. GİRİŞ

Çağımızda bilim ve teknolojide görülen hızlı değişme ve gelişmeler toplumun yapısını da hızla değiştirmekte; buna bağlı olarak eğitimin amaçlarında, yöntemlerinde ve öğretmenin geleneksel rollerinde de değişimler olmaktadır. Bu gelişmelerin doğal sonucu olarak, toplumu oluşturan bireylerin, meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarında ve topluma katkıda bulunmalarında eğitim kurumlarına ve dolayısıyla bu kurumlarda çalışan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler çağın gereklerine uygun biçimde, üzerine düşen görevleri başarıyla gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu noktada öğretmen yetiştirme konusunun giderek daha da önem kazandığı kuşkusuzdur (Sözer, 1991).

Kavcar'a (2003) göre ülkemizin geleceği için, öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde gereğince durmalıyız. Bilindiği gibi bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Ayrıca öğretmenin eğitim-öğretim etkinlikleri ve rolleri de giderek artmaktadır. İyi öğretmen yetiştirmek için eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları üzerinde de sıkı bir şekilde durmak gerekir. "Öğretmen yetiştiren öğretmen tipi" büyük önem taşımaktadır. Eğitimde nitelik geliştirme aslında öğretmenin niteliğini geliştirmekle eş anlamlıdır. Öğretmenin niteliği eğitimin, eğitimin niteliği toplumun niteliğinin yükseltilmesinde temel öğelerdir. Bu varsayıma göre öğretmenin niteliği, nitelikli eğitim için temel oluşturur (Ataunal, 2003).

Ataunal (2003) öğretmenlerin niteliklerini artırmanın yollarını şöyle sıralamaktadır: Öğretmen yetiştirmede uluslar arası ölçütler esas alınmalı ve sürekli geliştirilmelidir. Huzurlu, demokratik ve sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı için öğretmen yetiştirilen kurumlarda etkili bir rehberlik servisi kurulmalıdır. Eğitim binaları, barınma ve beslenme yerleri, kitaplıklar ve oturma salonları ile spor alanları gibi öğretmen adaylarının davranışlarını, sosyal ilişkilerini ve ilgilerini doğrudan doğruya etkileyen maddi koşulların iyileştirilmesi yoluna gidilmelidir (Ataunal, 2003).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenin alan bilgisi hususundaki yeterliliği kadar dersinin öğretimiyle ilgili prensip, metot ve teknikler yönünden de yetenekli olması beklenir. Bu noktada öğretmenlerin istekleri, teorik bir takım metot bilgisine sahip olmaktan daha çok, doğrudan sınıf içi uygulamaları ile ilgili açıklamalar, talimatlar, öğretim stratejisi ve metotlarının nasıl uygulanacağı yolundaki bilgi, beceri ve alışkanlıklarla donatılmış olmasıdır.

Bir ülkenin her alanda kalkınabilmesi ve ilerlemesi o ülkenin sahip olduğu kaliteli insan gücüne bağlıdır. Kaliteli insan gücünün en önemli kaynağı nitelikli bir eğitimidir. Eğitimin niteliği ise eğitimi veren kişinin yani öğretmenin niteliği, mesleki bilgi ve becerisi ile yakından ilgilidir. Ülkenin kalkınması ve gelişmesi, öğretmenlerin görevlerindeki başarılarıyla doğru orantılıdır. Çünkü eğitim kurumlarının temel görevi olan eğitim öğretim sürecinde başrolü öğretmen oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrenmenin en yüksek seviyede gerçekleşebilmesinin asıl sorumlusu öğretmendir.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretmen adaylarına, bilgi ve beceri kazandırmanın yanında öğretmenliğin gerektirdiği uygun tutum ve davranışları kazandırıcı yaklaşımlara yer verilmesi son derece önemlidir (Oktay 1991). Öğretmen adaylarının belirli kişilik özelliklerine sahip olmalarının yanında öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmiş olmaları da gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğine ve öğrencilerine karşı olumsuz tutum içinde olan öğretmenler, sınıf içinde bu olumsuzluklarını öğrencilerine yansıtmaktadırlar. Öğretmenlerin yeterlilik duygusunun öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarılı olması ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bireyleri yetiştirme görevi bulunan öğretmenin de yeterli eğitim-öğretim anlayışına, bilgisine ve tutumuna sahip olması gerekmektedir (Sünbül, Arslan 2006). Alanının temel konularına hâkim olamayan, alanının bakış açısını kazanamamış, sahasındaki temel konuları ve ilişkileri yakalayamayan öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları oldukça zordur. Özden'e (1997) göre öğretmenlerin birer öğretici değil aynı zamanda eğitici olmaları beklenmelidir. Bir kişinin iyi bir eğitici olabilmesi için mesleği hakkında yeterince bilgilenmesi, asgari eğitimcilik kabiliyetlerini kazanmış ve eğitim sistemi politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu kademe ile diğer kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliliğe ulaşmış olması gerekmektedir. Bireyin başarılı bir öğretmen olabilmesi için, hem iyi bir konu alanı bilgisine, hem de öğretmenlik formasyonu bilgisine sahip olması ve öğretmeye

güdülenmesi, öğretmenliğe gönül vermesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Kazanılan bu özelliklerin de deneyimle güçlendirilmesi başarılı bir öğretmenlik için önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma bulgularına Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi'nde eğitim görmekte olan 30 öğrenciye uygulanan tutum ölçeği ile ulaşılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Verilerin analizi Spss 17.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ifadelerine verdiği cevapların yüzdelik dilimleri incelenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırma sonucunda ulaşılan veriler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1: “Öğretmenlik monoton olan, insanı belli kalıplara sokan bir meslektir” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenlik monoton olan, insanı belli kalıplara sokan bir meslektir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	21	9
Yüzde%	%70	%30

Ankete katılanların % 70'i öğretmenlik mesleğini monoton ve insanı kalıplara sokan bir meslek olarak görmektedir. %30'u ise bu görüşü kabul etmemektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun bu görüşe sahip olmasının toplumun öğretmenlik mesleğine bakış açısından kaynaklandığı, bu mesleğin vasat bir meslek olduğu kanısının toplumda da yaygın olarak var olduğu görülmektedir.

Tablo 2: “Öğretmenlik bir sanattır, özel yetenek ister” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenlik bir sanattır, özel yetenek ister		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	18	12
Yüzde%	%60	%40

Öğretmenlik mesleğinin bir sanat olduğunu ve özel yetenek gerektirdiğini düşünen %60 öğrenci var iken, %40'ının bu görüşü paylaşmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği istemeden yapılacak bir meslek değildir. Bu mesleği yapacak insanların gerçekten özel bir yeteneğe sahip olması ve bir sanat icra ediyor gibi bu mesleği yapıyor olması gerekmektedir.

Tablo 3: “Öğretmenlik zor ve sorumluluk isteyen bir meslektir” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenlik zor ve sorumluluk isteyen bir meslektir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	23	7
Yüzde%	%76.66	%23,33

Sanat eğitimi alan öğrencilerin %76'sı öğretmenlik mesleğinin zor ve sorumluluk isteyen bir meslek olduğunu söylerken, % 23'ü bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Diğer meslek gruplarından farklı olarak öğretmenlik mesleği daha çok özveri isteyen, çok daha bilinçli olmayı gerektiren ve sorumluluk sahibi olabilen kişilerin yapabileceği bir meslek dalıdır.

Tablo 4: “Çağdaş olmayı sağlayan mesleklerin en önemlisi öğretmenliktir” ifadesine verilen cevaplar

Çağdaş olmayı sağlayan mesleklerin en önemlisi öğretmenliktir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	25	5
Yüzde%	%83,33	%16,66

Öğrencilerin çoğunluğu %83’ü öğretmenlik mesleğini çağdaş olmanın göstergelerinden en önemlisi olarak kabul etmektedirler. Tabloda yer alan sonuçlar, sanat eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin çağdaş olmayı gerektiren en önemli meslek olduğunun farkında olduklarını göstermektedir.

Tablo 5: “Maddi yönden getirisinin çok olmadığını düşündüğüm için öğretmenliği tercih etmem” ifadesine verilen cevaplar

Maddi yönden getirisinin çok olmadığını düşündüğüm için öğretmenliği tercih etmem		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	22	8
Yüzde%	%73,33	%26,66

Öğrencilerin %73’ü toplumumuzda da kabul gördüğü gibi öğretmenlik mesleğinin maddi açıdan tatmin edici olmadığını düşündüğü için bu meslek dalını seçmeyeceklerini belirtmişlerdir. Ancak % 26’sı maddi getirisinin tercih durumunda önemli olmadığını görüşündedirler.

Tablo 6: “Öğretmenlik mesleği, insana üstün nitelikler kazandıran bir meslektir” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenlik mesleği, insana üstün nitelikler kazandıran bir meslektir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	20	10
Yüzde%	%66,66	%33,33

Ankete katılan öğrencilerin %66’sı öğretmenlik mesleğinin insana üstün yetenekler kazandıran bir meslek olduğu görüşündedir. Ancak % 33’ü bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Her şeyden önemlisi insan yetiştiren ve uygar toplumlar yaratacak olan öğretmenlerin üstün niteliklerle donatılmış bireyler olmaları gerekmektedir.

Tablo 7: “Öğretmenlik zevkli bir meslektir” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenlik zevkli bir meslektir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	21	9
Yüzde%	%70	%30

Öğrencilerin % 70'i öğretmenlik mesleğini zevkli bir meslek olarak görürken, %30'u zevkli bir meslek olarak görmemektedir. Öğretmenlik mesleği sürekli olarak insanla iletişim gerektiren, karşındaki bireyin bilgi anlamında beslendiğini, geliştiğini görmeyi sağlayan, ortak tatları paylaşmayı sağlayan zevkli bir meslektir.

Tablo 8: “Öğretmenlik sosyal itibarı en fazla olan mesleklerden birisidir” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenlik sosyal itibarı en fazla olan mesleklerden birisidir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	26	4
Yüzde%	%86,66	%13,33

Sanat eğitimi alan ve birer öğretmen adayı olan öğrencilerin büyük çoğunluğu % 86'sı öğretmenlik mesleğinin toplum içinde en itibar gören mesleklerden birisi olarak görmektedir. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda bu mesleğin toplum gelişimi açısından ne kadar önemli olduğu vurgulanmalı ve bu konuda öğrenciler bilinçlendirilmelidir.

Tablo 9: “Öğretmenlik sevilen, beğenilen bir meslektir” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenlik sevilen, beğenilen bir meslektir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	24	6
Yüzde%	%80	%20

Tablo 9’da da yine öğrencilerin büyük çoğunluğu % 80 öğretmenlik mesleğinin sevilen ve beğenilen bir meslek dalı olduğu görüşündedirler. %20’si ise bu görüşü paylaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tablo 1’de yer alan “öğretmenlik monoton olan, insanı belli kalıplara sokan bir meslektir” görüşüne verdikleri olumsuz cevap ile öğretmenliğin sevilen, beğenilen bir meslek olduğu görüşüne verdikleri olumlu cevap arasında çeliştikleri görülmektedir. Bunun nedeninin henüz öğretmenlik mesleği konusunda net bir görüşe sahip olamadıkları düşünülmektedir.

Tablo 10: “İnsanlara değer verme imkânını sağlayan meslek öğretmenliktir” ifadesine verilen cevaplar

İnsanlara değer verme imkânını sağlayan meslek öğretmenliktir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	19	11
Yüzde%	%63,33	%36,66

Öğrencilerin %63’ü öğretmenlik mesleğini iletişim kurma ve sosyal olmanın gereği olarak insanlara değer verme imkanı sağlayan bir meslek olarak görmektedirler. Ancak %36’sı bu görüşü paylaşmamaktadır. Öğretmenlik mesleği iletişim ve paylaşım odaklı olduğundan insanları tanıma ve onlara değer verme imkanı da sağlamaktadır.

Tablo 11: “İnsan, ancak mecbur olursa öğretmenlik mesleğini seçer” ifadesine verilen cevaplar

İnsan, ancak mecbur olursa öğretmenlik mesleğini seçer		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	8	22
Yüzde%	%26,66	%73,33

Katılımcıların %26’sı öğretmenlik mesleğinin mecbur kalınması durumunda yapılabilecek bir iş dalı olduğu görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Fakat büyük çoğunluk %73 mecbur olmadan da bu meslek dalını seçebileceklerini ifade etmişlerdir. Sanat eğitimi alan öğrencilerin mecbur kalmadan da öğretmenlik mesleğini yapmayı tercih edecekleri görülmektedir.

Tablo 12: “Öğretmenlik, hem bireylerin hem de toplumun kaderini elinde tutan önemli bir meslektir” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenlik, hem bireylerin hem de toplumun kaderini elinde tutan önemli bir meslektir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	28	2
Yüzde%	%93,33	%6,66

Öğrencilerin %93’nün öğretmenlik mesleğinin ve eğitimci olmanın toplumdaki önemini ve daha iyi bir gelecek için çağdaş bireyler yetiştirmenin öğretmenler ile mümkün olabileceğinin farkında oldukları görülmektedir. % 6’sı ise bu görüşe katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Sanat eğitimi alan öğretmen adaylarının görüşleri de Baş Öğretmen Mustafa Kemal Atatürk’ünde dediği gibi “Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır” sözünün ne kadar geçerli olduğunun göstergesidir.

Tablo 13: “Öğretmenliğin toplumda bir yeri ve değeri yoktur” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenliğin toplumda bir yeri ve değeri yoktur		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	3	27
Yüzde%	%10	%90

Ankete katılan öğrencilerin neredeyse tamamı %90’ını öğretmenlik mesleğinin toplumda bir yeri ve değeri olduğu görüşündedirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenliğin toplum içinde bir değeri olduğunu düşünmeleri ve olumlu görüş belirtmeleri onların bu mesleğe saygı duyduklarının göstergesidir.

Tablo 14: “Benim için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyorum” ifadesine verilen cevaplar

Benim için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyorum		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	18	12
Yüzde%	%60	%40

Öğrencilerin %60'ı kendileri için en uygun iş alanının öğretmenlik mesleği olduğu görüşünü paylaşıırken, %40'ı bu mesleği kendilerine uygun bir meslek olarak görmemektedirler. Ancak öğrencilerin kişilik özelliklerinin burada etkili olduğu göz önüne alınmalıdır. Ankete katılan öğrenciler birer öğretmen adayı olduklarının ve bu mesleği yapmak üzere eğitim aldıklarının bilincindedirler.

Tablo 15: “Öğretmenlik mesleğini seçen bir insan aydın bir kişi olmak için sürekli olarak bilgisini ve kendisini geliştirmesi gerekir” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenlik mesleğini seçen bir insan aydın bir kişi olmak için sürekli olarak bilgisini ve kendisini geliştirmesi gerekir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	23	7
Yüzde%	%76,66	%23,33

Sanat eğitimi alan öğrencileri %27'si öğretmen olan bir kişinin çağdaş, aydın ve sürekli olarak kendini yenileyen, ülkesinde ve dünyada eğitim ve diğer sosyal alanlardaki gelişmeleri takip eden araştırmacı bir kişiliğe sahip olması gerektiğini düşünmektedirler. Ancak %23'nün bu görüşe katılmadıkları belirlenmiştir.

Tablo 16: “Öğretmenliğin manevi doyumu yüksek olan bir meslek olduğunu düşünüyorum” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenliğin manevi doyumu yüksek olan bir meslek olduğunu düşünüyorum		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	26	4
Yüzde%	%86,66	%13,33

Öğrencilerin %86'sının öğretmenlik mesleğine manevi doyumun fazla olan bir meslek dalı olarak baktıkları görülmektedir. Manevi haz alamayacaklarını düşünen insanların bu mesleği yapamayacakları kesindir. Bugünün yaşam şartlarında öğretmenlik mesleğinin maddi doyumdan çok manevi bir doyum sağladığı görünen bir gerçektir.

Tablo 17: “Öğretmenlik hiçbir çekici yanı olmayan bir meslektir” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenlik hiçbir çekici yanı olmayan bir meslektir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	7	23
Yüzde%	%23,33	%76,66

Sanat eğitimi alan öğrencilerin %23’ü öğretmenlik mesleğinin hiçbir çekici yanı olmadığını düşünürken, %76’sı kendileri için bu meslek dalını çok çekici bulmaktadırlar. İnsanların yaşadıkları çevre, ilgi alanları ve kişilik özellikleri öğretmenlik mesleğini onlar için çekici hale getirebilmektedir.

Tablo 18: “Öğretmenlik bilginin yanı sıra sorumluluk gerektiren bir meslektir” ifadesine verilen cevaplar

Öğretmenlik bilginin yanı sıra sorumluluk gerektiren bir meslektir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	21	9
Yüzde%	%70	%30

Öğrencilerin %30’u öğretmenlik mesleğinin sorumluluk gerektirmeyen bir meslek olduğu görüşündedirler. Ancak %70’nin her meslek dalında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de sorumluluk isteyen bir meslek olduğunun farkında oldukları belirlenmiştir. İnsan yetiştirmenin ne derece önemli olduğunun farkında olan herkes için öğretmenlik mesleği bilginin yanı sıra sorumluluk sahibi olmayı da gerektirmektedir.

Tablo 19: “Hiçbir zaman öğretmenlik yapmayı düşünmem” ifadesine verilen cevaplar

Hiçbir zaman öğretmenlik yapmayı düşünmem		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	11	19
Yüzde%	%36,66	%63,33

Öğrencilerin %36’sı hiçbir zaman öğretmenlik yapmayacaklarını belirtirlerken, %63 mezun oldukları zaman bu mesleği yapacaklarını söylemişlerdir. Burada kişisel tercihlerin ve ilgi alanlarının öncelikleri değiştirebildiği görülmektedir.

Tablo 20: “Ülkenin kalkınmasında en çok rolü olan meslek öğretmeliktir” ifadesine verilen cevaplar

Ülkenin kalkınmasında en çok rolü olan meslek öğretmeliktir		
	Katılıyorum	Katılmıyorum
Toplam	20	10
Yüzde%	%66,66	%33,33

Araştırmaya katılan öğrencilerin %66’sı ülkelerin kalkınmasında öğretmenlere büyük görevler düştüğünün bilincindedirler. Ancak %33’ü bu görüşün doğruluğuna inanmadıklarını belirtmişlerdir. Hangi meslek alanı olursa olsun tüm bireyler özgün ya da yaygın eğitim sürecinden

geçmektedirler. Bir ülkenin kalkınmasında rol oynayan tüm bireylerin mutlaka eğitim aldıkları düşünülürse ülkenin kalkınmasında en çok rolü olan meslek öğretmektir sonucuna varılmaktadır.

4. SONUÇLAR

Toplumun okuldan beklentilerinin giderek arttığı ve çeşitli gelişmeler sonucunda öğrenmenin yapısında meydana gelen değişimler nedeniyle, öğretmenlerin görevi, her geçen gün daha da zorlaşmaktadır. Bütün ülkelerde kabul edilen bu gerçekler, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin, kendilerini bekleyen yeni rollerini oynamalarına yardım edecek şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Öğretimdeki çerçevenin geliştirilmesi, mesleki standartların genişletilmesi, öğretmenlerin daha fazla söz sahibi olmalarını, öğretmenlerin kendilerine daha fazla güvenmelerini, öz yeterliliklerini daha olumlu ve güçlü hissetmelerini sağlayacaktır. Toplumun ihtiyaçlarını bilen ve kendi yeteneklerinin, kapasitesinin farkında olarak, öğretim olgusu içerisinde aktif role kavuşacak öğretmen, öğretmenliğe uygun kişisel özelliklere sahip, öğretim yöntemlerini etkili şekilde kullanan, alanına hâkim olan ve bunu çevresinde hissettiren bir kimliğe kavuşacaktır. Böylece, öğrencilerine daha çok yardımcı, objektif, demokrat, yenilikleri takip eden, gelişen ve değişen dünya ile uyumlu bireyler yetiştirme sürecinde daha başarılı ve yeterli hale gelecektir. Burada öğretmen yetiştiren kurumlara büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerine sanat eğitimi dalında yeterlilikler kazandırırken, aynı zamanda onların bu yeterlilikleri gösterecekleri ortamların yaratılmasına yardımcı olmalı hem de öğretmen adaylarının, öğretim ile ilgili kişisel güvenlerini sağlayacak ortamları yaratmalıdırlar. Öğretmenin donanımını gerekli seviyeye ulaştırmadan ondan sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmasını beklemek mümkün değildir.

5. KAYNAKLAR

- ATAÜNAL, Aydoğan (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?*, Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- KAVCAR, Cahit (2003). *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Ankara: Tekışık Yayıncılık Web Ofset Tesisleri.
- KAVCAR, Cahit; OĞUZKAN, Ferhan ve SEVER, Sedat (1998). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Rekmay Ltd.
- OKTAY, A.(1991). *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:3, s-187-193.
- ÖZDEN, Yüksel, (1998). *Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değer ve Oluşumlar*, Ankara: Pengem.
- SÖZER, Ersan (1991). *Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- SÜNBÜL, Ali Murat ve ARSLAN, Coşkun (2006). *Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:2, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Basım Evi, s.219

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARINDAKİ ÖĞRENEN ROLLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ⁴⁷

THE PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS CONCERNING THE LEARNER ROLES IN THE SOCIAL CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENTS

Erdal BAY, Ceyhan OZAN, Halil İbrahim KAYA, Kerim GÜNDOĞDU, Adnan TAŞGIN, Adnan KÜÇÜKOĞLU, Erdoğan KÖSE

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Özet

Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğretmenden ziyade öğrenene daha çok vurgu yapılması geleneksel öğrenen rollerinde değişime neden olmuştur. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının otantik görev odaklı sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel ve nitel bulgulara dayalı eylem araştırması yöntem ve tekniklerine bağlı kalınarak yapılan çalışmada öğrenen rolleri etkin, sosyal ve özerk öğrenen olarak belirlenmiştir. Çalışma Fransızca ve Almanca öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Fransızca öğretmen adaylarına sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamları oluşturulmuş ve bu yaklaşıma dayalı öğrenen rollerini gerçekleştirmelerine çalışılmıştır. Almanca bölümü öğretmen adaylarına ise sunuş yoluyla öğretim yaklaşımına dayalı öğrenme ortamları oluşturulmuştur ve öğrenenlerin geleneksel rollerini sürdürmelerine çalışılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “yapılandırmacı öğrenen rolleri” ölçeği ile öğrenenler tarafından öğrenme sürecine ilişkin olarak tutulan günlükler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarının, geleneksel öğrenme ortamlarına öğrenenlerin, etkin, sosyal ve özerk öğrenen rolüne sahip olmalarını daha çok sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının etkin, sosyal ve özerk öğrenen rollerine ilişkin görüşlerinin birlikte değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrenen rolleri, eylem araştırması

Abstract

Crucial changes have been observed since social constructivist approach focused more on learner based learning environment than the teacher one. In this study, the perceptions of prospective teachers concerning the learner roles based on authentic-task oriented social constructivist learning environments. Action research methodology was benefited in this study, and quantitative and qualitative data were obtained through survey and students journals in Foreign Language (German and French) departments. French class was chosen as the group in which social constructivist implementations were done. Expository learning-based activities were carried out in the German class. The “Constructivist Learner Roles” scale was administered to both groups. The results showed that learner roles were active, social and autonomus. Besides, it was found that intervention group gained more social, active and autuonomus characteristics than the control group. Lastly, the correlation analysis showed that the perceptions of prospective teachers concerning the active, social and autonomous learner roles changed in both groups altogether, however, the learner roles perceived by the French class appeared to be higher and more integrated with each other.

Key words: Social constructivist learning environment, learner roles, action research

1. GİRİŞ

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenen rolleri büyük değişime uğramıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğrenenler, geleneksel eğitim ortamında olduğu gibi edilgen değil, tam tersine oldukça aktiftirler (Ülgen, 1994; Al-Weher, 2004; Yaşar, 1998). Hay ve Barab (2001) çalışmalarında, yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenenlerin birçok farklı role sahip olduklarını belirlemişler ve bu rolleri yönetici, yaratıcı ve yapıcı olmak üzere üç temel faktöre ayırmışlardır. Bununla ilgili olarak Phillips (1995; akt: Perkins, 1999) yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenleri *etkin*, *sosyal* ve *yaratıcı* öğrenenler olarak sınıflandırmaktadır.

⁴⁷ Bu araştırma TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma kurumu) tarafından desteklenen 108K486 numaralı “Öğretmen eğitiminde otantik değerlendirme yaklaşımlarının etkililiğinin değerlendirilmesi” konulu proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğretmenden ziyade öğrenene daha çok vurgu yapılması geleneksel öğrenen rollerinde değişime neden olmuştur (Özden, 2003; Thanasoulas, 2001). Bu sistemde öğrencinin etkin bir öğrenen olması, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünceye sahip olması amaçlanır. Mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, problem çözme, plan yapma, soru sorma, öğrendiklerini yaşamda kullanma bu yaklaşımda öğrenenlerde bulunması gereken kişisel özelliklerdir (Alesandirini & Larson, 2002; Erdem & Demirel, 2002; Marlowe & Page, 1998; Murphy, 1997; Terhart, 2003; Tynjälä, 1999).

Jonassen, Peck and Wilsom (1999) çalışmalarında, yapılandırmacılıkta öğrenenlerin bilinçli, yaratıcı, araştıran, soruşturan, neyi, nereden ve niçin öğrendiğini bilen, kendi teknolojisini üretebilen rollere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin, sınıfta faaliyet gösteren birer bilim adamı gibi davranmaları beklenir. Öğrenciler kavramları, onları uygularken yaptıkları araştırma ve incelemeler sayesinde öğrenirler. Bu süreç boyunca farklı çözümleri tartışır ve keşfederek öğrenirler (Alesandirini & Larson, 2002; Lin, Bransford & Hmelo, 1996). Öğrenenlerin sunmuş olduğu fikirler her zaman dikkate alınır ve öğrenciler cesaretlendirilir. Hatta öğrenen tepkilerine göre, gerekli olduğunda öğretim stratejileri ve içeriği değiştirilir (Honebein, 1996; Kesal & Aksu, 2005; Moallem, 2001; Özden, 2003; Savaş, 2007). Yine bu yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin ilginç problemler oluşturmasına, ortaya konulan soruları kategorize etmesine ve proje gruplarının oluşturulmasına olanak sağlayan ortamlar yaratılmaya çalışılır. Sorular için cevapları araştırır, veri toplar, bilgiyi organize eder, kaynak kişilerle görüşür, bulgularını birleştirir ve özetler. Bilgiyi yapılandırır. Bir ürün, sunum ya da performans üretir. Çalışmada öğrendiklerini yansıtır (Demirhan ve Demirel, 2002).

Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma göre, bilgi sosyal olarak yapılandırılır ve öğrenme belirli bir sosyal ve kültürel bağlamda oluşur (Derry, 1999; McMahon, 1997; Sivan, 1986; Terwel, 1999). Bu öğrenme ortamı, öğrenenlerin birbirleriyle rekabeti yerine sosyal etkileşim yoluyla işbirlikli eğitimi destekler (Abdal-Haqq, 1998; Demirhan & Demirel, 2002; Oğuz, 2005; Terhart, 2003). Öğrenenler bu şekilde çalıştıkları zaman kendi bakış açılarını ve yapılarını geliştirirler, bir problemi farklı açılardan ele alabilirler ve paylaşılmış anlamlar doğrultusunda anlamlar ve çözümler oluşturabilirler (Lin Hsiao, 2004). Bu süreçte bütün katılımcıların söyleyecek bir şeyi olduğu zaman yeni fikirlerin inşası da üst düzeye çıkartılmış olur (Saban, 2004). Bu açıklanan durum sosyal yapılandırmacı yaklaşımın en önemli boyutlarından olan “ortak anlayış” yansıtmaktadır. Kim’e (2001) göre ortak anlayış, iletişim alanlarını şekillendiren ortak varsayım ve çıkarımlar üzerine kurulan etkileşimleri olan bireyler arasında paylaşılan bir anlama türüdür. Lin ve diğerleri (1996) de öğrenenlerin diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kuran, fikirleri tartışan sosyal rollere de sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin işbirlikli olarak çalışmaları ayrı bir önem arz etmektedir. Bu işbirlikli çalışma sürecinde öğrenenlerin kendi seçtiği arkadaşlarıyla uyum içinde çalışmaları, ekipteki öğrenenlerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilecek düşünceleri desteklemeleri, kararlara katılabilmeleri, birlikte çalışmaktan hoşlanmaları, farklı rollere girmeleri (Kaye, 1992), grup içinde grup dinamiğinin sağlanabilmesi için kendi paylarına düşen sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye özen göstermeleri ve sonuç olarak bu süreçlerde “ortak anlayış” oluşturabilmeleri hem yapılandırmacı öğrenme ortamlarından beklenen özelliklerdir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bir diğer özelliği de, daha önceki deneyimlerine bağlı olarak bilgilerini kendileri yapılandıran öğrenenlerin, öğrenme sürecinde öğrenmelerine ilişkin her türlü durumu bireysel olarak sahiplenmeye ve söz sahibi olmaya teşvik edilmeleridir (Brooks & Brooks, 1993; Erdem & Demirel, 2002; Şaşan, 2002; Al-Weher, 2004). Öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol ve sorumlulukları yani özerklikleri vardır. Öğretmenler, öğrenme hedeflerini belirlemede öğrenene yardım eden yönlendirici rolünü oynarlar (Honebein, 1996). Öğrenenler, nasıl öğreneceklerine, problem çözme yöntemlerinin, konu ve alt başlıklarının ne olacağına öğrenme hızı ve çalışma özelliklerine göre kendileri karar verirler (Demirhan & Demirel, 2002; Honebein, 1996; Kesal & Aksu, 2005; Moallem, 2001; Özden, 2003).

Sonuç olarak, sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler yansıtıcı, yaratıcı, eleştirel düşünen yani etkin öğrenenlerdir. Bunun yanında, öğrenenler sosyal yapılandırmacı yaklaşıma göre sosyal ve özerk öğrenenlerdir. Yapılandırmacı yaklaşımın etkili olabilmesi öğretmen rolleri,

hazırlanan program vb. diğer değişkenlerin yanı sıra öğrenen rollerinin olması geren şekilde gerçekleşmesine de bağlıdır. Bu anlamda bu araştırma bu rollerin daha anlaşılır hale gelmesini sağlayabilecektir. Bu çalışmanın amacı da, devam ettikleri ders bağlamında öğretmen adaylarının sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak tasarlanan öğrenme ortamındaki öğrenen rollerini nasıl algıladıklarını incelemektir.

1. 1. Problem Durumu

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının otantik görev odaklı sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu anlamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1- Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamındaki Fransızca bölümü öğretmen adayları ile sunuş yoluyla öğretme yaklaşımına dayalı öğrenme ortamındaki Almanca bölüm öğretmen adaylarının;

- a) etkin öğrenen,
- b) sosyal öğrenen ve
- c) özerk öğrenen rollerine ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?
- d) etkin, sosyal ve özerk öğrenen rollerine ilişkin boyutlar arasında korelasyon var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada temel amaç, öğrenme öğretme sürecinin yapılandırmacı uygulamalar etrafında öğrenen roller bakımından nasıl algılandığının ortaya konması olduğundan ve yapılan uygulamaların daha sonraki dönemlerde verilecek dersleri daha etkili ve verimli kılması amaçlandığından, eylem (aksiyon) araştırması yöntemi kullanılmıştır (Carter & Osler, 2000; Stringer, 1999; Tomal, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2008). Stringer'in de (2008) belirttiği gibi eylem araştırmasında araştırmacı sürecin etkin bir üyesi olarak hareket ederek, veri toplama aşamasında nicel ve nitel yöntem ve teknikleri birlikte kullanmıştır. Bu bağlamda, sosyal yapılandırmacı bir öğretim ortamı ve sunuş yoluyla öğretme yaklaşımına dayalı öğrenme ortamı oluşturularak, öğrencilerin bu iki öğrenme ortamlarındaki rollerine ilişkin kendi görüşleri belirlenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırma “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersine devam eden öğretmen adayları üzerinde 2008-2009 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde bulunan eğitim fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapılabilmesi için araştırmacılar, dil eğitimi bölümlerinden Fransızca sınıfını sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamının düzenlendiği ve Almanca sınıfını da sunuş yoluyla öğretimin yapıldığı sınıf olarak belirlemişlerdir. Araştırma, araştırmacılar bu dersi vermek üzere görevlendirildikleri için bu bölümlerde gerçekleştirilmiştir.

Tablo1: Örneklem İlişkin Değerler

Bölüm	n	Yüzde (%)
Fransızca	33	42,9
Almanca	44	57,1
Toplam	77	100,0

Örneklem ilişkili tablodaki değerler incelendiğinde örneklem alınan öğretmen adaylarının sayılarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenen rolleri” ölçeği ile öğrenenler tarafından öğrenme sürecine ilişkin olarak tutulan günlükler kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğrenen Roller Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında ilk olarak yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenen rollerinin ne olduğu literatüre bağlı olarak belirlenmiştir. Daha sonra,

“tamamen katılıyorum (5)→kesinlikle katılmıyorum (1)” şeklinde beşli likert şeklinde yaklaşık 35 madde yazılmıştır. Taslak olarak hazırlanan bu ölçeğe aracı daha sonra öncelikle kapsam geçerliliği için eğitim bilimleri bölümündeki uzmanlara inceletirilmiştir. Ölçeğe aracı dil açısından uygunluğu için de Türkçe bölümünden uzmanlara inceletirilmiştir. Bu süreçlerden sonra 31 madde çalışma gruplarına uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler güvenilirlik ve geçerlilik çalışması için SPSS paket programında analiz edilmiştir. İlk olarak örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi için ‘Kaiser-Meyer-Olkin’ örneklem yeterliliği testi ve değişkenler arasındaki korelasyonu belirlemek için ise Bartlett testi uygulanmıştır. Bu iki analiz sonucunda KMO değerinden verilerin (KMO=0,85) örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için çok uygun olduğu görülmektedir. Yine Bartlett testinin sonucunun anlamlı olduğu (Kikare=1898,3; p=.000) yani değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur ve veriler çoklu normal dağılımdan gelmiş olduğu görülmektedir. Maddelerin anti-image değerlerinin 0,50 üzeri olması beklenir. “Madde 10”, “Madde 22” ve “Madde 25” anti image değerleri 0,50 altında olduğu için ölçeğe aracıdan çıkarılmıştır. Diğer maddelerin anti-image değerleri 0,746-0,938 arasında değişmektedir. Bu nedenle maddelerin faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki işlemlerden sonra yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğe aracı özdeğeri 1,788’den yüksek olan üç (3) faktöre dönüştürülmüştür. Bu üç faktörün toplam varyansı açıklama oranı %48,379 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %24,717’sini; ikinci faktör %12,305’ini; üçüncü faktör %11,356’sını açıklamaktadır.

Bu çalışmada, madde faktör yükü olarak 0,40 ölçüt olarak alınmıştır. Bu aşamada “madde 3”, “madde 11” ve “madde 17” faktör yük değerleri 0,40’ın altında olduğu için, “madde 15” ise iki faktörde yakın değerlere sahip olması nedeniyle (faktör 1=,604; faktör 2= ,533) ölçeğe aracıdan çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda ölçeğe aracıda toplam 24 madde kalmıştır. Ölçeğe aracıdaki maddelerin yük değerleri 0,430 ile 0,772 arasında; madde ortak faktör varyansları, 353- .729 arasında değişmektedir. Bu süreçler sonucunda birinci faktör “etkin öğrenen”; ikinci faktör “sosyal öğrenen”; üçüncü faktör “özerk öğrenen” olarak adlandırılmıştır. *Etkin öğrenen* boyutunda 14; *sosyal öğrenen* ve *özerk öğrenen* boyutlarında 5’er madde olmak üzere toplam 24 madde yer almıştır.

Faktör analizinin son aşamasında belirlenen maddeler dikkate alınarak ölçeğe aracının güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Etkin öğrenen boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,91; sosyal öğrenen boyutunun 0,81; özerk öğrenen boyutunun 0,73 ve ölçeğe aracının genel güvenilirlik katsayısı ise 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının günlüklerinden de yararlanılmıştır. Öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin tuttukları günlükler, Doll (1996) tarafından öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde en etkili veri toplama araçlarından biri olarak belirtilmektedir. Günlükler aynı zamanda otantik değerlendirme yaklaşımı içerisinde yer alan ürün seçki dosyalarının içinde öğrenme sürecini ilişkin önemli bir yansıtıcı olarak da kullanılır. Bu nedenle sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarının uygulandığı gruplardan çalıştıkları otantik görevlerin gerçekleştirilme sürecine ilişkin günlükler tutmaları istenmiştir. Günlükler yapılandırmacı öğrenme ortamlarıyla ilişkili olduğu için sunuş yoluyla öğretme yaklaşımına dayalı öğrenme ortamlarındaki öğretmen adaylarından günlükler istenmemiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada ölçeğe aracıdan elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırma bağlamında oluşturulan farklı öğrenme ortamlarındaki öğretmen adaylarının öğrenen rollerine ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “bağımsız gruplar t testi” analizi uygulanmıştır. Yine öğrenen rollerine ilişkin boyutlar arasında korelasyon olup olmadığını belirlemek için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” hesaplaması yapılmıştır. Araştırmada grupların görüşlerine ilişkin ortalamaların yorumlanmasında 1,00-1,80 arası “çok olumsuz”; 1,81-2,60 arası “olumsuz”; 2,61-3,40 arası “orta”; 3,41-4,20 arası “olumlu” ve 4,21-5,00 arası “çok olumlu” derecelemesi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adayları tarafından tutulan günlükler ölçeğe aracıdaki boyutlara göre (etkin-sosyal-özerk) nitel olarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğrenen rollerine ilişkin görüşlerinin belirlenmek istendiği bu çalışmada uygulanan ölçme aracından elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

3. 1. Öğretmen Adaylarının Etkin Öğrenen Rollerine İlişkin Görüşleri Farklılaşmakta Mıdır?

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin etkin öğrenenler olmaları beklenir. Bu alt problemde yapılandırmacı ve sunuş yoluyla öğretme yaklaşımına dayalı öğrenme ortamlarındaki öğrenen rollerine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 2: Etkin Öğrenen Rolüne İlişkin Görüşlerle İlgili Değerler

Öğrenenler	Fransızca n=33		Almanca n=44		t	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
24. Öğrenme sürecinde aktif olmaları sağlanır.	5.00	.000	4.18	1,017	4.61	.000*
23. Etkin bir rol yüklenmektedir.	4.87	.331	4.04	1,033	4.45	.000*
22. Yaratıcı bir öğrenen rolüne sahiptirler	4.84	.712	3.93	,873	4.92	.000*
21. Sınıfta faaliyet gösteren bilim adamı gibidir.	4.39	.966	3.47	,848	4.41	.000*
20. Problemlere çözüm yolları bulur.	4.81	.391	3.88	,969	5.20	.000*
19. Bilgiyi kendileri yapılandırır	4.57	.662	3.93	,899	3.46	.001*
18. Öğrenmelerine ilişkin kararlarını kendi alırlar.	4.84	.364	3.43	1,065	7.31	.000*
17. Öğrendiklerini yaşama aktarırlar.	4.87	.331	3.47	1,130	6.89	.000*
16. Mücadelecidir.	4.78	.599	3.77	1,117	4.72	.000*
15. Kendini ifade edebilir.	4.96	.174	3.88	,969	6.33	.000*
14. Fikirler üretmeye çalışır.	4.81	.527	3.86	,929	5.28	.000*
11. Gelişmesine katkıda bulunabilecek çevredeki her tür fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışırlar.	4.87	.331	3.68	,982	6.70	.000*
10. Fikrinde sabit ve kararlı olmaktan kaçınırlar.	4.54	.971	3.29	1,268	4.71	.000*
9. Ezberden uzaktırlar.	4.93	.242	3.45	1,088	7.68	.000*
Genel	4.79	.237	3.73	,596	9.65	.000*

* p<0,01

Öğrenme sürecinde aktif olma, etkin bir rol yüklenme, yaratıcı bir öğrenen rolüne sahip olma maddelerine ilişkin Fransızca bölümü öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ortalamasının, Almanca bölümü öğretmen adaylarının verdikleri tepkilerin ortalamasından daha yüksek olduğu ve bunun istatistiksel olarak da anlamlı olduğu tablodan görülmektedir. Bu durum, “öğrenenler sınıfta faaliyet gösteren bilim adamı gibidir”, “öğrenenler problemlere çözüm yolları bulur”, “öğrenenler bilgiyi kendileri yapılandırır”, “öğrenenler öğrendiklerini yaşama aktarırlar” ve diğer maddeler içinde geçerlidir. Etkin öğrenen rollerine ilişkin her iki grubun genel ortalamalarına bakıldığında, Fransızca öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamasının 4,79 (çok olumlu), Almanca öğretmen adaylarının ise 3,73 (olumlu) olduğu görülmektedir. Bu bulgu sosyal yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenme ortamındaki öğretmen adaylarının sunuş yoluyla öğretimin uygulandığı gruptaki öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarının tuttıkları günlüklerden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

- Bu ders kendimi öğretmen gibi hissetmemi sağladı.
- Ders sürecinin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve uygulamaya dayalı olması, dersi daha iyi anlamamızı sağladı.
- Dersimizle ilgili uygulamalı görevleri yerine getirirken çeşitli problemlerle karşılaştık ancak, yılmadık ve başarılı olduk.
- Derste bizim aktif olmamız, konuları ezberlemeyi değil, öğrenmemizi sağladı.
- Bu derste öğrendiklerimizin öğretmen olduğumuzda da işimize yarayacağını düşünüyorum.
- Diğer gruplardan daha başarılı olabilmek için yeni fikirler üretmeye çalıştık.
- Yaptığımız çalışmaları gerçek ortamında uygulamamız bize önemli bir deneyim kazandırdı.
- Dersi uygulamalı olarak işlememiz bizim aktif olmamızı sağladı ve bu da öğrenme için verimli oldu.
- Ders sürecinde sürekli bizim etkin durumda olmamız, dersin çok zevkli geçmesini sağladı.
- Dersin her aşamasında bizim de olmamız, dersi gerçekten öğrenmemizi sağladı.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilere göre, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenme ortamındaki öğretmen adayları etkin öğrenen rolleriyle ilişkili olarak oldukça olumlu görüşlere sahiptirler. Öğrenenlerin bu öğrenme ortamlarında, etkin öğrenen olduklarını düşündükleri görülmektedir. Yine bu öğrenme ortamında kendilerini bir öğretmen olarak hissettikleri, öğrenme konusunda sürekli aktif olduklarını, bu dersin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu, fikirler üretebildiklerini, etkin olmalarının öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini ve derste etkin olmalarının öğrenme süreçlerinin daha zevkli geçmesini sağladığını düşündükleri görülmektedir.

Bu bağlamda anketten elde edilen verilerle öğrenci günlüklerindeki görüşler tutarlılık göstermektedir. Sonuç olarak, sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin etkin öğrenenler olmasını daha çok sağladığı söylenebilir.

3. 2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Öğrenen Rollerine İlişkin Görüşleri Farklaşmakta Mıdır?

Bu araştırma sorusunda, otantik görev odaklı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin sosyal öğrenen olmalarını ne düzeyde sağladığı belirlenmek istenmiştir. Ölçme aracından elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 3: Sosyal Öğrenen Rolüne İlişkin Görüşlerle İlgili Değerler

	Fransızca n=33		Almanca n=44			
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p
12. Grup içi sorumluluklar alırlar.	4.84	.565	3.84	1.256	4.28	.000*
3. Öğrendikleri bilgi ve deneyimlerini paylaşır.	4.81	.391	4.04	1.180	3.60	.001*
4. Birbirleriyle sürekli etkileşim halindedir.	4.78	.739	3.77	1.008	4.87	.000*
1. Grup arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışırlar.	4.69	.683	4.04	1.010	3.19	.001*
2. Grup üyeleriyle ortak bir görüş oluşturur.	4.63	.652	3.75	.918	4.71	.000*
Genel	4.75	.511	3.89	.770	5.59	.000*

* p<0,01

Tablodaki bulgular incelendiğinde, “grup içi sorumlulukları alma, öğrendikleri bilgi ve deneyimleri paylaşma, birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olma, işbirliği içinde çalışma, ortak görüş oluşturma” ile ilgili öğrenen rollerine ilişkin yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrenme ortamındaki öğrenenlerin görüşlerinin diğer gruba göre daha olumlu olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak da anlamlı olduğu görülmektedir.

Fransızca öğretmen adaylarının bu boyuta ilişkin verdikleri tepkilerin genel ortalaması 4,75 (çok olumlu), almanca öğretmen adaylarının ise 3,89’dur. Bu bulgu da genel anlamda yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı ortamda öğrenenlerin, öğrenen rollerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu ve sunuş yoluyla öğretimin uygulandığı gruptan anlamlı derecede farklılaştığı sonucunu desteklemiştir.

Bu boyutla ilgili öğrenen günlüklerinden elde edilen bulgular ise aşağıdaki gibidir:

- Paylaşmayı öğrendim.
- Grup olma bilincinin farkına vardım.
- Sorumluluk almayı öğrendim.
- Ders sürecinde karşılaştığımız problemleri birbirimize destek olarak çözmeyi başardık.
- Grup içerisinde birlikte çalışmak çalışmalarımızın kalitesini artırdı.
- Karşılaştığımız zorlukları ortak kararlar alarak aşmayı başardık.
- Grup üyeleri arasında zaman zaman ufak tartışmalar olsa da dayanışma oluştu.
- Grup arkadaşlarımızla çok iyi anlaştık ve farklı fikirler ortaya çıktı.
- Aramızda güç birliği yaparak güzel bir ürün ortaya çıkardık.
- Arkadaşlarımı daha yakından tanıma fırsatı buldum.
- Bir elin nesi var iki elin sesi var sözünden hareketle iş birliği içerisinde çalışarak çok şey öğrendik.

Günlüklerden elde edilen verilere göre yapılandırmacı yaklaşım uygulanan ortamlardaki öğretmen adayları sosyal öğrenen rollerine ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrenenlerin bu öğrenme ortamında paylaşmayı, sorumluluk almayı öğrendiklerin, işbirlikli çalışmanın öğrenme kalitesini artırdığını, bazı olumsuzluklara rağmen dayanışma içinde olduklarını düşündükleri görülmektedir. Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin sosyal öğrenen olmasını daha çok sağladığı söylenebilir.

3. 3. Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenen Rollerine İlişkin Görüşleri Farklaşmakta Mıdır?

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin özerk öğrenenler olmaları beklenir. Aşağıda bu öğrenme ortamlarının bu özelliğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde, özerk öğrenen rollerine ilişkin görüşlerle ilgili maddelerin hepsinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamındaki Fransızca öğretmen adaylarının, sunuş yoluyla öğretme yaklaşımına dayalı öğrenme ortamındaki Almanca öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum istatistiksel açıdan da tüm maddeler için anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Tablo 4: Özerk Öğrenen Rolüne İlişkin Görüşlerle İlgili Değerler

	Fransızca n=33		Almanca n=44			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	p
5. Çalışma konuları ile ilgili kaynakları kendileri seçer.	4.60	.658	3.63	1.101	4.48	.000*
6. Çalışma konuları ile ilgili rolleri kendileri tanımlar.	4.69	.466	3.77	1.096	4.53	.000*
7. Çalışma konularını bağımsız olarak araştırabilir.	4.42	.902	3.65	1.119	3.21	.002*
8. Çalışma konularını bağımsız olarak seçebilir.	3.90	1.40	2.90	1.272	3.26	.002*
13. Kendi öğrenmeleri ile ilgili değerlendirmeleri kendileri yaparlar.	4.39	.747	3.63	1.259	3.07	.003*
Genel	4.40	.525	3.52	.757	5.74	.000*

* p<0,01

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamındaki Fransızca öğretmen adaylarının bu boyuta ilişkin verdikleri tepkilerin ortalamasının ($\bar{X}=4,40>3,52$), sunuş yoluyla öğretimin uygulandığı öğrenme ortamındaki Almanca öğretmen adaylarının görüşlerinden yüksek olduğu ve bunun istatistiksel olarak da anlamlı olduğu görülmektedir. Özerk öğrenen rolüne ilişkin olarak Fransızca öğretmen adaylarının daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Öğrenen günlüklerinde ise öğrenenler görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

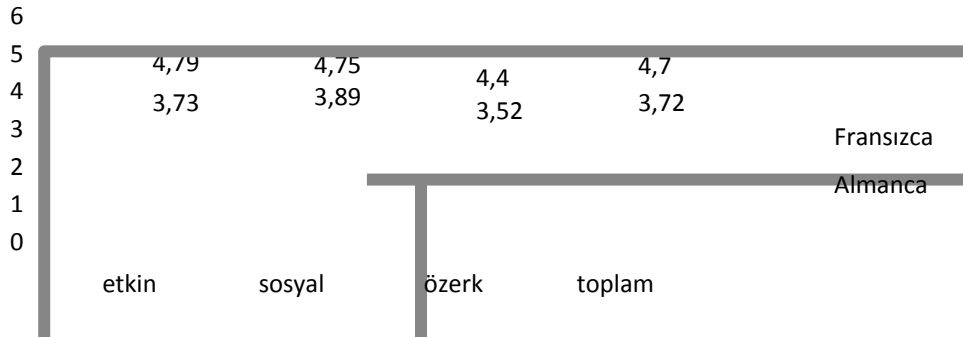
- Araştırma yapmayı öğrendim.
- Çalışma konularımızı kendimiz seçmemiz çok mantıklıydı, ilgi alanlarımızda çalışmak daha verimli oldu.
- Ders süresince yaptığımız öz değerlendirmeler bizim için bir ilkti, kendimizi değerlendirmek güzel bir deneyim oldu.
- Grup arkadaşlarımızı kendimiz seçmemiz, çalışmalarımızın daha iyi olmasını sağladı.
- Sorumluluklarımızı yerine getirmek kendime olan güvenimi artırdı.

Günlüklere göre, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamındaki öğretmen adayları özerk öğrenen rollerine ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahiptirler. Bu bağlamda anketlerden çıkan sonuçlarla günlüklerdeki öğrenci görüşleri tutarlılık göstermektedir. Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin, özerk öğrenen rolüne sahip olmalarını daha çok sağladığı yorumuna ulaşılabilir.

3. 4. Etkin, Sosyal ve Özerk Öğrenen Rollerine İlişkin Boyutlar Arasında Korelasyon İlişkisi Var Mıdır?

Bu alt problemde öğretmen adaylarının öğrenen rollerine ilişkin görüşleri arasında korelasyon ilişkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Grafik 1 ve Tablo 5’de verilmiştir.

Grafik 1: Öğrenen Rollerine İlişkin Ortalamalarla İlgili Değişim



Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarındaki öğretmen adaylarının öğrenen rollerine ilişkin görüşlerinin sunuş yoluyla öğretme yaklaşımına dayalı öğrenme ortamındaki öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı yani daha olumlu olduğu grafikte açık şekilde görülmektedir.

Tablo 5: Faktörler Arasındaki Korelasyon İlişkileri

	Etkin		Sosyal		Özerk		G ort.	
	Fransızca	Almanca	Fransızca	Almanca	Fransızca	Almanca	Fransızca	Almanca
Etkin	-	-	,699**	,607**	,580**	,306*	,962**	,932**
Sosyal	-	-	-	-	,395**	,145	,800**	,745**
Özerk	-	-	-	-	-	-	,725**	,543**

** p<0,01

Tablodaki bulgulara yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı Fransızca öğretmen adaylarının tüm faktörlere ilişkin ortalama puanları arasında pozitif yönlü korelasyon olduğu ve bunun p<0,01 önem düzeyinde anlamlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının bu faktörlere ilişkin görüşlerinin birlikte değişim gösterdiği söylenebilir. Yine bu faktörlerin birbirleriyle etkileşim içinde oldukları ve bir bütünlük oluşturdukları da bu bulguya dayalı olarak söylenebilir. Sunuş yoluyla öğretimin uygulandığı Almanca öğretmen adaylarının ortalama puanlarına göre sosyal ve özerk öğrenen rolleri hariç diğer faktörler arasında anlamlı korelasyon olduğu görülmektedir. Bu tabloda ayrıca Fransızca bölümünün korelasyon değerlerinin Almanca bölümünden daha yüksek olduğu da görülmektedir. Bu bulguya göre Fransızca bölümünde uygulanan öğrenme ortamındaki öğrenen rollerinin bir bütünlük gösterdiği söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında birçok öğrenen rolü belirlenmiş olup, bu roller temel olarak etkin, sosyal ve özerk öğrenen olmak üzere üç faktörde toplanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğrenme ortamlarında bulunan öğrencilerin, sunuş yoluyla öğretime göre düzenlenen öğrenme ortamında

bulunan öğrencilere göre daha fazla etkin öğrenen konumunda bulundukları görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler, öğrenme-öğretme sürecinde aktif olduklarını, etkin bir rol üstlendiklerini, yaratıcı bir öğrenen rolüne sahip olduklarını, sınıfta bir bilim adamı gibi olduklarını, problemlere çözüm yolları bulduklarını, önceki deneyimlerine bağlı olarak bilgiyi kendilerinin yapılandırıdığını, öğrenmelerine ilişkin kendi kararlarını aldıklarını, öğrendiklerini yaşama aktardıklarını, mücadeleciler olduklarını ve kendilerini ifade edebildiklerini, kendilerini öğretmen yerine koyup fikirler üretmeye çalıştıklarını, çevrelerindeki her tür fırsattan yararlanmaya çalıştıklarını, sabit fikirli olmaktan kaçındıklarını ve ezberden uzak olduklarını belirtmişlerdir. Koç da (2006) yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemini incelediği çalışmasında, yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenenlerin öğrenme sürecini kontrol ettiği, bilgiyi kendilerinin yapılandırıdığını, ön bilgi ile yeni bilgiyi bütünleştirdiği, soru ürettiği ve soru sorduğu gibi etkin öğrenen rollerine sahip olduklarını belirlemiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğrenme ortamındaki öğrencilerin sosyal öğrenen rollerine ilişkin, öğrenenlerin grup içinde sorumluluk aldıkları, öğrendikleri bilgileri paylaştıkları, birbirleriyle sürekli etkileşim halinde oldukları, grup arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde çalıştıkları ve ortak bir görüş oluşturdıkları belirlenmiştir. Koç (2006) çalışmasında, yapılandırmacı sınıftaki öğrenenlerin sosyal öğrenen rollerine ilişkin olarak, sorumluluklarını yerine getirdiğini, ortak kararlar aldıklarını, birbirlerinden yardım aldıklarını, grupla etkili bir biçimde çalıştıklarını ve öğretmenle etkili bir iletişim kurduklarını belirtmiştir. Bu açıdan her iki çalışmanın sonuçlarının birbiriyle örtüştüğü yorumuna ulaşılabilir.

Özerk öğrenen rolüne ilişkin sonuçlara göre ise yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğrenme ortamındaki öğrenenlerin, sunuş yoluyla öğretime göre düzenlenen öğrenme ortamındaki öğrenenlerden daha fazla, kendi çalışma konuları ile ilgili kaynakları kendileri seçtiği, çalışma konuları ile ilgili rollerini kendilerinin belirlediği, çalışma konularını bağımsız olarak seçebildikleri ve araştırabildikleri, kendi öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmeleri yapabildikleri belirlenmiştir. Koç (2006)'un çalışmasına göre de yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenenler etkinliklere ve süresine karar verme, bilgi kaynaklarına ulaşma, kendini değerlendirme, fikirlerini savunma gibi özerk öğrenen rollerine sahiptirler. Bu bağlamda Fosnot (1996) da yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilere kendi sorularını sorma, kendi kavram modelini, öğrenme yöntemini yaratma gibi belirli rollere bürünme fırsatı sunduğunu, öğretmenin rolünün daha az olduğunu ve öğrencilerin fikirlerini sahiplendiğini, böylece özerklik ve sosyal ilişkilerde karşılıklı ortaklık sağlandığını belirtmiştir. Bilişsel düzeyde bilgiyi artırmada yapılandırmacı öğrenme ortamlarının başarılı olduğuna ilişkin araştırmaların yanında, bu tür öğrenme yaklaşımı ve ortamının öğrenci tutumlarında kalıcılık sağladığı da görülmektedir (Gündoğdu, 2010).

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin etkin, sosyal ve özerk öğrenenler olması gerektiği ve bu çalışmada oluşturulan öğrenme ortamının bunu sağladığı söylenebilir. Bu sonuçlar göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenler, öğrenme-öğretme süreçlerinde olabildiğince yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamı düzenlemeli ve süreci ona göre planlamalıdır.
2. Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak hizmet içi eğitim seminerlerine alınabilir.
3. Bu tür çalışmalar farklı bağlamlarda (kademe-ders) gerçekleştirilebilir.
4. Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamının öğretmen adaylarının tutumlarına etkisi de araştırılmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Abdal-Haqq, I. (1998). Constructivism in teacher education: Considerations for those who would link practice to theory. *Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, [Çevrim-içi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ricdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/45/cdp] (Erişim tarihi: 08 Ocak 2010).
- Al-Weher, M. (2004). The effect of a training course based on constructivism on student teachers' perceptions of the teaching/learning process. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 169-184.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.

- Carter, C. & Osler, A. (2000). Human rights, identities and conflict management: a study of school culture as experienced through classroom relationships. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 335-356.
- Demirhan, C. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 51-60.
- Derry, S. J. (1999). A fish called peer learning: Searching for common themes. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 197-211). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement. Decision making and process*. Boston: Allyn & Bacon Company.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacı yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C.T. Fosnot (Eds.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Gündoğdu, K. (2010). The effect of constructivist instruction on prospective teachers' attitudes toward human rights education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 333-352.
- Hay, K. E. & Barab, S. A. (2001). Constructivism in practice: A comparison and contrast of apprenticeship and constructionist learning environments. *The Journal of the Learning Sciences*, 10(3), 281-322.
- Honebein, P. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning. [Çevrim-ici: <http://cter.ed.uiuc.edu/JimLCourses/edpsy490i/su01/readings/honebein.htm>] (Erişim tarihi: 08 Ocak 2010).
- Jonassen D H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kaye, A. (1992). Learning together apart. In A. R. Kaye (Eds.), *Collaborative learning through computer conferencing* (pp 117-136). Berlin: Springer-Verlag.
- Kesal, F. & Aksu, M. (2005). Constructivist learning environment in elt methodology II courses. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 118-126.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.
- Lin, X., Bransford, J. D., & Hmelo, C. E. (1996). Instructional design and development of learning communities. An invitation to a dialogue. B. G. Wilson (Eds.), *Constructivist learning environments case studies in instructional design* (pp. 203-220). New Jersey: Educational Echnology Publications, Inc. Englewood Cliffs.
- Marlowe, B. & Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. USA: Corwin Press, 45-50.
- McMahon, M. (1997). Social constructivism and the world wide web - A paradigm for learning. *Paper presented at the ASCILITE conference, Perth, Australia*, [Çevrim-ici: <http://www.curtin.edu.au/conference/ASCILITE97/papers/Mcmahon/Mcmahon>] (Erişim tarihi: 08 Ocak 2010).
- Moallem, M. (2001). Applying constructivist and objectivist learning theories in the design of a web-based course: Implications for practice. *Educational Technology & Society*, 4(3).
- Murphy, E. (1997). Characteristics of constructivist teaching and learning. *Constructivism: From Philosophy to Practice*, [Çevrim-ici: <http://www.cdli.ca/~ehnmurphv/emurphv/cle.html>] (Erişim tarihi: 08 Ocak 2010).
- Oğuz, A. (2005). Yükseköğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(17).
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı öğrenme. In A. Kaya (Eds.), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. *Educational Psychologist*, 21(3), 209-233.
- Stringer, E. T. (1999). *Action research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74, 49-52.

- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal Curriculum Studies*, 35(1), 25–44.
- Terwel, J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal Curriculum Studies*, 31.
- Thanasoulas, D. (2001). *Constructivist learning*. [Çevrim-içi: <http://www.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html>] (Erişim tarihi: 08 Ocak 2010).
- Tomal, D. R. (2003). *Action research for educators*. Lanham, MD: Scarecrow Press, Inc.
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university. *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357- 442.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

ÖĞRETİM ELEMANLARININ ETKİLİ ÖĞRETMENLİK DAVRANIŞLARI AÇISINDAN ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd.Doç.Dr.Melek Çakmak, Yrd.Doç.Dr.Neşe Tertemiz
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

Özet

Öğretmen eğitimi programlarının temel fonksiyonlarından biri geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarını mesleğe en iyi şekilde hazırlamaktır. Öğretmen adayları sözkonusu eğitimleri süresince derslerde edindikleri deneyimlerle farklı algılar, değerlendirmeler, tutumlar, davranışlar geliştirmektedirler. Bu süreçte, önemli unsurlardan biri de öğretim elemanlarının derslerde gösterdikleri bu yöndeki davranış ve tutumlarıdır.

Öğretmenlerin sahip oldukları tutum ve davranışlar öğretmen adaylarının gelecekte öğretimlerine yön verecek önemli unsurlar arasında yer alır. Literatürde (Kyriacou, 1995, 1997; Borich, 1996; Çakmak, 2005, 2009; Moore, 1995; Haris, 1998) pek çok çalışma etkili öğretmen davranışlarını farklı boyutlarda, farklı değişkenler açısından ve farklı kademelerde irdelemiştir.

Bu çalışma ile temel anlamda öğretmen adaylarının üniversitedeki derslerine giren öğretim elemanlarını etkili öğretmen özellik ve davranışları açısından değerlendirmeleri amaçlanmaktadır. Araştırmada ayrıca bu özellik ve davranışlar çeşitli değişkenler açısından da sınanacaktır. Araştırmada cevap aranacak sorulardan bazıları: (1) Öğretmen adaylarına göre öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik davranışları nelerdir? (2) Öğretmen adaylarının görüşleri bölümlerine göre değişmekte midir? Biçiminde oluşturulmuştur.

Araştırmanın amacına ulaşmak için nitel ve nicel araştırma metodlarından faydalanılacaktır. Nicel veriler için anket ve nitel veriler için açık uçlu sorulardan yararlanılacaktır. İstatiksel veriler SPSS programı yardımıyla, nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilecektir. Araştırmanın sonuçlarının öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellik ve davranışlarını gösterme düzeylerini öğretmenlerin adaylarının penceresinden görmelerini sağlaması açısından önemli ipuçları vereceği düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, öğretmen eğitimi, etkili öğretmenlik davranışları.

LABORATUAR ORTAMINDA 5-E ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK YAPILAN DENEYLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

LABORATORIES IN THE 5-E LEARNING ENVIRONMENTS MODEL ORIENTED TO CONFIGURATION OF EXPERIMENTS EVALUATION

Yrd. Doç. Dr. Murat DEMİRBAŞ, Arş. Gör. Hüseyin Miraç PEKTAŞ
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Günümüz bilgi çağında, artık geleneksel öğrenme yaklaşımlarının yerini, yapısalcı öğrenme yaklaşımı almıştır. Eğitim-öğretim ortamlarının yapısı, yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilip düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerin bir yansıması, gerek ilköğretim, gerekse ortaöğretim düzeyindeki derslerin tekrar yapılandırıcı yaklaşıma göre oluşturulmasında görülmektedir. Geleneksel öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif olmadığı öğrenme durumları üzerinde durulmuştur. Fakat yapılandırıcı öğrenme ortamlarında, öğrenciyi merkeze alan ve öğrenciye bire bir öğrenme imkanları sunulmuştur. Soyut kavramların somutlaştırılmasında etkili bir öğe olan bilgisayar destekli öğrenme ortamları ile öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerinde son derece önem verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin el becerilerini geliştiren ve bilimsel süreç becerilerini kazandıran laboratuvar ortamlarına daha fazla yer verilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ve öğretme kuramının değişik uygulama biçimleri vardır. Bunlardan birisi de özellikle fen öğretiminde yaygın olarak kullanılan 5E öğrenme modelidir. Öğrencilerin aktif öğrenmelerini gerçekleştirdikleri laboratuvarlar önemli bir yer teşkil etmektedir. Laboratuvar ortamlarında 5E öğrenme modeline dayalı etkinlikler, öğrencilerin öğrenmelerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu çalışmada, öğrencilerin, 5E öğrenme modeline yönelik uygulamalarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bunun için sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 160 kişi çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışmanın değerlendirme süreci iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada; fen ve teknoloji laboratuvarı-I (FTL-I) dersi kapsamında, öğrenciler tarafından 5E modeline göre hazırlanan deney raporları araştırmacılar tarafından geliştirilen “5-E Öğrenme Modeline Göre Hazırlanmış Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Deney Raporları Rubriği” kullanılarak değerlendirilmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin, 5E modeline uygun deney raporları tasarımlarında karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi için yarı yapılandırılmış mülakat formu hazırlanmış ve mülakat yöntemi ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler nicel ve nitel veri analizi teknikleri kullanılarak yorumlanacaktır.

Anahtar Sözcükler: Fen Öğretimi, 5E Öğrenme Modeli, Yapılandırmacı Yaklaşım

Abstract

In today's information age, now the place of traditional learning approaches, constructivist learning approaches received. The structure of the education environment, according to the constructivist approach was developed organized. This is a reflection of the arrangements; both primary, secondary-level courses as well as re-creation by configurator approach can be seen. Students in traditional learning environment focused on learning situation are not active. But configurator in the learning environment, students from the center area and a student with learning opportunities are presented. As an effective element of abstract concepts concrete with computer-assisted learning environment for students to learn by doing and by experience are extremely important. In addition, students develop manual skills and science process skills are given more space for the lab environment. Constructivist learning theory and teaching are different application forms. One of these widely used especially in science teaching is the 5E learning model. Active learning of students represents an important place in their laboratories perform. 5E learning model based on activity in the lab environment, students will make important contributions to learning. In this study, students, 5E learning model for the application intended to assess. Classroom teacher for this program studying 160 people have been included in the study group. Evaluation process of the study was conducted in two stages. In the first stage science and technology labs-I (STL-I) in the context of course, by students, according to the 5E model test report prepared by the researchers developed “5-E Learning Model has been prepared according to the Science and Technology Laboratory Test Reports Rubric” has been evaluated using. In the second stage students, according to the 5E model test reports designed to identify problems faced semi-structured interview and the interview form prepared by the method of data were obtained. The resulting data using both quantitative and qualitative data analysis techniques will be interpreted.

Keywords: Science Teaching, 5E Learning Model, Constructivist Approach

BİLİM MERKEZLERİNİN ÖĞRETİM AMAÇLI KULLANILMASINA İLİŞKİN FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

PURPOSE OF THE SCIENCE CENTER ON EDUCATION RELATING TO PROSPECTIVE SCIENCE TEACHERS' OPINIONS

Yrd. Doç. Dr. Murat DEMİRBAŞ, Arş. Gör. Hüseyin Miraç PEKTAŞ
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Öğrenme; bireyin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarında çevresiyle etkileşmesi sonucu meydana gelen kalıcı değişimler olarak tanımlanır. Öğretim ise öğrenmenin gerçekleşmesi için yapılan etkinlikler ve bu etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması için geçen süreci ifade etmektedir. Öğretim, öğretmenin uyarıcı ve öğrenme durumları (çevre) oluşturarak, öğrencilerin amaçlar yönünde davranışlar geliştirmesine yardım etmesi ile gerçekleşecektir. Bu ortamlar incelendiğinde, öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi olan, bilime merak uyandıran ve olumlu tutum geliştiren ortamların başında bilim merkezleri gelmektedir.

Yapılan çalışmada, Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesinde kurulan Bilim ve Teknoloji Müzesinde sergilenen şaşırtıcı ve heyecan uyandırıcı eğlenceli bilim deneylerinin, öğretim amaçlı kullanılması boyutundaki etkileri araştırılmıştır. Bu amaçla Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan, 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri alınarak çalışma gerçekleştirilmiştir.

“Bilime Dokunun” ilkesinden hareketle tasarlanan deneyler, günlük yaşamda gözlemlediğimiz fakat çoğu zaman farkına bile varmadığımız birçok fiziksel ilke ve doğa olayını, eğlendirici düzenekler içerisinde öğrencilere ulaştırmayı hedeflemektedir. Bu bakımdan çalışmada, bilim ve teknoloji müzesinde sergilenen etkinliklerin, öğretim amaçlı kullanılmasına yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmek istenmiştir. Bunun için nitel çalışmalarda sıklıkla başvurulan yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılmıştır. Mülakat formu, bilim merkezindeki etkinlikleri kapsayan ve yarı yapılandırılmış 9 sorudan oluşmuştur. Bilim merkezine düzenlenen gezi sonrası elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri kullanılarak çözümlenecektir.

Anahtar Sözcükler: Bilim Müzeleri, Fen Öğretimi, Öğretmen Adayları

Abstract

Learning is described as permanent changes that occur in individual's emotions, thoughts, attitudes and behavior as a result of the interactions with the environment. But instruction refers to the instructional time for the learning activities and the process which last for the preparation and implementation of these activities. Instruction will take place by the help of teacher's creating stimulus and teaching conditions (environment) to improve behaviors in the directions of student's purposes. When these environments are examined, science centers, facilitating learning, intriguing and developing positive attitudes to science, come first from these environments.

In this study, the effects of surprising and exciting stimulus fun science experiments, exhibited in the Science and Technology Museum which was founded under the Middle East Technical University, were researched in the aspect of using for the purpose of instruction. For this purpose, the study was carried out by receiving the views of the senior class student's of Kırıkkale University Faculty of Education, Science Education.

The experiments designed from the 'Hands on Science', aim to convey a lot of physical principles and natural phenomena that we observe in our daily life but not even aware of them, to students in an entertaining environments. Thus, in the study, the views of the teacher candidates on using the activities which are exhibited in the science and technology museum for the instructional purpose are asked. Therefore, semi-structured interview method, often applied, was used in qualitative studies. Interview form consisted of 9 semi-structured questions which contain activities in science center. The data obtained after the organized trips to science center, will be resolved by using qualitative research methods.

Keywords: Science Museum, Science Teaching, Teacher Candidates

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGI DÜZEYİ İLE SINIF YÖNETİMİNE YÖNELİK TUTUM VE İNANÇ KAZANMA DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

AN ASSESSMENT OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER CANDIDATES' LEVELS OF TEACHER SELF-EFFICACY AND LEVELS OF THEIR ATTITUDES AND BELIEFS ON CLASSROOM CONTROL

Gülây Ekici, Ali Derya Atik, Ahmet Gökmen, Sultan Altunsoy, Osman Çimen

Gazi Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Genç Osman Lisesi, Biyoloji Öğretmeni, Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D.,

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyi ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyi arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Bu çalışma betimsel bir alan araştırması olup, çalışma grubunu 361 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Martin, Yin & Baldwin (1998) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Envanteri” ve Tschannen-Moran & Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS 15.0 paket programı yardımıyla, betimsel istatistikler ve Pearson Korelasyon Katsayısı Testi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda; öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algı puanlarının ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyi puanlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyi arasında $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, ölçme araçlarının boyutları arasında da anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Diğer taraftan, sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyinin öğretmenlik öz-yeterlik algısı etkisinde değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç, öğretmenlik öz-yeterlik algısı, öğretmen adayı

Abstract

The aim of this study is to assess the relationship between teacher candidates' levels of teacher self-efficacy and levels of their attitudes and beliefs on classroom control. This research has been conducted as a descriptive field study the working group of which consisted of 361 teacher candidates. The data have been collected through the “Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory” developed by Martin, Yin & Baldwin (1998) and the “Teacher Self-Efficacy Scale” developed by Tschannen-Moran & Hoy (2001). The data have been analyzed through descriptive statistics and Pearson Correlation Coefficient Test with the help of the SPSS 15.0 software. After the study, the teacher candidates' teacher self-efficacy belief points and level of attitudes and beliefs on classroom control points were found to be at the medium level. While a medium level positive and significant correlation was found at the level of $p<0.01$ between teacher self-efficacy beliefs and levels of attitudes and beliefs on classroom control, significant correlations between the dimensions of measurement tools were also found. On the other hand, it was determined that the level of attitudes and beliefs on classroom control differs under the influence of the teacher self-efficacy belief.

Keywords: Attitudes and beliefs on classroom control, teacher self-efficacy, teacher

1. GİRİŞ

Sosyal bir sistem olan eğitim, birbirleriyle bağlantılı ve her birini etkileyen öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, veli, program, ders araç-gereçleri vb. öğelerden oluşmaktadır. Eğitim öğretimin etkinliklerinin sağlıklı, etkili ve verimli şekilde yürütülmesi adı geçen öğeler arasındaki ilişkilerin uyumlu ve etkili olmasına bağlıdır (Murat vd., 2006). Eğitim işlevlerinin gerçekleştirilebilmesinde en önemli unsurların başında, araştırmalar sonucunda geliştirilen öğretim politikalarını uygulamaya koyan ve bu politikaları ortaya çıkmasını etkileyen öğretmenler gelmektedir (Varış, 1973; Gökçe, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin yetiştirilmesinde kazanması gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları gerekmektedir. Kısaca nitelikli bir öğretmen olabilmek için öğretmen adaylarının yetiştirilirken genel kültür, konu alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinin yani tüm yeterliliklerin

kazandırılması gerekmektedir (Küçükahmet, 1993). Bu amaca yönelik olarak 1998 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılan düzenlemelerle Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri toplam kredisi 21'den 36'ya, ders saatleri ise 48 saate arttırılmıştır. Nitelikli öğretmen yetiştirmek amaçları da taşıyan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bu amaçları yerine getirebilmesinde en önemli faktörlerden biri öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutumlarıdır. Tutumlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla bireylerin öğrenmelerinde önemli yer tutmaktadır (Anderson, 1998; Bagozzi & Burnkrant, 1985). Ancak mevcut eğitim sisteminde merkezi sistemlerle yapılan öğretmen seçimlerinde adayların daha çok bilişsel özellikleri ön plana çıkmakta, adayların tutum, ilgi ve istek gibi duyuşsal boyutlar çok önemli olsa da çoğu zaman ihmal edilmektedir (Ataünal, 2000; Hacıoğlu, 1990).

Ülkemizde bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı geleneksel öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmede yetersiz kalmaktadır (Can, 1987; Can, 1991). Bireylerin nasıl öğrendiği yani öğrenirken nasıl bir yol izledikleri öğrenme biçimi (stili) olarak tanımlanmaktadır. Bireyler farklı öğrenme biçimlerine sahiptir. Öğretmen yetiştirmede, eğitim faaliyetleri farklı öğrenme biçimleri; görsel öğrenme, işitsel öğrenme, dokunsal öğrenme, hareketsel öğrenme, grupsal öğrenme ve bireysel öğrenme; tercih eden öğrencilere yönelik olarak farklı öğretim yaklaşımları sunulduğunda, bu öğrenme biçimlerine yönelik öğretim ortamları düzenlendiğinde, belirlenen hedeflere ulaşılabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarına öğrenme-öğretme süreçlerindeki bireysel farklılıklar dikkate alınarak eğitim verilmesi oldukça önemlidir (Ekici, 2008).

İlköğretimden yükseköğretime kadar öğretimin her kademesinde öğretmenler eğitim-öğretim etkinliklerinin büyük çoğunluğunu öğrencilerle etkileşim içerisinde bulundukları sınıf ortamında gerçekleştirmektedir. Öğrenciler okul yaşantısı ile yeni bilgi ve becerilerin yanında toplumsal ve örgütsel yaşamın gerekli kıldığı her türlü ilke, kural, davranış ve tutumlar en sağlıklı biçimde sınıfta kazandırılabilir. Öğretmen, etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için elindeki tüm imkânları ve materyalleri kullanarak, sınıfı en iyi şekilde organize etmelidir. Eğitimi etkileyen en önemli faktörlerden biri de sınıf yönetimidir (Murat vd., 2006). Öğretmen adaylarının alanlarına ilişkin tecrübe kazanmaları ve akademik eğitimle öğrenilen beceri ve bilgilerin uygulamaya konmasına yönelik olarak öğretmenlik uygulaması dersinde adaylardan öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini geliştirme, kendi alanlarının programlarını kavrayabilme, değerlendirebilme, ders araç ve gereçlerini kullanabilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme ve kendilerini geliştirebilmeleri beklenmektedir (Sarıçoban, 2008; Çakmak vd., 2008). Bu amaca yönelik olarak okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri öğretmen adayı için hem kişisel hem de mesleki bir gelişim sürecidir.

Yapılan birçok araştırmada, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde sınıf yönetimi alanında çok zayıf yetiştirildikleri duygusunu taşıdıkları saptanmıştır (Reed, 1989; Rickman & Hollowell, 1981; Wesley & Vocke, 1992; akt: Celep, 2002). Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde öğretmenlik ve sınıf yönetimi konusunda iyimser ve insancıl bir görüşe sahipken öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra, özellikle sınıf yönetimi konusunda katı ve baskıcı olmaları bu durumu destekler niteliktedir (Celep, 2000). Bu durumun ortaya çıkmasının en önemli nedenlerinden biri de, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde uygulamadan uzak ve yeterli bilgi ve beceriyi kazanmadan mezun olmalarıdır.

Sınıf yönetiminde başarısız olan öğretmenler, öğrencileri kontrol etmekte ve öğrenmeye yöneltmede başarısız olmaktadır. Bu durum hem eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasına engel olmakta hem de öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Etkili sınıf yönetimi gerçekleştirilemeyen sınıflarda ortaya çıkan olumsuz durumdan öğretmen ve öğrenciler etkilenir. Bu nedenle öğretmenlerin bu becerileri geliştirmesi çok önemlidir. Çünkü sınıf yönetimi ile olumlu sınıf ortamı yaratma öğretme- öğrenme sürecinin ilk ve en önemli adımıdır (Erden, 2001). Etkili sınıf yönetimi ile öğrencilerin başarıları, öğretmenin iş tatmini, öz-yeterliğinin gelişmesi vb arasındaki yakın etkileşim düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir. Çünkü ancak alanında yeterli ve kendine güvenen öğretmen adayları ülkenin gelişimi yolunda önemli görevler üstlenebilecek niteliklere erişebilirler. İlgili

nitelikler kapsamında yer alan en önemli kavramlardan biri öz-yeterlik kavramıdır. Çünkü bireylerin bazı davranışları başarıyla gösterebilmelerinde etkili olan faktörlerden biri bireylerin o davranışla ilgili sahip oldukları öz-yeterlik algılarıdır (Ekici, 2008).

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına göre; öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Bandura'ya göre, öz-yeterlik bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında oldukça önemlidir. Konuyla ilgili yurtdışı literatür incelendiğinde; öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrenci başarısı (Alinder, 1995; Moore & Esselman, 1992; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), sınıf yönetimi ve zaman yönetimi stratejileri (Gibson & Dembo, 1984) vb konularda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelendiği belirlenmiştir. Ülkemizde de son yıllarda öğretmen öz-yeterlik algısı konusunda yapılmış çalışmalarda sayıca bir artış olduğu görülmektedir (Ekici, 2005; Yavuzer & Koç, 2002; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran, 2004). Ülkemizde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde almak zorunda oldukları derslerin her birinin amaçlarından biri öğretmenlerin yüksek düzeyde öğretmen öz-yeterlik algısına sahip olmalarına katkıda bulunmaktır diyebiliriz. Ülkemiz açısından oldukça önemli olan nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik uygulamaların geliştirilmesi ve istenilen seviyelere ulaşmasında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin rolü oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri konusunda öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterliklerini olumlu algılamaları ile öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonları arasında pozitif ilişkiler olduğu belirtilmektedir ki (Graham, Harris, Fink & McArthur, 2001), bu niteliklerin gelişmesini de öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sağlayacağını söyleyebiliriz. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazanılabilecek olan öğretmen öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin ise sınıf yönetimine yönelik olumlu tutum ve inanç kazanmaları beklenen bir durumdur. Ancak literatür incelendiğinde konuyla ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma sonuçları alana katkı sağlaması açısından önemli görünmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyi ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyi arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı puanları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma puanları ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu çalışma betimsel bir alan araştırması olup, çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Teknoloji Fakültesine kayıtlı toplam 361 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Martin, Yin & Baldwin (1998) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Envanteri" ve Tschannen-Moran & Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır.

"Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Envanteri": Envanterin Türkçeye uyarlanmasını ilk defa Gencer & Çakıroğlu (2005) yaparken, Ekici (2008) çalışmasında yeniden faktör analizini ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Envanter üç boyutta 4'ü Likert tipinde toplam 26 madde içermektedir. Maddeler yanıtlayanlara "Beni Çok İyi Tanımlıyor (4 Puan), Beni Genel Olarak Tanımlıyor (3 Puan), Beni Tanımlıyor (2 Puan) ve Beni Hiç Tanımlamıyor (1 Puan)" şeklinde

seçenekler sunmaktadır. Öğretim yönetimi boyutunda 14 madde, birey yönetimi boyutunda 8 madde ve davranış yönetimi boyutunda 4 madde yer almaktadır. Cevaplayanlar ölçeğin genelinden en fazla 104 puan alabilirlerken en az 26 puan, öğretim yönetimi boyutunda en fazla 56 puan en az 14 puan, birey yönetimi boyutunda en fazla 32 puan en az 8 puan ve davranış yönetimi boyutunda en fazla 16 puan ve en az 4 puan alabilmektedirler. Ölçeğin orijinalinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı öğretim yönetimi boyutu için .85, birey yönetimi boyutu için .72 ve davranış yönetimi boyutu için .74 olarak hesaplanmıştır.

“Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” : Araştırma, verilerinin toplanmasında Tschannen-Moran & Hoy (2001) tarafından hazırlanmış olan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin Türkçeye adaptasyonu, geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek 9’lu Likert tipinde toplam 24 madde içermektedir. Öğrenci meşguliyeti boyutunda, öğretim stratejileri boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda 8’er madde yer almaktadır. Ölçeğin boyutlarından da anlaşıldığı gibi ölçek nitelikli bir öğretmende bulunması gereken temel boyutları içermektedir. Öğretmen adaylarının bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 216.00 (24x9), en düşük puan 24.00 (24x1)’tür. Ölçeğin boyutlarından ise öğretmen adaylarının alabilecekleri en yüksek puan 72.00 (8x9) en düşük 8.00 (8x1)’dir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verileri SPSS 15.0 paket programı yardımıyla, betimsel istatistikler ve Pearson Korelasyon Katsayısı Testi kullanılarak çözümlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

1. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı puanları ne düzeydedir?

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarına ait puanları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı puanlarının dağılımı

Ölçeğin Boyutları	N	$\bar{x}$	ss
Ölçeğin Geneli	361	137.43	11.34
Öğrenci Meşguliyeti	361	52.11	4.18
Öğretim Stratejileri	361	56.19	6.72
Sınıf Yönetimi	361	50.35	5.48

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı puanlarının ölçeğin genelinde aritmetik ortalaması 137.43 ve standart sapması 11.34 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama puan ise 216’dır. Belirlenen bu bulgu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı puanlarının orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin boyutlarında ise öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı puanlarının; Öğrenci Meşguliyeti boyutunda aritmetik ortalaması 52.11 ve standart sapması 4.18 olarak bulunurken, Öğretim Stratejileri boyutunda 56.19 ve standart sapması 6.72 ve Sınıf Yönetimi boyutunda aritmetik ortalaması 50.35 ve standart sapması 5.48 olarak bulunmuştur. Bu değerler öğretmen adaylarının ölçeğin boyutlarında da öğretmen öz-yeterlik algı puanlarının orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

2. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma puanları ne düzeydedir?

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyine ait puanlarına yönelik bulgulara Tablo 2’de yer verilmektedir.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyine ait puanları

Ölçeğin Boyutları	N	$\bar{X}$	ss
Ölçeğin Geneli	361	65.21	8.46
Öğretim Yönetimi	361	26.17	5.28
Birey Yönetimi	361	19.29	4.54
Davranış Yönetimi	361	9.35	4.21

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyine ait puanlarının ölçeğin genelinde aritmetik ortalaması 65.21 ve standart sapması 8.46 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama puan ise 104'tür. Belirlenen bu bulgu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyi puanlarının orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin boyutlarında ise öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyi puanlarının; “Öğretim Yönetimi” boyutunda aritmetik ortalaması 26.17 ve standart sapması 5.28 olarak bulunurken, “Birey Yönetimi” boyutunda 19.29 ve standart sapması 4.54 ve “Davranış Yönetimi” boyutunda aritmetik ortalaması 9.35 ve standart sapması 4.21 olarak bulunmuştur. Bu değerler öğretmen adaylarının ölçeğin boyutlarında da sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyi puanlarının orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

3. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 3: Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyi arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı testi sonuçları

	Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeğinin geneli	Öğrenci Meşguliyeti	Öğretim Stratejileri	Sınıf Yönetimi
Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli	-	-	-	-
Öğretim Yönetimi	-	.635(**)	.541(*)	.487(*)
Birey Yönetimi	-	.445(*)	-	-
Davranış Yönetimi	-	.307(*)	-	-

* 0.05 ve ** 0.01

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70–1.00 arasında olması yüksek. 0.70–0.30 arasında olması orta. 0.30–0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyi arasında $p < 0.01$ ve $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkiler aşağıdaki gibi dağılım göstermektedir;

Öğrenci meşguliyetiyle öğretim yönetimi boyutları arasında ($r = 0.635$, $p < 0.01$) orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, birey yönetimi boyutu arasında ($r = 0.445$, $p < 0.05$) orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ve davranış yönetimi boyutu arasında ($r = 0.307$, $p < 0.05$) orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca bu durum akademik öz-yeterlik boyutunun en yüksek ilişkili olduğu değişkenin genel akademik başarı boyutu olduğu belirlenmiştir. Öğretim yönetimiyle öğretim stratejileri boyutları arasında ($r = 0.541$, $p < 0.05$) ve öğretim yönetimiyle sınıf yönetimi boyutları arasında ($r = 0.487$, $p < 0.05$) orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmen öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin öğrencilerin performansını etkileme kapasitelerine öğretmenliğin gerekliliklerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki algıları olarak tanımlanmaktadır (Aston, 1984; Atıcı, 2000). Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algı puanlarının orta düzeyde

olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı puanlarının iyi düzeyde olduğu ve sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra olumlu yönde değiştiğini gösteren araştırmalarla bu çalışmadan elde edilen verileri destekler niteliktedir (Alabay, 2006; Ekici, 2008). Savran ve Çakıroğlu'nun biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının inançlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının incelendiği araştırmaya göre öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öğrenci katılımını sağlama, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarında orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Üstüner vd., 2009).

Öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelendiği araştırmalarda formasyon kursuna katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik yapmaya daha istekli oldukları (akt. Bulut & Doğar, 2006), cinsiyet ve öğrenim durumlarının öğretmen adaylarının tutumları üzerinde etkili olduğu (Kaya & Büyükkasap, 2005), öğretmen adaylarının program türüne, sınıf seviyesine göre farklılıklar olduğu (Bulut & Doğar, 2006) belirlenmiştir.

Araştırmaya göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyi puanlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf yönetimi ile ilgili bazı çalışmalara göre, öğrencilerin algılarına göre sınıf yönetiminin “fiziksel çevre” açısından “orta” derecede etkili; “iletişim”, “plan- program”, “davranış” ve “zaman yönetimi” boyutlarında ise okulların “çok” etkili olduğu, sınıf yönetiminde öğrencilerin kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğine yönelik davranışların daha etkili olduğu, okul dışında kazanılan olumsuz davranışların sınıfa yansımalarının etkili olduğu, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik ilke ve yöntemleri bildiklerini (%96.5), zamanı verimli kullanabilme, sınıfta güvene dayalı bir ortam hazırlayabilme, sınıfta otoriteyi sağlayabilme, ders akışını engelleyen davranışlar karşısında uygun önlemler alabilme, sınıfta tartıma ortamı yaratabilme vb. davranışları öğretmenlerin gerçekleştirebildikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayı öğrencilerin uygulama yaptıkları liselerdeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimine ilişkin algılarının belirlendiği araştırmada öğretmen merkezli bir yaklaşımın ağırlıklı olarak kullanıldığı, öğrenci farklılıklarının öğretmenler tarafından beklenen düzeyde kullanıldığı, öğrenci merkezli bir yaklaşımın yeterince sergilenmediği belirlenmiştir (akt: Şentürk & Oral, 2008).

Öğretmenlik öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyi arasında $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, ölçme araçlarının boyutları arasında da anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Diğer taraftan, sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyinin öğretmenlik öz-yeterlik algısı etkisinde değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim- öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür. Öğretmenin mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları yerine getirebilecek için kendine ilişkin yargısı ile etkili bir sınıf yönetimi sergileyebilmesi arasında anlamlı bir ilişki, öz-yeterlik inancının eğitimciler için ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu bakımdan öz-yeterlik inancını arttırıcı yöntemler geliştirilmelidir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu düşünüldüğünde, tutumlarını arttırıcı etkinliklere daha çok yer verilmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Alabay, E. (2006). *İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi*.06.03.2010 tarihinde http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt2+sayi1%2Fmakal e3_doc adresinden alınmıştır.
- Anderson, L.W. (1988). Attitude measurement: Attitudes and their measurement. In Keeves, J. P. (Eds.); *Educational research methodology and measurement: an international handbook*. New York: Pergamon Press.

- Aston, P.T. (1984). Teacher Efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ataunal, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş veya nasıl bir insan* (pp. 151–152). İstanbul: 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayınları.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimine yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. 11.03.2002 tarihinde www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm adresinden alınmıştır.
- Bagozzi, R.P., & Burnkrant, R. E. (1985). Attitude organization and attitude-behavior relation: a reply to dillon and kumar. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (1), 47-57.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bulut, H., & Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.
- Can, G. (1987). Öğretmenlik meslek anlayışı üzerine bir araştırma (Ankara okullarında). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 159–170.
- Can, G. (1991, Kasım 25–27). *Eğitim fakültesi ve öğretmenlik sertifikası programlarının öğretmen adaylarında tutum geliştirme açısından etkililiği*. I.Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri, İzmir.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers’ sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: The prospective teachers’ sense of efficacy, belief and attitudes about student control. *National FORUM of Educational Administration and Supervision Journal*. 17 (4), 99-112. Eric Document Reproduction Service ED 452 179.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., & Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 53-64.
- Ekici, G. (2005). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörler*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 111-132.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.

- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 167-182.
- Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Gencer, A. S., & Çakıroğlu, J. (2005- in press). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology*, 76, 569-582.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & McArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177-203.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-2, 111-112.
- Hacıoğlu, F. (1990). *Öğretmenlik uygulaması modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, A., & Büyükkasap, e. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 367-380.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme (Programları ve Uygulamaları)*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Murat, M., Aslantaş, H.İ., & Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim- öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 263-278.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *GÜ, Gazi eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3). 31-55.
- Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Şentürk, H., & Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimiyle ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-26.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.

- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- Yavuzer, Y., & Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-43.
- Yılmaz, M., Köseğlü, P. Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.

MİKROÖĞRETİM UYGULAMALARININ OKUL DENEYİMİNE YANSIMALARI

REFLECTIONS OF MICROTEACHING ON SCHOOL EXPERIENCE

Yrd.Doç.Dr. Gürcü Erdamar (Koç)

Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Bu çalışmada mikroöğretim uygulamalarının okul deneyimi üzerindeki etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileridir. Bu öğrencilerden okul deneyimi öncesinde mikroöğretim uygulaması yapan ve yapmayan öğrenciler belirlenmiş ve çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğrenciler çalışmaya alınmıştır. Buna göre araştırmanın katılımcıları mikroöğretim uygulaması yapan 20 öğrenci ile uygulama yapmayan 18 öğrenci olmak üzere 38 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler ikili gruplar halinde yapılmış, buna göre 19 görüşme oturumu gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 40-55 dakika arası sürmüş, görüşme sırasında araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, mikroöğretim uygulaması yapan grubun yapmayanlara göre kendilerini uygulamaya daha hazır hissettikleri, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim, zaman yönetimi konularında kendilerini daha yeterli buldukları, öğretim becerilerini daha etkili kullandıkları saptanmıştır. Mikroöğretim uygulaması yapmayan öğrencilere göre ise, uygulamadaki başarı tamamen kişisel özelliklerine ve kendi çabalarına bağlı olarak değişmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, mikroöğretim, okul deneyimi, öğretmen adayı.

Abstract

It was aimed to determine the effect of microteaching applications on school experience II. The participants of the study were the final grade students of Gazi University, Faculty of Vocational Education. The students doing microteaching applications and those not doing before teaching practice among other students were determined and the ones volunteering to take part in the current study were included in the study. The participants of the research comprised of 20 students doing microteaching application and 18 students not doing it, 38 in total. The data of the study were gathered through a semi-structured interview form. The interviews were carried out the groups of two students and repeated 19 times. It took 40 – 55 minutes to complete the interviews and some notes were taken by the researchers during the interviews. A content analysis was then carried out on the data obtained in the study. At the end of the study, it was found that the group doing microteaching application felt themselves much readier compared to the ones who do not do such an application, they found themselves sufficient enough in such issues as classroom management, communication with students and time management and that they would be able to use teaching skills. According to the students having no microteaching application, success at practice depends completely on personal characteristics and their own efforts.

Keywords: Teacher education, microteaching, school experience, student teacher.

1. GİRİŞ

Öğretmen eğitiminin en önemli boyutlarından birisi öğretmenlik uygulamalarıdır. 1998'deki yeni programda yer alan okul deneyimi I, okul deneyimi II ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile birlikte uygulama etkinliklerine ağırlık verildiği görülmektedir. Okul deneyimi II dersi, öğretmenlik uygulamalarına hazırlayıcı bir ders niteliğindedir. Okul deneyimi II dersindeki etkinliklerin etkili planlanması ve yürütülmesi öğretmenlik uygulamalarının daha nitelikli yürütülmesini desteklemektedir. Okul deneyimi II dersinde yapılması gereken en önemli çalışmalardan birisi, mikroöğretim uygulamalarıdır.

Öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla geliştirilen mikroöğretim, günümüzde pek çok öğretmen eğitimi programlarında kullanılmaya devam etmektedir (Benton-Kupper, 2001; Butler, 2001; Amobi, 2005). Mikroöğretim uygulamalarının sayısız yararı vardır: öğretmen adayına öğretmen olarak rollerini tanıtmaya (Amobi, 2005; Hawkey, 1995; Kpanja, 2001; Wilkinson, 1996) planlama ve karar vermenin önemini gösterme, öğretim becerilerini geliştirme (Huber ve Ward, 1969), öğretmenlik yapabileceğine ilişkin yeterli ve güven kazandırma (Brent & Thomson, 1996) öğretmen adayının kendisinin zayıf ve

kuvvetli yanlarını görmesine ve anında düzeltmesine olanak verme ve öğretmen adaylarının güvenli bir ortamda kendilerine güven duymalarını sağlamadır (Çakır, 2000; Kazu, 1999; Külahçı, 1994; Wallace, 1991) bunlardan bazılarıdır.

Mikroöğretim, öğretmen adaylarına belli bir becerinin belli bir öğrenme durumunda nasıl kullanılacağını uygulama ve izleme olanağı vermektedir (Cruickshank ve Metcalf, 1990). Aynı zamanda öğretmen adayları kendi öğretimlerini izleyerek doğrularını, eksikliklerini ve hatalarını görebilmektedir. Bu nedenle mikroöğretim uygulamaları öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulamasına ve öğretmenlik mesleğine hazırlamaktadır. Kendi sınıfında tanıdığı arkadaşlarına öğretim yapan adaylar, gerçek sınıf ortamından önce ilk heyecanı ve stresi arkadaşları ile yaşamakta, bu sayede kaygı düzeyini azaltmakta ve yeteneklerini geliştirmektedir (Barth, 1986; Cruickshank 1985). Mikroöğretimin en önemli boyutu, öğretmen adayının denediği öğretim becerisinin analiz edilmesi, uygulamada iyi yapılan ve aksayan yönlerin belirlenmesidir. Bu nedenle mikroöğretim uygulamalarında yararlı ve etkili dönütler kullanmak gerekir.

Mikro öğretimle ilgili araştırma yapanlar, mikro öğretimin Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminde uygulanmasının yararlı olacağını belirtmektedir (Akalın, 2005; Kazu, 1999; Külahçı, 1994). Mikro öğretim dersi ülkemiz öğretmen yetiştirme sisteminde ilk defa 1990-1991 yılında YÖK/Dünya Bankası II. Endüstriyel Eğitim Projesi ile uygulamaya konan Teknik ve Mesleki Eğitim Fakülteleri programlarında dördüncü yarıyılta iki saat süreli bir ders olarak yer almıştır. Böylece, gelişmiş ülkelerde 1960'lı yıllardan bu yana uygulanan mikro öğretim, ülkemizde ilk defa bu programla öğretmen yetiştirmede uygulanmaya başlamıştır (Külahçı, 1994). Türkiye'de mikro öğretim uygulamaları Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim ve Mesleki Eğitim Fakülteleri'nde 1990- 1998 yılları arasında bağımsız ders olarak yer almıştır. 1998 yılındaki yeni programda bu ders kaldırılmış, Okul Deneyimi II dersi kapsamına alınmıştır (YÖK/Dünya Bankası, 1998). Çakır'ın (2000) üç üniversitede (Gazi, Hacettepe, Anadolu) mikroöğretimin kullanım durumu üzerine yaptığı bir çalışmada öğretim üyelerinin tamamı gerekliliğine inanmakta, ancak %56'sı şu an mikroöğretimi kullanmadığını belirtmektedir. Görüldüğü gibi üç üniversitede öğretim elemanlarının yarısı mikroöğretimi kullanmamaktadır. Buna göre, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nde (GÜMEF) mikroöğretim uygulamaların yapılma durumu ve öğretmen adaylarının deneme dersine etkileri merak edilmiş ve böyle bir çalışma planlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada okul deneyimi dersi II kapsamında mikroöğretim uygulamalarının yapılıp yapılmadığı ve deneme dersini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bu amaçla GÜMEF son sınıfında öğrenim gören, mikroöğretim uygulaması yapan ve yapmayan öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır.

Mikroöğretim uygulaması yapılan grupta süreç şu şekilde işlemiştir: Öğretmen adayları 6'lı gruplar oluşturmuş, her biri bir öğretim becerisini seçmiş ve 10-15 dakikalık ders yapmıştır. Ders sırasında diğer öğretmen adayları gözlem notları tutmuş ve mikro dersinden hemen sonra gruba dönütler verilmiştir. Öğretmen adaylarının performansları videoya alınmış, ancak sınıfta izlenmemiştir. Her aday kendi performansını ders dışında izlemiş ve kendisini değerlendirmiştir. Mikroöğretim uygulaması yapılmayan grupta ise okuldaki dört hafta süresince öğretmen adayları, okul ve öğretmenlerinin belli olmasını beklemiş ve deneme dersi için plan hazırlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları GÜMEF Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Uygulamalı Sanatlar, El Sanatları ve Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören ve okul deneyimi II dersi alan öğretmen adaylarıdır. Bu öğrencilerden okul deneyimi II öncesinde mikroöğretim uygulaması yapan ve yapmayan öğrenciler belirlenmiş ve çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğrenciler çalışmaya alınmıştır. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ile Uygulamalı Sanatlar öğrencileri okul deneyimi II dersinde mikroöğretim uygulaması yapmış, Aile Ekonomisi Beslenme ile El Sanatları bölümü öğrencileri ise yapmamışlardır. Buna göre araştırmanın katılımcıları mikroöğretim uygulaması yapan 20 öğrenci ile uygulama yapmayan 18 öğrenci olmak üzere 38 öğrenciden

oluşturmuştur. Öğrencilerin tamamı okul deneyimi II dersi gereği, okullarda deneme dersi vermiştir. Öğrencilerin 22 tanesi kız, 16 tanesi erkek öğrencidir. Öğrencilerin yaş aralıkları 20-27 arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Öğretmen adayları ile ikişer kişilik gruplar halinde 40 ile 55 dakika arasında süren görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adayları ile küçük gruplar halinde görüşmenin, etkileşimi artıracağı ve birbirlerinin fikirlerinden etkilenecek daha derinlemesine düşünmelerini destekleyeceği düşünülmüştür. Görüşme notları kaydedilirken, her katılımcı için ayrı not tutulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Öğretmen adaylarının kendi bakış açılarından daha derinlemesine veri elde edilmesini sağlayacağı için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Bu yöntem daha çok bir sosyal fenomenin yapısını keşfetmede kullanılır (Furlong & Edwards, 1993). Görüşmeler, araştırmacı tarafından not edilmiştir. Görüşmeler Aralık 2009-Ocak 2010 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle literatür taranmış ve bunun sonucunda sorulacak sorular ve sondalar hazırlanmıştır. Sorular uzman görüşüne sunulmuş, gelen dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra dört öğretmen adayı ile görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliği ve veri toplamadaki yeterliği araştırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanarak bazı sorularda değişiklik ve eklemeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda yer verilen sorular şunlardır: i) okul deneyimi dersinde, okullardaki uygulamadan önce mikroöğretim uygulaması yaptınız mı? bu süreçte başka ne tür hazırlıklar yaptınız? ii) mikroöğretim uygulamalarında en çok öğrendiğiniz bilgi/beceriler neler oldu? iii) ilk deneme dersinde neler yaşadınız? mikroöğretim uygulamalarının deneme dersine en önemli katkısı nedir? (öğretim becerilerini, yöntem-teknikleri kullanma, sınıf yönetimi, öğretim planlarını ve materyallerini hazırlama ve uygulama, öğrencileri tanıma, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma açısından vb.) iv) deneme dersinde en çok hoşunuza giden şey neydi? yaşadığınız en önemli sorun neydi? v) mikroöğretim ve okul deneyimi uygulamaları için önerileriniz nelerdir?

Verilerin Çözümlemesi

Analizin başında görüşme notları satır satır incelenmiştir. Veriler organize edildikten sonra, belli kategoriler içinde kodlamalar yapılmış ve bir kod listesi oluşturulmuştur. Kod listelerinden birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlamaların araştırmanın soruları ile olan iç ve dış tutarlılığına dikkat edilmiştir. Daha sonra her katılımcının görüşleri bu kod ve tema listesi göz önünde bulundurularak gruplanmış ve araştırma soruları doğrultusunda bulgu başlıkları oluşturulmuştur. Katılımcıların en fazla üzerinde durdukları kodlar yorumlanmış ve katılımcı görüşleri ile desteklenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Okul deneyimi II dersinin ilk dört haftasında mikroöğretim uygulamaları, öğretim planları ve materyallerinin hazırlıkları yapılmakta, uygulama okulu ve öğretmeni belirlenerek çalışma programları oluşturulmaktadır. Ancak bazı grupların mikroöğretim uygulaması yaparken bazılarının yapmadığı belirlenmiştir. Mikroöğretim uygulaması yapmayan gruplarda öğretim elemanlarının okulda neler yapılması gerektiği konusunda sohbet ettiği ve beş ders saati olan dersi genellikle bir ders saati yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Mikroöğretim uygulamalarının okul deneyimi dersine yansımaları kendini tanıma ve öğretmenliğe hazırlama, öğretmenlikten zevk alma, ders planlarını ve materyalleri hazırlama, öğretim becerilerini ve yöntem-tekniklerini etkili biçimde kullanma, sınıf ve zaman yönetimi, öğrencilerle iletişim, sorunlarla başa çıkma ve öğretmenlikten zevk alma alt başlıklarında incelenmiştir.

Kendini tanıma ve öğretmenliğe hazırlama

Mikroöğretim uygulaması yapan öğretmen adaylarının kendilerini ilk okul deneyimi dersine daha hazır hissettikleri, mikroöğretim sırasında tüm öğretim becerilerini uyguladıkları ve kendileri

yapmasa bile diğer arkadaşlarının yaptıkları becerileri izledikleri ve değerlendirdikleri; mikroöğretim uygulaması yapmayanların ise ilk uygulama deneyiminde nelerle karşılaşacaklarını bilmedikleri ve daha fazla korku ve heyecan yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen adayları bu sayede güçlü ve zayıf yönlerini tanımaktadır. Kulaşçı (1994) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adayları mikroöğretim uygulamalarının kendileri için çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Mikroöğretim yapan öğrencilerin anlattıkları:

SC: Deneme dersi için mikro çok önemli, yapmasaydık cesaretimiz hiç olmazdı. Mikroda heyecanı zirvede yaşadık, deneme dersi daha iyiydi.

CK: Mikro olmasa daha çok heyecanlanırdık, becerileri iyi bilmek bu heyecanı azaltıyor. Sonra heyecan kontrol altına alınıyor. Mikroöğretim mesleki gelişimime katkı sağladı.

KG: Bir öğretmen özellikle konuşurken parmaklarıyla, saçıyla oynamamalı, mikroda bunu yapan arkadaşlar oldu. Öğrencinin dikkatini dağıtıyor.

Mikro yapmayan öğrenciler, aşağıdaki görüşlerde de sunulduğu gibi kendilerini deneme dersine hazır hissetmemiş ve mikroöğretim uygulaması yapsalardı, kendilerini daha iyi hissedebileceklerini belirtmişlerdir:

FS: Öğretmen olmak istediğimi ilk okul deneyiminde hissettim, çok heyecanlandım. El yordamı ile kendi kendime hazırlandım, daha önce hazırlanmadık. Yani mikroöğretim olsa daha iyi olurdu.

RS: İlk okul deneyiminde çok heyecanlandım, korkuyla karışık bir heyecandı. Kendimi hazır hissetmedim, burada mikroöğretim yapsaydık daha hazır olurdu.

MS: Hangi derse gireceğimizi bile bilmiyorduk. Sadece okuldaki öğretmenin adı verildi, gittik ve dersi orada öğrendik.

SY: Uygulama okuluna gittiğimizde hiçbir şey bilmiyorduk. 4 hafta derste sohbet ettik. Uygulama öğretmeni bizi çok fazla dikkate almadı, uygulama öğretim üyesi okula da hiç gelmedi ve bizi gözlemedi.

Ders planları ve materyal hazırlıkları

Mikro uygulaması yapan öğrencilere göre, bu uygulamanın en önemli faydası plan hazırlama konusunda olmuştur. Mikroda öğretmen adayları plan hazırlığının ne kadar önemli olduğunu, iyi hazırlanan planın uygulamaya katkısını görmüştür. Başka çalışmalarda da mikroöğretimin öğretmen adaylarının derse daha planlı ve hazırlıklı gitmesini sağladığı ve performanslarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Mazeika, 2001; Peker, 2009). Öğretmen adaylarından bazılarının mikronun öğretim planları ve materyal hazırlamaya katkısına ilişkin görüşleri sunulmuştur:

KD: Mikroöğretimde en çok planlamanın önemli olduğunu öğrendim.

SK: Daire perspektifini anlattım ben. Başta heyecanlandım, kekeledim ama derse hakimdim. Kendimi hazır hissettim. Mikro uygulaması yaptık ve hazırlığın önemini gördük, ben de derse çok hazırlandım. Hazırlanmasaydım o karmaşık sınıf ortamında bu zor konuyu veremezdim.

CK: Mikrodan önce ders planı hazırlamada özellikle hedef yazmada zorlanıyordum. Ama şimdi daha rahat hedef yazıyorum.

KŞ: Mikronun bana katkısı çok oldu. Bir ay içerisinde sınıfta yapılan tüm mikro uygulamalarındaki eleştirilere göre planlarımı yaptım. Bu nedenle okul deneyimindeki planlarımı (iki kez ders verdim) uygulama öğretmeni çok beğendi.

Mikroöğretim uygulaması yapmayan öğretmen adaylarının ise öğretim planı hazırlamada çok zorlandığı, öğretim planlarının ve materyallerinin eksik olduğu, hatta bazı öğretmen adaylarının plan hazırlamadan derse girdiği belirlenmiştir.

RS: Derse plan yapmadan girenler çok oldu, dersi yaptıktan sonra plan yaptı arkadaşlar ve en son hafta öğretim elemanına teslim ettik. Sınıf öğretmenimiz de planları hiç sormadı.

MS: Hoca bize yalnızca bir ders planı örneği verdi ve planlarınızı buna göre hazırlayın dedi. Hala zorlanıyoruz plan yaparken. Hedefleri ise hiç yazamıyoruz. Mikroöğretim yapmadığımız için ilk derste çok zorlandım, bizi öğrencilerin önüne attılar, ne yaparsanız yapın dediler. Normalde fakültede bir ayda hazırlık yapmamız gerekirdi, biz yapmadık ve sonra çok çalışmak zorunda kaldık.

ZM: Keşke ilk dört haftada plan örnekleri yapsaydık ve uygulaysaydık, bize bu bilgiler verilseydi. Ben de bir arkadaşımın yaptığı planı az bir değişiklikle uyguladım ama hala tam olarak kendim plan yapamıyorum. Sınıfta ders planı yapabilen kimse yok.

Öğretim becerilerini etkili biçimde kullanma

Mikroöğretim yapan öğrenciler bu uygulamalar sırasında özellikle öğretim becerilerini etkili kullanmayı ve farklı yöntem-tekniklerin nasıl uygulanması gerektiğini öğrendiklerini söylediler. Mikroöğretim uygulaması yapan ve yapmayan gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda, yapan öğrencilerin öğretim becerilerini daha etkili kullandığı görülmüştür (Boech, 1972; Brashear ve Davis, 1970).

AA. Öğretim becerilerini öğrendik. Ben mesela mikroda kapalı uçlu soru sormuştum, deneme dersinde bu tür sorular sormamaya özen gösterdim.

ÖS: Mikroda önceleri konuya, içeriğe odaklandık ve sadece onu anlatmaya çalıştık. Ama sonra konunun yetişmesinin önemli olmadığını, önemli olanın becerinin etkili kullanılması olduğunu gördük. Bir de öğrencilere ismi ile hitap etmenin önemini kavradım.

AA. Özellikle derse ilgisiz ya da dersten kopan öğrencilerin dikkatini nasıl çekeceğimi mikroöğretim uygulamaları sayesinde öğrendim.

CK. Mikroda dikkat çekmenin üzerinde çok duruldu ve çok ilginç dikkat çekmeler izledik.

KŞ. Öğrenci katılımını iyi sağladım, pekiştiricileri etkili kullandım. Mikroda yapılan ipucunun nasıl kullanılacağına ilişkin eleştiriler bana çok yardımcı oldu.

Hatta mikroöğretim uygulamasına katılan öğretmen adayları bile öğretim becerilerini uygulamada sıkıntı yaşadıklarını söylemektedir. Bazı öğretmen adayları özellikle ipucu ve dönüt-düzeltilme verme konusunda sorun yaşadıklarını belirtirken, bazıları ise mikrodan en çok dönüt-düzeltilmenin nasıl verilmesi gerektiği konusunda yararlandıklarını söylemişlerdir.

KD. Ben en çok giriş bölümündeki becerilerde zorlandım, heyecandan olsa gerek. Selamlama, yoklama alma, güdüleme, dikkat çekme en zor becerilerdi. Bunlar öğrencinin yakalanması gereken yani öğrenciyi derse çeken beceriler.

MT. Bir arkadaşım uygulaması sırasında öğrenciye hatasını sık sık söyledi, “çizdiğin bu ayak hatalı” dedi. Öğrenci “bana taktınız” diye çıkış yaptı. O zaman öğrenci hatalarının böyle söylenmemesi gerektiğini daha iyi anladık.

YA. İpucu kullanımı önemli, mikroda ipuçlarının nasıl verileceğini gördük ama yine de gerçek sınıfta ipucu vermede zorluk yaşadım ben, öğrencilere destekleyici dönütler veremedim. Çünkü mikroda kendi sınıfımızda soru sorduğumuz tüm arkadaşlarımız doğru yanıt veriyordu, ipucu ve düzeltmeye gerek kalmıyordu.

Mikroöğretim uygulaması yapmayan öğrenciler “hangi öğretim becerisini etkili kullandınız” sorusuna yanıt vermekte zorlandılar. Birkaç tanesi öğretim becerisinin ne olduğunu sordu. Açıklama yapıldıktan sonra özellikle soru sorma, öğrenci sorularına yanıt verme ve dönüt-düzeltilme kullanmakta zorlandıklarını belirttiler.

ZM. Öğrenciler bize soru sormasınlar diye dua ediyorduk. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde öğrendiklerimiz çok işimize yaradı. Projeksiyon kullandım, değişik resimler ve videolar gösterdim ve öğrencilerin dikkatlerini çektim.

Derste farklı yöntem-teknik kullanma

Mikroöğretim yapan gruptaki öğretmen adaylarının çoğu, uygulamalar sırasında arkadaşlarının kullandığı farklı yöntem-teknikleri izleme olanağı bulduklarını ve hatta kendi deneme derslerinde de bunları kullandıklarını vurgulamıştır.

YA. Beyin fırtınası her konuya uygun değil mesela, bunu gördüm. Kendi deneme dersimde örnek olayı ben yazmıştım tüm öğrencilerin dikkatini çekti. Hem dersin hedeflerine ulaştık hem de öğrenciler zevk aldı.

SP. Mikroöğretim okul deneyimi II dersinin daha verimli geçmesini sağladı, öğrencilerim derse etkin katıldı. Farklı yöntem-teknikler kullandım, yaramaz öğrenciler bile derse katıldı.

Mikroöğretim uygulaması yapılmayan grupta yer alan öğrenciler farklı yöntem-teknikleri kullanmakta zorlanmıştır. Bu öğretmen adayları daha çok anlatım, soru-cevap ve gösterip-yaptırma yöntemlerini kullanabilmiştir. Hatta bunları kullanırken de zorlanmışlar, öğrencilerin katılımını sağlayamamışlardır. Bir öğretmen adayının uygulama öğretmeninin önerisi üzerine gösterip-yaptırma yöntemini deneme dersinde kullanması, ama bu yöntemi daha önce hiç duymadığını söylemesi de ilginçtir.

KD. Gösterip-yaptırma hiç görmediğimiz ve işlemediğimiz bir yöntemdi ve deneme dersinde de en çok onu kullandık. Bu nedenle deneme dersinde çok zorlandım.

Sınıf yönetimi

Mikroöğretim uygulamalarına katılan öğretmen adayları deneme dersinde kendilerini sınıf yönetimi konusunda daha yeterli bulmaktadır (Peker, 2009). Görge'nin (2003) çalışmasında da öğretmen adayları mikroöğretim sonrasında, öncesine göre sınıfa hakim olamama kaygısını daha az yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin kaygıları da azalmaktadır. Bu araştırmada da mikroöğretim uygulaması yapan öğretmen adayları sınıfta kontrolü sağladıklarını, dikkat çektiklerini, öğrencileriyle göz iletişimi kurduklarını ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmada kendilerini daha hazır hissettiklerini söylemektedir. Hatta bu öğrenciler tahta kullanımının gerekliliğini ve nasıl kullanılması gerektiğini de mikroda görmüşlerdir.

BŞ. Bizim grup mikroöğretim uygulaması yaparken arkadaşları öğütledik. Yaramaz, konuşan, doğru cevap veren gibi roller verdik arkadaşlara. O nedenle gerçek bir sınıf yönetimi ve etkili iletişim deneyimi yaşadık. Ama yine de her şey mizansendi, o kadar hazırlığa rağmen olağanüstü bir şeyle karşılaşınca donup kalıyorduk. Örneğin bir öğrenci (sınıf arkadaşımız) ben bu kaynağı nereden bulurum diye sordu, kaynakça listesi veren öğretmen adayı ne yapacağını şaşırdı.

KG: Mikroda geniş düşünmeyi öğrendim, üniversite hocalarını bile mikroya göre değerlendirdim. İyi ders yapıyor mu yapmıyor mu diye. Örneğin bizim bölümde iki hoca var, çok iyi kişilikler ama sınıf kontrolleri az.

Mikroöğretim uygulamaları yapmayan öğrenciler sınıf yönetiminde daha fazla sorun yaşamışlar, problemleri çözmede zorlanmışlardır. Öğretmen adayları bazı durumlarda en uygun davranışın ne olacağına karar verememişlerdir.

ZM. Sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşadım, öğrenciler derse katılmak istemiyordu. Derse katılsınlar diye kendimi sevdirmeye çalıştım, şirinlikler yaptım bazen de maddi ödülleri kullandım.

AÖ. Derste çok heyecanlandım, ilk kez gerçek bir öğrenci grubunun karşısına çıkıyordum. Mikro yapsak sınıfa hakimiyet sorununuz azalabilirdi. Tam konuyu anlatırken bir öğrenci nerelisiniz dedi. Nasıl cevap vereceğimi bilemedim. Gürültü yaptıklarında susun diye bağırarak mı, bağırarak mı? Otoriter mi olalım, demokratik mi? Acaba hangisi doğru davranış, hala karar veremiyorum.

Zaman yönetimi

Mikroöğretim uygulaması yapan ve yapmayan öğrencilerin en çok zorlandığı konulardan birisi zaman yönetimidir. Zamanı etkili kullanma, zamanla kazanılacak bir deneyim olduğu için, mikroöğretim uygulaması yapan adayların da bu konuda sıkıntı yaşamaları doğaldır. Mikroöğretim uygulamaları sırasında öğrencilere belli bir süre vererek, bu sürede bitirmelerini istemek zaman yönetimine katkı sağlayabilir. Mikroöğretim uygulamalarına katılan bazı öğrencilerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

BŞ. Mikrodaki pek çok bilgiyi ve uygulamayı transfer ettik, ancak sadece zaman yönetiminde sorununuz oldu. Mikroda planladığımız sürenin dışına çıktık ve öğretim elemanı bizi bu konuda uyarmadı, dersi yapmaya devam ettik. Ama okulda zil çalınca ders bitmek zorunda. Bunu çok transfer edemedik, belki de zamanla kazanılacak bir deneyim.

AA. Mikro esnek olmaya katkı sağladı. Zamanınız azaldı mı konuyu nasıl toparlamalısınız bunu gördüm, ya da süreniz çok mu ek etkinlik planlamanın yararlarını. Mikro uygulaması yapmak kadar uygulamaları izlemek de önemli, ben fark etmeden bir arkadaşımın konu sonunda yaptığı gibi bir toparlama yapmışım.

Mikroöğretim uygulaması yapmayan öğrenciler de en çok zamanı etkili yönetme konusunda sorun yaşamıştır. Öğretmen adayları süreyi ayarlama zorlanmış; bazıları konuları ders süresinden daha önce bitirmiş bazıları ise zil çaldığı halde konu bitmediği için ders yapmaya devam etmiştir.

RS. Zamanı iyi kullanamadım, yapmak istediğim pek çok şeyi yapamadım. Becerileri bu nedenle çok etkili kullanamadım.

Öğrencilerle iletişim

Mikroöğretim uygulaması yapmayan öğretmen adayları öğrencilerle bazen çok yakın bazen de çok uzak ilişki kurduklarını ve oldukça sıkıntı yaşadıklarını söylemektedir. Bazı uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarını öğrencilerle çok yakın olmamaları gerektiği konusunda uyarılmışlardır. Bazı öğretmen adayları da öğrencilere nasıl davranacaklarını bilmediği için ciddi bir ifade takındıklarını ve derste hiç gülmediklerini söylediler.

EY. Öğrencilere önceleri çok yakın davrandım ama bana öğretmenim yerine abi demeye başladılar. Not vermeye başladıktan sonra abi, öğretmenime dönüştü.

AO. Öğrenciler ikinci dönem yine gelin, sizi yine istiyoruz dediler. Bu benim çok hoşuma gitti. Tüm öğrencilerle görüşmüyorum, çoğu ukala. Ama özellikle üniversite düşünen öğrencilerle ders dışı görüşüyorum. Hatta sömestrde bu öğrencilere bizim fakülteyi tanıtacağım.

Mikroöğretim uygulaması yapan öğretmen adayları öğrencilerle ufak tefek sorunlar yaşandığını ancak bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirtmişlerdir. Hatta bazı öğretmen adaylarının dersinde öğrenciler teneffüse çıkmayıp yanlarına gelmiş, onlarla sohbet etmiş ve kendilerinden yeni bilgiler edindiklerini söylemişler, bu da öğretmen adaylarını çok mutlu etmiştir.

Sorunlarla mücadele

Mikroöğretim uygulaması yapan öğrenciler, bu uygulama sırasında bazı sorunlarla karşılaşmanın daha faydalı olduğuna inanmakta ve hatta bu sorunların özellikle oluşturulmasını önermektedir. Sorunlarla mikroda karşılaşmak, okul deneyiminde bu sorunla başa çıkmayı kolaylaştırmaktadır.

BŞ. Ben mikroda deneme yaparken projeksiyon bozuldu, ne yapacağımı şaşırdım ve yüz ifadem kötüydü. Deneme dersinde aynı şeyi yaşadım, ama bu kez sorunla daha kolay başa çıktım.

SP. Öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak davranmaya çalıştım, asi bir öğrenci vardı sınıfımda ona daha sevecen yaklaştım. Araç getirmeyen öğrenciye sınıfın yardım etmesini istedim. Kendini öne sürmeyi seven, şımarık bir öğrenci var sınıfta. Bu öğrenciye nasıl yaklaşacağımı çok düşündüm sonra derste bana yardım etmesini istedim. Öğrenci sonraları derste daha uyumlu davranmaya başladı.

AA. Öğrenci bana “çok güzel anlattın, seni çok sevdim” dedi. Hoşuma gitti ama öğrenciye nasıl tepki vereceğimi bilemedim, teşekkür ettim ve derse devam ettim. Sonra öğrenci ile teneffüste senli benli konuşmaların kimler arasında olabileceğini konuştuk.

Mikroöğretim uygulaması yapmayan öğrencilerin deneme dersinde yaşadıkları en önemli sorunlar farklı öğrenci tipleriyle karşılaşmaları ve nasıl davranacaklarını bilememeleridir. Özellikle kaynaştırma öğrencileri, ya da psikolojik açıdan problemlili öğrencilerle karşılaşan öğretmen adayları kendilerini sınıfta çaresiz hissettiklerini belirtmektedir. Daha da kötüsü öğretim elemanı öğretmen adaylarını sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin olabileceği konusunda hiç bilgilendirmemiş, adaylar sınıfa girince bu öğrencilerle karşılaşmıştır.

AÖ. Sınıfımda işitme engelli ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler vardı. Ben normal öğrencilerle nasıl ders yapacağımı düşünürken bir de o öğrencilerle karşılaşınca iyice afalladım.

EY. Sınıfımda 32 öğrenci vardı ve 30 tanesi problemliydi. Engelliler, öğrenme güçlüğü olanlar, davranış sorunu olanlar, duygusal problemi olanlar, hiperaktifler ve çekingenler. Sorunlu öğrenciler sürpriz oldu, nasıl davranacağımı bilemedim.

ZM. Sınıfta istenmeyen davranışlarla nasıl başa çıkacağımı bilemedim. Sınıf hakimiyetimi kayıttı.

MŞ. Uygulama öğretmeni benden sınav sorusu hazırlamamı istedi, çok şaşırdım bu isteğe. Çünkü ilk kez derse girmiştım ve sonraki haftaya soru hazırlamam isteniyordu, çok ama çok zorlandım.

Mikroöğretim en önemli katkılarından birisi de öğretmen adaylarının alan bilgilerindeki eksikliklerini görüp tamamlamalarına yardımcı olmasıdır. Öğretmen adayları bazı konularda kendilerini yeterli bilgiye sahip hissetmemiştir. Her iki grubun üzerinde durduğu sorunlardan birisi, fakültede aldıkları alan dersleriyle meslek liselerindeki derslerin tutarlı olmamasıdır. Öğretmen adayları hiçbir eğitim almadıkları ama meslek lisesinin programında olan bazı derslere girmek zorunda kalmışlardır.

MT. Lisede cam ve teknoloji dersi var, ben fakültede böyle bir ders almadım ve bu derste uygulama yaptım. Çok ama çok zorlandım, seramik öğretmeni olduğumda bu konuları önce ben öğrenmek zorunda kalacağım.

Ayrıca mikroöğretim uygulaması yapmayan öğretmen adaylarının çoğunluğu, uygulama öğretmeni sorun yaşadığını belirtmiştir. Mikroöğretim yapan adayların hiçbirinden böyle bir sorun gelmemiştir. Mikro yapmayan adayların çoğunluğu uygulama öğretmenin rehberliğinden memnun değildir. Bazı öğretmen adayları uygulama öğretmenin kendisinin iyi yanlarını değil, sürekli kötü yanlarını vurguladığını belirtmiştir. Uygulama öğretmenlerinden bazıları öğretmen adaylarını öğrencilerle yakın ilişki kurmamaları konusunda uyarmıştır. Hatta bazı adaylar giyimlerine çok dikkat

ettiklerini, temiz ve bakımlı olduklarını ve bu durumun uygulama öğretmenini rahatsız ettiğini söylemiştir.

Öğretmenlikten zevk alma

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu mikroöğretim uygulaması yapsa da yapmasa da, deneme dersinden büyük keyif aldığını belirtmiştir. Mikroöğretim yapan öğrenciler ilk deneme dersi için şunları söylemektedir:

SP. İlk derste açılışımı bile hissetmedim mutluluktan. Öğrencilere ışık tutmak çok güzel.

MT. O güne kadar çok heyecanlıyım. Okula bir saat önceden gittim, atölye soğuk olursa diye modelin ayağının altına sıcak su torbası getirdim. Dersi işlerken zaman çok çabuk geçti, özgüvenim yüksekti. Öğrenciyi gördüm, hissettim ve bu beni çok mutlu etti.

YA. En çok hoşuma giden şey, hiç takılmadan konuşmam oldu. Mikroda daha heyecanlıyım, dersteysen sınıfa hakim olduğumu, öğrencilerimin derse katıldığını görmek hoşuma gitti. Ben öğretmenliği sevdim ya dedim kendi kendime.

Mikroöğretim uygulaması yapmasa da öğretmen adayları, öğrencilerin kendilerine hocam demelerinin çok hoşlarına gittiğini, sorumluluk hissettiklerini ve öğretmenliği sevdiklerini belirtmişlerdir. Ancak adayların çoğu deneme dersinden ve öğretmenlikten çok zevk alırken, bazıları ise öğretmenlikten zevk almadığını ve kendini öğretmen gibi hissetmediğini söylemiştir.

RS. Kendimi öğretmen gibi hissetmedim, bu konuda ne uygulama öğretmeni ne de öğretim elemanı yardımcı oldu. Sanırım bu meslek bana uygun değil.

Mikroöğretim uygulaması yapmayan öğretmen adayları, bu uygulamanın mutlaka yapılması gerektiği konusunda hemfikirdir. Mikroöğretimin özellikle sınıf yönetimi, öğretim planlarını ve materyallerini hazırlama, öğretim becerilerini etkili kullanma ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma konularında yardımcı olacağını düşünmektedirler.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Okul deneyimi II dersinde mikroöğretim uygulamalarının etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada mikroöğretim uygulaması yapan öğretmen adayları yapmayanlara göre ders öncesi daha fazla hazırlık yaptıklarını ve kendilerini mesleğe daha hazır hissettiklerini, sınıf yönetimi kaygılarının azaldığını, uygulamada öğretim becerilerini ve yöntem-teknikleri daha etkili kullandıklarını, derste ortaya çıkan sorunlarla baş etmede kendilerini daha güçlü hissettiklerini belirtmişlerdir. Başka bir deyişle mikroöğretim uygulamaları öğretmen adaylarının öğretmenlik performanslarının gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamıştır. Mikroöğretim sırasında eksikliklerini ve güçlü yönlerini tanıyan adaylar, deneme dersinden önce eksikliklerini gidermeye çabalamış, izlediği arkadaşlarının hatalarını yapmamaya çalışmıştır.

Mikro uygulaması yapılsa da yapılsa da öğretmen adayları ilk derste oldukça heyecanlanmaktadır. Ama mikroöğretim uygulamaları bu heyecanın kontrol altına alınması ve öğretmen adayının özgüven duygusunun gelişmesinde oldukça etkili olmaktadır. Mikroöğretim yapmayan öğretme adaylarının özellikle plan ve materyal hazırlığı, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, öğrencilerle ve uygulama öğretmeni ile iletişim konularında sorun yaşadıkları görülmektedir.

Mikroöğretim uygulamalarının daha etkili yürütülmesi için, öğretmen adayları mikroöğretimi tek bir beceri üzerinde yapmamalı, mümkünse bir aday tüm becerileri uygulamalıdır. Çünkü mikro sırasında örneğin pekiştirmeyi kullanan bir aday, soru sormada sıkıntı yaşayabilmektedir. Öğretmen adayları da mikroöğretimin mutlaka yapılması gerektiğini söyleyerek tek bir becerinin değil tüm becerilerin bir öğretmen adayı tarafından uygulanmasını önermektedir.

Mikroöğretim uygulaması yapılan grupta da bazı sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Bunlar kameraya alınan uygulamaların derste izlenememesi ve aynı becerinin öğretiminin tekrar yapılmamasıdır. Bunun yerine öğretmen adayları mikro uygulamalarını ders dışında izlemiştir. Uygulamaların derste izlenmesi ve tekrarlanması, becerilerin daha etkili kullanımına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında gerçek sınıf ortamlarında çekilen öğretmen davranışlarına ilişkin video kayıtlarının mikro uygulaması sırasında rehber öğretim elemanları ve öğretmen adayı arkadaşları ile birlikte izlenmesi ve değerlendirilmesi de yararlı olacaktır.

Mikroöğretim öğretmen adaylarının kendi sınıfında değil, tanımadıkları başka bir öğrenci grubu önünde gerçekleştirilebilir. Mikroöğretim yapan öğrenciler uygulamayı kendi sınıflarında değil, başka bir sınıfta uygulamanın daha yararlı olacağını, kendi sınıflarında arkadaşlarının yanında kendilerini rahat hissettiklerini ama başka bir sınıfta uygulama yapmanın deneme dersine daha yakın bir ders olacağına inandıklarını söylemişlerdir.

Öğretmen adayları mikroda yaramazlık yapmayan, sürekli derse katılan öğrencilerle çok rahat ders yaptıklarını, ama gerçek sınıf ortamının farklı olduğunu belirttiler. Oysa sınıflarda yaramaz, şımarık, girişken, çekinik ya da farklı istenmeyen davranışlarda bulunan öğrenciler bulunmaktadır. Mikro sırasında bazı öğrenciler istenmeyen davranışta bulunmaları konusunda görevlendirilebilir. Öğrenciler de, mikroda öğretmen adayının haberi olmadan bazı öğrencilerin böyle davranmasını ve öğretmen adayının sorunlarla nasıl başa çıkacağını da denemesini önermektedir. Ayrıca mikroöğretim uygulamaları yapan öğretmen adayları öğretim becerilerinin uygulanmasına ek olarak beden dili, iletişim ve diksiyon gibi konuların üzerinde durulmasını da önermektedir.

Sonuç olarak okul deneyimi II dersinde ve öğretmenlik uygulamalarında mikroöğretime mutlaka yer vermek gerekir. Hatta mikroöğretimin daha etkili yürütülmesi için gerekli araştırmalar yapılmalı ve araştırma sonuçlarına göre gerekli önlemler alınmalıdır. Son olarak mikroöğretim uygulaması yapmayan bir öğretmen adayının şu sözleri, mikroöğretimin gerekliliğini oldukça iyi özetlemektedir.

RS. Öğrencilerle iletişimde zorlandık, bize çok problemli oldukları söylendi. Sosyo-kültürel düzeyi düşük, çok problemli öğrenciler vardı. Sınıf yönetiminde sorunlar yaşadık. Cep telefonu ile oynayan bir öğrenci bizi dinlemedi, bakışlarımız da etkili olmadı. Öğretmen adayının taklidini yapan öğrenciler oldu. Süreyi iyi kullanamadık. Öğrenciler tarafından kabul edilmedik, bunun nedeni bizim hazırlıksız olmamızdı. Kendi kendimize öğretmencilik yaptık, el yordamıyla doğruyu bulmaya çalıştık. Biz sudan çıkmış balık gibiydik, ne yapacağımızı bilemedik. Mikroöğretim uygulaması yapmış olsaydık, hocalarımız da ilgili olsa idi çok iyi olacaktı, belki de mesleği daha çok sevecektik.

5. KAYNAKLAR

- Akalın, S. (2005). Öğretmen adaylarının okullardaki öğretmenlik uygulamaları sırasında geleneksel öğretmenlik uygulamasıyla mikro öğretim uygulamasının karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 1-13.
- Amobi, F.A. (2005). Preservice Teachers' Reflectivity on the Sequence and Consequences of Teaching Actions in a Microteaching Experience. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 115-130.
- Bağcıoğlu, G. (2000). Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (1-3 Eylül 1999), Cilt 1. Trabzon.
- Barth, L. J. (1986). *Micro Teaching*. Department of Education. Prude University. Lafayette.
- Benton-Kupper, J.B. (2001). The microteaching experience: Student perspectives. *Education*, 121(4), 830-835.
- Boech, M.A. (1972). Stability of behavior change one year after microteaching. Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Brashear, R.M. & Davis, O.I. (1970). Teaching laboratory effects into student taching. Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Brent, R. ve Thomson, W.S. (1996). *Videotaped Microteaching: Bridging The Gap From The University To The Classroom*. The Teacher Educator, 31, 238-247.
- Butler, A. (2001). Preservice music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experiences, and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49 (3), 258-272.
- Cruickshank, D. (1985). *Models for the Preparation of America's Teachers*. Bloomington, IN: The Phi Delta Kapa Educational Foundation.
- Cruickshank, D. & Metcalf, K. (1990). Training within teacher preparation. In W. R. Houston 8Ed.), *Handbook of research on teacher education*. 469-497, New York: Macmillan.
- Çakır, Ö. (2000). Öğretmen yetiştirmede teoriyi pratiğe bağlayan mikroöğretimin Türkiye'deki üç üniversitede durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 62-68.
- Çakır, Ö. (2000). Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Mikro Öğretimin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7: 313-320.

- Görgen, İ. (2003). Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 56-63.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Hawkey, K. (1995). *Learning From Peers: The Experience Of Student Teachers In School-Based Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 46, 175-183.
- Huber, J. & Ward, B.E. (1969). Pre-service confidence through microteaching. *Education*, 90(1), 65-68.
- Kazu, H. (1999). Öğretmen Yetiştirmede "Mikro Öğretimin Etkililiği. 4. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Kpanja, E. (2001). *A Study of Effect of Videotape Recording in Microteaching Training*. *British Journal of Educational Technology*. 32 (4), 483-486.
- Külahçı, Ş. G. (1994). *Mikro Öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Deneyimi*. II. Değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*. 18 (92), 36-44.
- Mazeika, J.M.K. (2001). Effect of different types of feedback during microteaching sessions on preservice teachers. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of the Graduate School of State University of New York. UMI: 3021911.
- Peker, M. (2009). Genişletilmiş mikro öğretim yaşantıları hakkında matematik öğretmeni adaylarının görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* . 7 (2), 353-376
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers (A Reflective Approach)*. Cambridge University Press.
- Weiss, E., M., & Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, 2 (2), 125-154.
- Wilkinson, G.A. (1996). Enhancing Microteaching through Additional Feedback from preservice Administrators. *Teaching and Teacher Education*, 12 (2), 211-221.
- Yost, D. S., Sentner, S. M., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51 (1), 39-49.
- YÖK (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*. YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Kılavuzu, Ankara: YÖK.

OKUL DENEYİMİ DERSLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

THE VIEWS OF TEACHER CANDIDATES ABOUT THEIR SCHOOL EXPERIENCE COURSES

Yard. Doç. Dr. Ümit Işık Erdoğan, Doç. Dr. Esin Atav
Hacettepe Üniversitesi OFMA Bölümü Kimya Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde okul deneyimi dersleri program kapsamına alınmıştır. Bununla öğretmen adaylarının okullardaki çalışmalarına ağırlık verilerek, eğitim öğretim ortamında daha fazla gözlem ve pratik yapmaları amaçlanmıştır. Okullardaki çalışmalar Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Bölümlerinde 8. dönemde Okul Deneyimi I, 9. dönemde Okul Deneyimi II ve 10. dönemde Öğretmenlik Uygulaması olmak üzere üç ders olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu çalışmada Okul Deneyimi I ve II derslerinin uygulamaları sürecinde öğrenci yaşantılarından yola çıkılarak yükseköğretim ve ortaöğretim kurumunda gerçekleşen eğitimin değerlendirilmesi Yeşil ve Çalışkan (2006) tarafından geliştirilen anket aracılığı ile Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Bölümü son sınıf öğrencilerinin görüşleri alınarak değerlendirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Okul deneyimi, aday öğretmen, öğretmen yetiştirme

Abstract

In the process of reconstructing Education Faculties, the school experience courses were included in the program. In this way, it is aimed that teacher candidates practice and make more observation in the actual educational setting by placing emphasis on their studies at these schools. The studies at these schools are arranged in the Departments of Science and Mathematics in the form of three courses: in semester 8 as School Experience I, in semester 9 as School Experience II and in semester 10 as Practice Teaching. In this study, taking into consideration the student experiences during the application of School Experience I and II courses, an evaluation will be made about the education in higher education institution and secondary education institution by using a questionnaire developed by Yeşil and Çalışkan (2006) to get the views of the last year students at the Department of Science and Mathematics.

Keywords: school experience, pre-service teacher, teacher training

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKİYE VE DÜNYA GÜNDEMİNE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINING THE LEVEL OF AWARENESS OF TEACHER TRAINEES REGARDING OF TURKEY'S AND THE WORLD CURRENT EVENTS

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI, Arş. Gör. Duygu GÜR ERDOĞAN, Arş. Gör. Serhat ARSLAN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

21.yüzyıl öğretmenlerinin sahip olması gereken niteliklerden biri de yakın çevresinde meydana gelen siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel olayları takip ederek Türkiye ve dünya sorunlarına karşı duyarlılık geliştirmesidir. Öğretmenlerin değişik haber kaynaklarını takip ederek Türkiye ve dünyada olan bitenden haberdar olması onların entelektüel gelişimleri için son derece önemlidir. Öğretmenlerin bu gelişmeleri öğrencilerle sınıf ortamlarında paylaşmaları, öğrencilerini ülke ve dünya sorunları konusunda bilgilendirmeleri de öğrencilerin ülke ve dünya sorunlarına duyarlılık düzeylerini arttıracaktır.

Bu araştırma Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının son 1 yıl içinde (2009 yılı) Türkiye ve dünya gündeminde öne çıkan politik, sosyal, kültürel, spor ve aktüalite ana başlıklarından 10'ar sorudan oluşan bir anketle Türkiye ve dünya gündemine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesine yöneliktir. 2009 yılında gündemi uzun süre işgal eden olaylar, gelişmeler, kişiler vs. çeşitli gazete ve dergiler taranarak belirlenecektir. Bu şekilde geleceğin öğretmenlerinin ülke ve dünya sorunlarına ilişkin gündemi takip edip etmedikleri, takip ediyorlarsa bunu ne şekilde yaptıkları ve hangi düzeyde Türkiye ve dünya gündeminden haberdar oldukları belirlenecektir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterlilikleri, öğretmen görüşleri

Abstract

One of the qualifications of the 21th Century's teachers is to monitor the political, economic, social and cultural developments in their close environment and to get awareness of Turkey's and the World's main problems. Following current news about Turkey and the world from different sources is essential for teachers' intellectual development. Sharing these knowledge with their students, teachers could help to increase students' level of awareness toward the nation's and the world's problems.

This study will apply a questionnaire to teacher trainees of Sakarya University, the Faculty of Education to determine their level of awareness regarding Turkey's and the World's current events. The questions will cover main news of the year 2009 and will include 10 questions in each of five categories (political, social, cultural, sports and magazines). The current news, developments and people which has been deeply affecting the public opinion for some some will be searched through various newspapers of the year 2009. By investigating whether or not the prospective teachers follow the current news and developments regarding Turkey and the World, if it is so, what kind of news sources they use (internet, newspapers, magazines and etc.) and the level of awareness they have.

Keywords: teacher training, teacher qualifications, teachers thoughts

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK FORMASYONU İLE İLGİLİ HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Yrd. Doç. Dr. Berna GÜCÜM Doç. Dr. Hülya KELECİOĞLU Doç. Dr. Selahattin GELBAL
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik formasyonu ile ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim programlarının yeterlikleri hakkındaki görüşleri ile halen ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konularını belirlemektir. Örneklem seçiminde NUTS tarafından belirlenen Türkiye'nin Ekonomik ve Sosyal Kalkınmışlık Düzeyi Düzey-1 verileri kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini her bölgeden en az iki il olmak üzere toplam 30 il ve bu illerdeki 210'u genel, 90'ı meslek lisesi olmak üzere 300 okulda görev yapan 11 branştaki 5434 öğretmenlerden oluşmuştur. Öğretmenlere eğitim ve öğretim programları, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknolojileri, materyal geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf yönetimi ve strateji geliştirme konularında katıldıkları hizmet içi eğitim programlarının yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ve bu konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin en fazla ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim konuları strateji geliştirme ile materyal hazırlama olurken; eğitim ve öğretim programları ile ölçme ve değerlendirme ise en az ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim konuları olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yeterlikleri, hizmet içi eğitim, ortaöğretim, formasyon eğitimi

Abstract

The purpose of this study is to determine the secondary school teachers' perceptions, which is related with the pedagogical competency, on the efficiency of the in-service professional training workshops they have participated and determine the areas where they may still have needs. In the sampling process, level-I in the economic and social development level of Turkey, indicated by NUTS, have been used. The data is collected from a total of 30 provinces with at least two provinces per each geographic region consisting of faculty from a total of 300 schools which were 210 high schools and 90 trade schools. The above mentioned faculty include 5434 teachers, working in 11 different disciplines. The faculty has been asked about their perception on the usefulness level and sufficiency level of the in-service programs, they attended on instruction and curriculum development, measurement and evaluation, teaching technologies, material development, guidance and counseling, classroom management strategy development, and have been asked if they were still in need of in-service professional development programs in these areas. While teachers identified strategy development and material development as the program they were in most dire need of, instruction curriculum development and measurement and evaluation were identified as programs they felt most confident about.

Key words: teacher proficiency, in-service training, secondary school, pedagogy.

1. GİRİŞ

Ülkelerin toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan kurumları vardır. Türkiye'de bu ihtiyacı Milli Eğitim Bakanlığı karşılamaktadır. Örgün ve yaygın eğitim kurumları ile okul çağındaki ve okul çağı dışındaki insanların eğitim ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Sistematik bir yapılanma içerisinde olan örgün eğitim kurumları, okul öncesi (36-72 aylık dönemleri kapsar), ilköğretim (1-8. sınıflar 6-14 yaş grubunu kapsar), ortaöğretim (14-17 yaş grubunu kapsar) ve yükseköğretimden (18 ve üstü yaş grubunu kapsar) kademelerinden oluşmaktadır. Bu kurumların amaçları, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak birbirlerinden farklılık göstermektedir.

İlköğretim kademesinden sonra gelen bugünkü ortaöğretim kurumlarına bakıldığında, 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile ülkedeki tüm eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'nın gözetim ve denetimi altına alınmıştır. 22 Mart 1926 tarihinde çıkarılan 789 sayılı yasa ile (Maarif Teşkilatına Dair Kanun) ortaöğretim okullarının süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Yine bu yasayla daha önce yerel yönetimlerce yürütülen mesleki ve teknik öğretim kurumları MEB bünyesine alınmıştır. 1952 yılında ortaöğretim okullarının süresi dört yıla çıkarılmış, daha sonra 1955 yılında tekrar üç yıla indirilmiştir. 2004-2005 öğretim yılına kadar en az üç yıl süreli olan okullar 2005-2006 öğretim yılından itibaren en az 4 yıl eğitim veren okullara

dönüştürülmüştür. Ortaöğretimin genel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 28. maddesinde belirlenmiştir. Buna göre, "Ortaöğretimin amaç ve görevleri, Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. Aynı maddede ayrıca, bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplumun ihtiyaçları arasında dengeyi gözetileceği belirtilmektedir.

Ortaöğretim okullarının eğitim programları, ortak dersler, alan dersleri, alan-temelli seçmeli dersler ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Ortak derslerin büyük çoğunluğu birinci yılda verilir ve Türk dili ve edebiyatı, tarih, coğrafya, matematik, biyoloji, fizik, kimya, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil ve beden eğitimi derslerinden oluşur. Seçmeli dersler ise öğrencilerin bireysel ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçebilecekleri derslerden oluşmaktadır.

Ülkeler arasındaki işbirliği, bilgi paylaşımı bağli olarak toplular arası etkileşimler de artmaktadır. Bu durum ticaret, teknoloji, turizm gibi alanlarda açıkça fark edilebildiği gibi sosyal bilimlerin psikoloji ve eğitim gibi alanlarında da görülebilmektedir. Bu doğrultuda ülkelerin kurdukları ortak birliklerden biri olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı - OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) üye ve üye olmayan ülkelerin katılımıyla belirli yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme becerilerini rutin aralıklarla izlemektedir. Bunlardan biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı – PISA (Programme for International Student Assessment), üç yıllık aralarla düzenlemekte olan ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir tarama araştırmasıdır.

Katılımcı ülkelerle ortaklaşa yürütölen, ilköğretim 8. sınıflar düzeyinde uluslararası fen bilimleri ve matematik yeterliliklerini değerlendirme çalışması olan Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Araştırması-TIMSS (Trend in International Mathematic and Science Study) ile Uluslararası Okuma ve Yazma Becerileri Araştırması-PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) Uluslararası Eğitim Kurumu (IEA) tarafından yürütölen bir izleme ve değerlendirme çalışmasıdır.

Her iki kurumunda yapmış oldukları uluslar arası sınavlara katılan ölkemiz için, özellikle okul öğrenmelerinin günlük hayatta kullanımına yönelik sorunlar görölmektedir (PISA 2003, PISA 2006). Bu sınavlardan alınan başarı ölçöleri, bazı önlemler alınmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu ve buna benzer bazı göstergeler eğitim politikalarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesinde etkilidir. Bu izleme sonuçlarına göre öğretmen yetiştirmeden ders materyalleri düzenlemeye, öğretim yöntemleri ile çalışma alışkanlıklarına, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik bazı bilgilere ulaşmakta ve uygulayıcılara öneriler geliştirilmektedir.

1.1 Problem Durumu

Uluslar arası PISA, TIMSS, PIRLS gibi projeler, ulusal bazda ÖBBS ve Ortaöğretimi Geliştirme Projesi gibi çalışmaların amacı, çeşitli derslerdeki öğrenci başarılarına yönelik durum tespiti yapmak, varsa gelişmeleri izlemek ve bulgulara dayalı önerilerin ortaya konması sağlamaktır. Ortaöğretim Geliştirme Projesinin bir boyutu olarak ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik formasyonu ile ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim programlarının yeterlikleri hakkındaki görüşleri ile halen ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konuları belirlemiştir. Bu çalışmada da projenin hizmet içi eğitimle ilgili boyutu ele alınmıştır. Araştırmada cevaplanmaya çalışılan soru aşağıdaki gibidir.

Ortaöğretim kurumlarında ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik formasyonu ile ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim programlarının yeterlikleri hakkındaki görüşleri ile halen ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konuları nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma değişik branşlardaki ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitimle ilgili durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmada evrenini Türkiye’deki resmi ortaöğretim okullarının 9. ve 10. sınıflarına görev yapan Türk dili ve edebiyatı, matematik, fen bilimleri grup derslerinden fizik, kimya ve biyoloji, sosyal bilimler grup derslerinden tarih ve coğrafya ile yabancı dil olarak İngilizce derslerine giren branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde “MEB-e-okul veri tabanı 2008 verileriyle, TÜİK tarafından belirlenen Türkiye’nin Ekonomik ve Sosyal Kalkınmışlık Düzeyi Düzey – 1 verileri kullanılmıştır. Bu düzeyde Türkiye 12 bölgeye ayrılmaktadır. Her bölgeden en az iki il olmak üzere örnekleme toplam 30 il seçilmiştir. İllerin seçiminde gelişmişlik düzeyine ve ilin o bölgeyi temsil edebilme özelliklerine bakılmıştır. Bu illerden 210 genel ve 90 meslek lisesi olmak üzere toplam 300 okul, örnekleme oluşturmaktadır. Bu okullardan araştırma kapsamına alınan 5434 öğretmenin 2509’u (%46) kadın, 2925’i (%54) erkektir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Öğretmen Anketi kullanılmıştır. Ankette toplam 13 soru yer almıştır. Sorulardan sadece hizmet içi eğitimle ilgili olanlar bu çalışmanın kapsamına alınmıştır. Türk dili ve edebiyatı, matematik-geometri, fen bilimleri grup derslerinden fizik, kimya ve biyoloji, sosyal bilimler grup derslerinden tarih ve coğrafya öğretmenlerden katıldıkları hizmet içi eğitimler, bu eğitimler hakkındaki görüşleri ve ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konuları belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma ve yeterli bulma ihtiyaç düzeyleri. Türk edebiyatı dil ve anlatım, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretmenlerine eğitim ve öğretim programları, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknolojileri, materyal geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf yönetimi ve strateji geliştirme konularında hizmet içi eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuştur.

Türk Edebiyatı Dil Ve Anlatım Dersi Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Türk edebiyatı dil ve anlatım öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumu sorulmuş ve katılanlardan hizmet içi eğitimin yeterlik düzeyini değerlendirmeleri istenmiştir. Tablo 1’de bu bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1: Türk Edebiyatı Dil Ve Anlatım Dersi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri

Hizmet içi eğitimin konusu		Hizmet içi eğitime katılmadım	Hizmet içi eğitime katıldım			
			Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Toplam
Eğitim ve öğretim programları	Sayı	593	181	402	140	723
	Yüzde	38,7	25,0	55,6	19,4	100,0
Ölçme ve değerlendirme	Sayı	701	185	279	117	581
	Yüzde	45,8	31,8	48,0	20,1	100,0
Öğretim teknolojileri	Sayı	670	154	318	134	606
	Yüzde	43,7	25,4	52,5	22,1	100,0
Materyal geliştirme	Sayı	828	84	201	138	423
	Yüzde	54,0	20,0	47,5	32,6	100,0
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Sayı	566	211	379	152	742
	Yüzde	36,9	28,4	51,1	20,5	100,0
Sınıf yönetimi	Sayı	780	174	220	88	482
	Yüzde	50,9	36,1	45,6	18,3	100,0
Strateji geliştirme	Sayı	827	120	194	122	436
	Yüze	54,0	27,5	44,4	28,0	100,0

Tablo 1'e göre Türk edebiyatı dil ve anlatım dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılmadığını belirtenlerin oranı %38,7 ile %54 arasındadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmama oranlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Türk edebiyatı dil ve anlatım dersi öğretmenleri en yüksek oranda (%54), materyal geliştirme ve strateji geliştirme konularında hizmet içi eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuları sırasıyla sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknolojileri ve eğitim ve öğretim programları izlemektedir.

Hizmet içi eğitimlere katıldığını belirten öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında, hizmet içi eğitimleri yeterli bulanların oranı %20 ile %36,1 arasında değişmektedir. Türk edebiyatı dil ve anlatım dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri yeterli bulma oranları oldukça düşüktür. Yeterli bulunma oranı en yüksek hizmet içi eğitim konusu sınıf yönetimi, en düşük olan da materyal geliştirmedir. Hizmet içi eğitim konularının tümü için en yüksek oran kısmen yeterli seçeneğindedir. Hizmet içi eğitimleri kısmen yeterli bulanların öğretmenlerin oranı %44,4 ile %55,6 arasında değişmektedir. Türk edebiyatı dil ve anlatım dersi öğretmenlerinden hizmet içi eğitime katılanların

yaklaşık yarısı, katıldıkları hizmet içi eğitimleri kısmen yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Tarih Dersi Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Tarih öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumu ve değerlendirmeleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2 : Tarih Dersi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri

Hizmet içi eğitimin konusu		Hizmet içi eğitime katılmadım	Hizmet içi eğitime katıldım			
			Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Toplam
Eğitim ve öğretim programları	Sayı	284	98	189	63	350
	Yüzde	39,1	28,0	54,0	18,0	100,0
Ölçme ve değerlendirme	Sayı	320	98	155	48	301
	Yüzde	44,1	32,6	51,5	15,9	100,0
Öğretim teknolojileri	Sayı	319	81	166	58	305
	Yüzde	43,9	26,6	54,4	19,0	100,0
Materyal geliştirme	Sayı	383	49	116	66	231
	Yüzde	52,8	21,2	50,2	28,6	100,0
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Sayı	266	103	198	65	366
	Yüzde	36,6	28,1	54,1	17,8	100,0
Sınıf yönetimi	Sayı	361	109	109	33	251
	Yüzde	49,7	43,4	43,4	13,1	100,0
Strateji geliştirme	Sayı	394	70	91	50	211
	Yüzde	54,3	33,2	43,1	23,7	100,0

Tablo'ya göre Tarih dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılmadığını belirtenlerin oranı %36,6 ile %54,3 arasındadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmama oranlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Tarih dersi öğretmenleri en yüksek oranda strateji geliştirme konularında hizmet içi eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuları sırasıyla materyal geliştirme, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknolojileri, eğitim ve öğretim programları ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık izlemektedir.

Hizmet içi eğitimlere katıldığını belirten öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında, hizmet içi eğitimleri yeterli bulanların oranı %21,2 ile %43,4 arasında değişmektedir. Tarih öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri yeterli bulma oranları oldukça düşüktür. Yeterli bulunma oranı en yüksek hizmet içi eğitim konusu sınıf yönetimi, en düşük olan da materyal geliştirmedir. Hizmet içi eğitim konularının tümü için en yüksek oran kısmen yeterli seçeneğindedir. Hizmet içi eğitimleri kısmen yeterli bulanların öğretmenlerin oranı %43,1 ile %54,4 arasında değişmektedir. Tarih dersi öğretmenlerinden hizmet içi eğitime katılanların yaklaşık yarısı, katıldıkları hizmet içi eğitimleri kısmen yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Coğrafya Dersi Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Coğrafya öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumu ve değerlendirmeleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Coğrafya Dersi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri

Hizmet içi eğitimin konusu		Hizmet içi eğitime katılmadım	Hizmet içi eğitime katıldım			
			Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Toplam
Eğitim ve öğretim programları	Sayı	225	65	161	48	274
	Yüzde	39,1	23,7	58,8	17,5	100,0
Ölçme ve değerlendirme	Sayı	283	75	99	30	204
	Yüzde	49,2	36,8	48,5	14,7	100,0
Öğretim teknolojileri	Sayı	271	66	111	43	220
	Yüzde	47,1	30,0	50,5	19,5	100,0
Materyal geliştirme	Sayı	338	33	57	49	139
	Yüzde	58,8	23,7	41,0	35,3	100,0
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Sayı	232	94	113	60	267
	Yüzde	40,3	35,2	42,3	22,5	100,0
Sınıf yönetimi	Sayı	320	70	69	30	169
	Yüzde	55,7	41,4	40,8	17,8	100,0
Strateji geliştirme	Sayı	335	29	85	33	147
	Yüzde	58,3	19,7	57,8	22,4	100,0

Tablo’ya göre Coğrafya dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılmadığını belirtenlerin oranı %39,1 ile %58,8 arasındadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmama oranlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Coğrafya dersi öğretmenleri en yüksek oranda, materyal geliştirme konusunda hizmet içi eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuları sırasıyla strateji geliştirme, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknolojileri ve eğitim ve öğretim programları izlemektedir. Hizmet içi eğitimlere katıldığını belirten öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında, hizmet içi eğitimleri yeterli bulanların oranı %23,7 ile %41,4 arasında değişmektedir. Coğrafya dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri yeterli bulma oranları oldukça düşüktür. Yeterli bulunma oranı en yüksek hizmet içi eğitim konusu sınıf yönetimi, en düşük olan da materyal geliştirme ile eğitim ve öğretim programlarıdır. Hizmet içi eğitim konularının tümü için en yüksek oran kısmen yeterli seçeneğindedir. Hizmet içi eğitimleri kısmen yeterli bulanların öğretmenlerin oranı %41 ile %58,8 arasında değişmektedir. Coğrafya dersi öğretmenlerinden hizmet içi eğitime katılanların yaklaşık yarısı, katıldıkları hizmet içi eğitimleri kısmen yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Matematik Dersi Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumu ve hizmet içi eğitimin yeterliliği ile ilgili görüşleri Tablo 4 de verilmektedir.

Tablo 4: Matematik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri

Hizmet içi eğitimin konusu		Hizmet içi eğitime katılmadım	Yeterli	Hizmet içi eğitime katıldım		Toplam
				Kısmen Yeterli	Yetersiz	
Eğitim ve öğretim programları	Frekans	464	170	289	94	1017
	Yüzde	40,7	14,9	25,4	8,2	89,2
Ölçme ve değerlendirme	Frekans	555	173	213	65	1006
	Yüzde	48,7	15,2	18,7	5,7	88,2
Öğretim teknolojileri	Frekans	543	148	225	88	1004
	Yüzde	47,6	13,0	19,7	7,7	88,1
Materyal geliştirme	Frekans	668	70	161	77	976
	Yüzde	58,6	6,1	14,1	6,8	85,6
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Frekans	486	194	223	104	1007
	Yüzde	42,6	17,0	19,6	9,1	88,3
Sınıf yönetimi	Frekans	635	172	144	39	990
	Yüzde	55,7	15,1	12,6	3,4	86,8
Strateji geliştirme	Frekans	667	112	141	69	989
	Yüzde	58,5	9,8	12,4	6,1	86,8

Matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarıyla ilişkili olarak %58,6 sı materyal geliştirme,%58,5 i strateji geliştirme,%55,7 si sınıf yönetimi,%48,7 si ölçme değerlendirme, %47,6 sı öğretim teknolojileri,%42,6 sı rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve %40,7 si eğitim öğretim programlarıyla ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmadığını belirtmiştir.Tablo 4 daha detaylı olarak incelendiğinde, bir hizmet içi eğitim programına katılıp katılmadığı katıldı ise yeterli bulup bulmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin yaklaşık %89'u cevap vermiştir. Cevap verenlerin %40,7 si hizmet içi eğitim programına katılmadığını bildirmiştir. Öğretmenlerin %25,4 ü ise katıldığını ve programı kısmen yeterli bulduğunu belirtmiştir. Ölçme değerlendirme ile ilgili olarak %88,2 olan cevaplama oranı içinde öğretmenlerin %48,7' si hizmet içi eğitim almadığı programa katılıp yeterli bulan öğretmenlerin oranı %15,2 olarak gözlenmektedir. Benzer durum öğretim teknolojileri konusuyla da ilgili olarak söylenebilir. Yine öğretmenlerin yarısını oluşturabilecek bir oranda (%47,6) öğretmen bu konuyla ilgili hizmet içi eğitim almazken, alıp ta yeterli bulan öğretmenlerin oranı %13 olmuştur. Materyal geliştirme konusunda %58,6 oranında öğretmen kurs almazken, kursa katılıp yeterli bulduğunu belirten matematik öğretmenlerinin oranı %6,1 olmuştur. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf yönetimi ve strateji geliştirme konuları için de benzer bir durum söz konusudur.Sırasıyla %42,6,% 55,7 ve %58,5 oranlarında söz konusu alanlarla ilgili düzenlenmiş bir hizmet içi eğitim programına katılmamışlar ve yine sırasıyla %17,0 ,%15,1 ve %9,8 gibi oldukça düşük olduğunu söyleyebileceğimiz oranlarda katıldıkları programı yeterli bulduklarını bildirmişlerdir.

Fizik Dersi Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere katılma durumu ve değerlendirmeleri Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 5: Fizik Dersi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri

Hizmet içi eğitimin konusu		Hizmetiçi eğitime katılmadım	Hizmet içi eğitime katıldım			
			Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Toplam
Eğitim ve öğretim programları	Frekans	196	77	126	41	440
	Yüzde	38,9	15,3	25,0	8,1	87,3
Ölçme ve değerlendirme	Frekans	230	71	101	24	426
	Yüzde	45,6	14,1	20,0	4,8	84,5
Öğretim teknolojileri	Frekans	204	68	123	36	431
	Yüzde	40,5	13,5	24,4	7,1	85,5
Materyal geliştirme	Frekans	270	29	79	38	416
	Yüzde	53,6	5,8	15,7	7,5	82,5
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Frekans	190	83	116	45	434
	Yüzde	37,7	16,5	23,0	8,9	86,1
Sınıf yönetimi	Frekans	270	64	61	20	415
	Yüzde	53,6	12,7	12,1	4,0	82,3
Strateji geliştirme	Frekans	279	47	65	26	417
	Yüzde	55,4	9,3	12,9	5,2	82,7

Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarıyla ilişkili olarak %55,4'ü strateji geliştirme,%53,6'sı materyal geliştirme ve sınıf yönetimi, %45,6'sı ölçme değerlendirme, %40,5'i öğretim teknolojileri, % 38,9'u eğitim öğretim programları ve %37,7' si ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık konularıyla ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmadığını belirtmiştir. Bir hizmet içi eğitim programa katılıp da kısmen yeterli bulanların oranı eğitim ve öğretim programları için %25, ölçme ve değerlendirme için %20, öğretim teknolojileri için %24,4, materyal geliştirme için %15,7, rehberlik ve psikolojik danışmanlık için %23 ,strateji geliştirme için %12,9 olmuştur. Öğretmenlerin %12,7'si ise sınıf yönetimi konusunda katıldığı hizmet içi eğitim programının yeterli olduğu yönündedir.

Kimya Dersi Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6 kimya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programına katılıp katılmadığı, katıldı ise programı hangi düzeyde yeterli bulduğuna dair görüşleri yansıtmaktadır

Tablo 6 : Kimya Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri

Hizmet içi eğitimin konusu		Hizmet içi eğitime katılmadım	Yeterli	Hizmet içi eğitime katıldım		
				Kısmen Yeterli	Yetersiz	Toplam
Eğitim ve öğretim programları	Frekans	166	89	166	35	456
	Yüzde	33,3	17,9	33,3	7,0	91,6
Ölçme ve değerlendirme	Frekans	221	80	118	24	443
	Yüzde	44,4	16,1	23,7	4,8	89,0
Öğretim teknolojileri	Frekans	181	82	149	38	450
	Yüzde	36,3	16,5	29,9	7,6	90,4
Materyal geliştirme	Frekans	251	42	104	34	431
	Yüzde	50,4	8,4	20,9	6,8	86,5
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Frekans	163	95	147	43	448
	Yüzde	32,7	19,1	29,5	8,6	90,0
Sınıf yönetimi	Frekans	255	80	82	15	432
	Yüzde	51,2	16,1	16,5	3,0	86,7
Strateji geliştirme	Frekans	269	59	82	23	433
	Yüzde	54,0	11,8	16,5	4,6	86,9

Kimya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarıyla ilişkili olarak %54'ü strateji geliştirme, %51,2'si sınıf yönetimi, %50,4'ü materyal geliştirme, %44,4'ü ölçme değerlendirme, %36,3'ü öğretim teknolojileri, % 33,3'ü eğitim öğretim programları ve %32,7'si ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık konularıyla ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmadığını belirtmiştir.

Her bir hizmet içi eğitim konusu bir soru olarak düşünüldüğünde bu soruların öğretmenler tarafından cevaplandırılma oranı ortalama %88,7 olmuştur.. Programların tamamı için katılıp da kısmen yeterli bulanların oranı ağırlıktadır ve tek tek bu oranlar eğitim ve öğretim programları için %33,3, ölçme ve değerlendirme için %23,7, öğretim teknolojileri için %29,9, materyal geliştirme için %20,9, rehberlik ve psikolojik danışmanlık için %29,5 strateji geliştirme ve sınıf yönetimi konuları için ise %16,5 olmuştur.

Biyoloji Dersi Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Biyoloji öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programına katılıp katılmadığı, katıldı ise programı hangi düzeyde yeterli bulduğuna dair görüşleri Tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7 : Biyoloji Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri

Hizmet içi eğitimin konusu		Hizmet içi eğitime katılmadım	Yeterli	Hizmet içi eğitime katıldım		
				Kısmen Yeterli	Yetersiz	Toplam
Eğitim ve öğretim programları	Frekans	197	80	188	48	513
	Yüzde	33,8	13,7	32,2	8,2	88,0
Ölçme ve değerlendirme	Frekans	256	81	128	39	256
	Yüzde	43,9	13,9	22,0	6,7	43,9
Öğretim teknolojileri	Frekans	214	69	178	40	501
	Yüzde	36,7	11,8	30,5	6,9	85,9
Materyal geliştirme	Frekans	298	42	94	63	497
	Yüzde	51,1	7,2	16,1	10,8	85,2
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Frekans	217	94	147	44	502
	Yüzde	37,2	16,1	25,2	7,5	86,1
Sınıf yönetimi	Frekans	308	68	88	26	490
	Yüzde	52,8	11,7	15,1	4,5	84,0
Strateji geliştirme	Frekans	320	46	80	42	488

Biyoloji öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarıyla ilişkili olarak %54,9 u strateji geliştirme,%52,8 i sınıf yönetimi,%51,1 i materyal geliştirme ,%43,9 u ölçme değerlendirme, %37,2 si rehberlik ve psikolojik danışmanlık , %36,7 si öğretim teknolojileri, % 33,8 i ise eğitim öğretim programlarıyla ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmadığını gözlenmektedir. Eğitim ve öğretim programlarıyla ilgili bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadığı katıldı ise yeterli bulup bulmadığına ilişkin soruya biyoloji öğretmenlerinin %88 i cevap vermiştir. Öğretmenlerin %32,2si programa katıldığını ve programı kısmen yeterli bulduğunu belirtmiştir.

Ölçme değerlendirme ile ilgili olarak %43,9 olan cevaplama oranı içinde öğretmenlerin programa katılıp da yeterli bulanların oranı %13,9 olarak gözlenmektedir.

Benzer durum öğretim teknolojileri konusuyla da ilgili olarak söylenebilir. Soruyu cevaplandıranların %30,5 i programı kısmen yeterli olarak değerlendirmiştir.

Materyal geliştirme konusunda ise yukarıda ifade edildiği gibi %51,1 i hizmet içi eğitim programına katılmazken, programa katılıp yeterli bulduğunu belirten matematik öğretmenlerinin oranı %7,2 olmuştur.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf yönetimi ve strateji geliştirme konuları için de tablonun değişmediğini söylemek mümkün olabilir. Sırasıyla %25,2,%15,1 ve %13,7 oranında öğretmen katıldıkları hizmet içi eğitim programını kısmen yeterli bulduklarını beyan etmişlerdir. Bu

soruyla ilgili olarak dikkat çeken husus, sorunun cevaplandırılma oranı ortalama %85 olarak gözlenmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. Türk edebiyatı dil ve anlatım, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretmenlerine eğitim ve öğretim programları, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknolojileri, materyal geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf yönetimi ve strateji geliştirme konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim programlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Branşlara Göre Öğretmenlerinin İhtiyaç Duydukları Hizmet İçi Eğitim Konuları

Hizmet içi eğitimin konusu		T.Ed.						
		Dil.	Tarih	Coğ.	Mat.	Fizik	Kimya	Biyo.
Eğitim ve öğretim programları	Sayı	834	381	313	524	260	234	283
	Yüzde*	62,5	60,4	60,5	46,0	51,6	47,0	48,5
Ölçme ve değerlendirme	Sayı	623	296	219	361	169	173	204
	Yüzde	48,2	48,1	43,9	31,7	33,5	34,7	35,0
Öğretim teknolojileri	Sayı	948	461	365	642	304	275	360
	Yüzde	70,1	71,7	70,7	56,3	60,3	55,2	61,7
Materyal geliştirme	Sayı	906	441	350	590	306	320	392
	Yüzde	68,7	69,4	68,5	51,8	60,7	64,3	67,2
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Sayı	790	346	254	515	182	197	265
	Yüzde	60,0	54,4	50,8	45,2	36,1	39,6	45,5
Sınıf yönetimi	Sayı	610	261	191	324	147	151	197
	Yüzde	47,6	42,2	38,4	28,4	29,2	30,3	33,8
Strateji geliştirme	Sayı	939	418	324	588	257	270	352
	Yüzde	68,8	64,5	63,0	51,6	51,0	54,2	60,4

*Yüzde, branşlara göre her bir hizmet içi eğitim konusuna ihtiyaç duyup duymadıklarını belirtenlerin toplam sayısından elde edilmiştir.

Tablo 8’e göre Türk edebiyatı dil ve anlatım öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri konular sırasıyla öğretim teknolojileri (%70,1), strateji geliştirme (%68,8), materyal geliştirme (%68,7), eğitim programları ve öğretim (%62,5), rehberlik ve psikolojik danışmanlık (%60), ölçme ve değerlendirme (%48,2) ve sınıf yönetimi (%47,6)’dir. Öğretmenlerin yarısından çoğu en az beş hizmet içi eğitim konusunda bir programa ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Tarih dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri konular ise sırasıyla öğretim teknolojileri (%71,7), materyal geliştirme (%69,4), strateji geliştirme (%64,5), eğitim programları ve öğretim (%60,4), rehberlik ve psikolojik danışmanlık (%54,4), ölçme ve değerlendirme (%48,1) ve sınıf yönetimi (%42,2)’dir. Öğretmenlerin yarısından çoğu yedi hizmet içi eğitim konusundan beşinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Coğrafya öğretmenleri söz konusu olduğunda , hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları konular sırasıyla *öğretim teknolojileri* (%70,7), *materyal geliştirme* (%68,5), *strateji geliştirme* (%63,0), *eğitim programları ve öğretim* (%60,5), *rehberlik ve psikolojik danışmanlık* (%50,8), *ölçme ve değerlendirme* (%43,9) ve *sınıf yönetimi* (%38,4) olmuştur. Öğretmenlerin yarısından çoğu yedi hizmet içi eğitim konusundan beşinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Matematik öğretmenleri ise en çok öğretim teknolojileri, materyal geliştirme ve strateji geliştirme konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtirken (sırasıyla %56,3 ,%51,8 ve %51,6), sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme en az ihtiyaç duyulan konular olarak belirtmişlerdir. (sırasıyla %8,4 ve %31,7).

Fizik öğretmenleri için ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim programı eğitim ve öğretim programları, öğretim teknolojileri ,materyal geliştirme ve strateji geliştirme (sırasıyla %51,6, %60,3, %60,7 ve %51’i) konularında belirtilirken, aynı soruya cevap veren kimya öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim konuları öncelik sırasına göre sırayla materyal geliştirme, öğretim teknolojileri, strateji geliştirme ,eğitim ve öğretim programları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık , ölçme ve değerlendirme ve sınıf yönetimi olarak belirtilmiştir (sırasıyla %64,3 , %55,2 , %54,2 ,% 47, % 39,6, % 34,7 ve %30,3) .

Yine aynı tabloya göre, biyoloji öğretmenleri en çok materyal geliştirme, öğretim teknolojileri, strateji geliştirme, konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtirken (sırasıyla %67,2, %61,7 ve %60,4), sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme daha az ihtiyaç duyulan konular olarak belirtmişlerdir (sırasıyla %33,8 ve %35).

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Orta öğretimde farklı görev yapan ve çalışmanın kapsamına alınan branşlardaki öğretmenlerin ortalama %56 sı strateji geliştirme, %54 ü materyal geliştirme ve %53 ü Sınıf yönetimi konularıyla ilgili olarak bir hizmet içi eğitim programına katılmadıkları görülmektedir. Yine tüm branşlar için eğitim ve öğretim programları ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık konularıyla ilgili hizmet içi eğitim programları görevdeki öğretmenlerin görev süreleri içinde en yüksek oranda katıldıkları (ortalama %63 ve %62) programlar olarak gözlenmiştir.

Türk edebiyatı dil ve anlatım, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji branşlarındaki öğretmenlerin tamamı katıldıkları hizmet içi eğitim programlarından hangi düzeyde yararlandıklarıyla ilgili olarak “kısmen yeterli” bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretim teknolojileri, materyal geliştirme ve sınıf yönetimi konuları orta öğretimde görev yapan tüm branşlardaki öğretmenler tarafından en çok ihtiyaç duyulan konular olarak belirlenmiştir. Bu üç konudan öğretim teknolojileri konusuyla ilgili düzenlenecek hizmet içi eğitim programı Türk edebiyatı dil ve anlatım, Tarih, Coğrafya ve matematik öğretmenleri tarafından birinci öncelikte talep edilirken, Fizik ve Biyoloji öğretmenleri tarafından ikinci, Kimya öğretmenleri tarafından ise üçüncü öncelikli olduğu sonucu gözlenmiştir. Materyal geliştirme konusunda düzenlenecek bir program ise Fizik, Kimya Biyoloji öğretmenleri tarafından birinci öncelikte ihtiyaç duydukları konu olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin birinci derecede materyal geliştirmeyle ilgili eğitim programına ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmen grubunun fen branşlarından olması dikkat çekicidir. Strateji geliştirme konusunda düzenlenecek bir hizmet içi eğitim programının gerekliliği ise Türk edebiyatı dil ve anlatım dersi öğretmenleri için ikinci derecede diğer branşların öğretmenleri için ise üçüncü derecede talep edilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimleri tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarını planlanması ve yürütülmesiyle ilgili olarak detaylı analizlerin yapılması gerekli görülmektedir. Çünkü, ilgili Tablolarda da (Tablo1-7) görüldüğü gibi, tüm branşlarda, katılmış oldukları hizmet içi eğitim programlarını “çok yeterli” olarak değerlendiren öğretmenlerin oranının beklentilerin altında olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Yine Bakanlığın ilgili birimleri öğretmenlerin talepleri doğrultusunda, kendilerini yetersiz olarak değerlendirdikleri eğitim konularına yönelik hizmet içi eğitim programlarını etkili ve verimli bir şekilde planlaması uygun olacaktır.

5. KAYNAKLAR

- The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2000). **TIMSS 1999 International Mathematics Report**.
- The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2000)., **TIMSS 1999 International Science Report**.
- OECD – Programme for International Student Assessment (PISA). (2004). **Learning for Tomorrow's World: First Results From PISA 2003**, OECD.
- OECD, Eğitim Müdürlüğü Eğitim Komitesi. (2005). Ulusal Eğitim Politikaları İncelemesi: Türkiye’de Temel Eğitim, Uzmanlar Raporu, 27 Eylül
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2005). **PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor**, EARGED.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2002). ÖBBS 2002 Durum Belirleme Raporu: Türkçe, Fen Bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Kasım.

MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2006). **ÖBBS 2004 İngilizce, Bilgisayar Okur Yazarlığı Raporu**, Haziran.

MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2006). **TIMSS 2007 Projesi Ulusal Rapor**, EARGED

http://www.nationmaster.com/graph/edu_ave_yea_of_sch_of_adu-education-average-years-schooling-adults [Eğitim Yılı Ortalama Değeri]

<http://www.nationmaster.com/red/country/tu-turkey/edu-education&all=>

EURYDICE (2009) Avrupa’da Ulusal Eğitim Sistemlerinin Özeti ve Devam Eden Reformlar: TÜRKİYE, Temmuz, p.3-4.

*YAPILANDIRMACILIĞA DAYALI FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA UYGULAMASININ ETKİLERİ

THE EFFECTS OF CREATIVE DRAMA APPLICATION ON SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHING BASED ON CONSTRUCTIVISM

Esma GÜL, Prof. Dr. Fitnat Kaptan
Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü

Özet

Yapılandırmacılığa dayalı fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerin uygulanması çok önemlidir. Öğretmenlerin yaratıcı drama gibi yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması konusunda yeterli düzeyde olmaları gerekmektedir. Bu çalışma, yapılandırmacılığa dayalı fen ve teknoloji öğretimine yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının, iletkenler ve yalıtkanlar konusundaki etkililiğini, akademik başarı, derse karşı ilgi ve kalıcılık düzeyi açısından, deney ve kontrol grubu karşılaştırmasıyla ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu amaca yönelik olarak Haymana-Yenice İlköğretim Okulu'nda 2009-2010 eğitim- öğretim yılı güz döneminde, konuyla ilgili yaratıcı drama eğitim programı tasarlanarak, bu program 6B şubesi olan 22 kişilik deney grubuna uygulanmıştır. 6A şubesindeki 21 kişilik kontrol grubunda ise konu yapılandırmacılığa dayalı olarak işlenmiştir. Araştırmada, deneysel çalışmanın deney kontrol grupları başarı testi ön test- son test ve uygulamadan 3 hafta sonra kalıcılık testi modeli olarak uygulanmıştır. Veriler SPSS paket programı kullanılarak değerlendirilmiş, öğrenci görüşleri ve gözlem verileri ile ilgi düzeyine bakılmıştır. Uygulanan başarı testi, yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda yapılandırmacılığa dayalı fen ve teknoloji öğretiminde yaratıcı drama uygulamasının başarı düzeyi, kalıcılık ve ilgi düzeyine etkileri belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinden yaratıcı drama eğitim programı tasarlanarak işlenen grup olan deney grubunun iletkenler ve yalıtkanlar konusunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Kalıcılık testinden elde edilen verilerin analizinden ise yapılandırmacılığa dayalı olarak ders işlenen kontrol grubu ve yaratıcı drama yöntemine dayalı olarak ders işlenen deney grubunun öğrenmelerindeki kalıcılık düzeyleri arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen veriler, yapılan gözlemler ve öğrenci görüşleri ile yaratıcı drama uygulamasının öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımasını ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladığı, oyunlar ile daha zevkli ve kolay bir öğrenme ortamı sağladığı, sosyal gelişimi ve iletişimi sağladığını göstermektedir. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklı olarak klasik yöntemlere ek olarak yaratıcı dramanın kullanımına yönelik değil, yapılandırmacılığa dayalı yöntemlere ek olarak kullanımına yönelik olması bakımından alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: fen ve teknoloji öğretimi, yaratıcı drama yöntemi, yapılandırmacılık, iletkenler ve yalıtkanlar

Abstract

It is crucial that; application of new approaches, methods and techniques on the education of science and technology based on constructivism. It is also required that ; teachers must ensure the sufficient level about the subjects new approaches-methods and techniques such as creative drama. The purpose of this study is to prove that ; the effectiveness about the topics conductors and insulators of application of creative drama method to science and technology education in terms of academic achievement , attention to lectures and level of permanency by the comparison of experiment and control group. Towards this goal, it was worked that; applying of design of the creative drama education program to the 23 student 6B branch in Haymana Yenice elementary school at the michaelmas term in 2009 2010 education year, It was also worked that the processing of the topic based on constructivism at the control group of 22-students in 6A branch. In this research; it was applied that, the model of preliminary test, conclusive test and the permanency test that is 3 weeks later since the application of success test of experimental control groups. It was also applied that; the assessment of the datas using SPSS packed program by considering the opinions of the students, observation datas and attention level. In the applied success test ; it is determined the effects of creative drama application on science and technology education based on constructivism on success level , permanency and attention level. As a conclusion of the analysis of the achieved datas it is also determined that the group which is applied the designing of creative drama education programme is more succesful about conductors and insulators. As another conclusion of the analysis of the datas achieved from permanency test it is determined that there is no difference between the control group applied lecture based on constructivism and the group applied lecture based on creative drama. After the datas that are achived from the researches, observations and student views; creative drama application provides that students knows themselves more and learning by experience and provides an easier and enjoyable education media and also provides social development and communication. It is expected that; contributing to

the area with regard to an addition to methods based on constructivism ; but not contributing usage of creative drama in addition to conventional methods.

Keywords: teaching science and technology, creative drama method, constructivism conductors and insulators

1. GİRİŞ

Eğitimde meydana gelen değişim olgusu, bilimsel gelişmeleri, teknolojideki gelişmeleri, toplumsal değişimleri, bilginin yeniden örgütlenmesi ve akışkanlığını içermektedir. Bu nedenle bilgi toplumundaki bireye düşen görevler ve bireyin özelliklerinin yanı sıra toplumsal beklentiler de değişmiştir. Toplum bireylerden öğrenmeyi öğrenmiş, sürekli öğrenen, yaratıcı, işin bütün süreçlerini bilen, takım çalışmasına yatkın, hata yapmaktan korkmayan, esnek bireyler olmalarını beklemektedir. Eğitim programlarında, öğrenme ortamlarında, öğreticinin ve öğrenenin rol ve özelliklerindeki değişimler, yaşam boyu öğrenme anlayışı ihtiyaçlar boyutunda da farklılıklara neden olmuştur. Öğrenenin aktif, katılımcı, soru soran, sorgulayan, problemleri çözen, yenilikçi, takım çalışması yapabilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğrenen, daha fazla bilgiye erişme heyecanını duyan bireyler olmaları hedeflenmektedir. Öğreticinin ise bilgiyi örgütleyen ve öğrenene uygun hale getiren, öğrenme ortamını hazırlayan, öğrenenin aktif katılımını sağlayan, yönlendiren, izleyen ve değerlendiren olması beklenmektedir. Bütün bu beklentiler geleneksel öğretimden uzaklaşmayı da beraberinde getirmiştir ve bununla birlikte çağdaş eğitim yaklaşımları önem kazanmıştır.

‘Çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmenler; hem konu alanı ve alan eğitimine ilişkin hem de öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterliklerini geliştirmek durumundadırlar. Yetiştirme düzeyi, kendini geliştirme ve birikim; öğretmenlerin güncel, kültürel ve evrensel konularda bilgi sahibi, yeni yöntem ve tekniklerden haberdar olmalarını gerektirmektedir. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır (Özdemir ve Üstündağ, 2007, s.227).’

Çağdaş eğitim yaklaşımları, temelinde öğrencilere ezber yerine bilgiye ulaşma yollarını öğreten yaklaşımlardır. Bu durum bilginin öğrencinin kendisi tarafından keşfedilmesine, yapılandırılmasına imkan veren birçok öğrenme modelleri ve öğretim yöntemlerinin gelişmesini sağlamıştır. Günümüzde, bireyi öğrenme sürecinde etkin kılan, öğrenci merkezli, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, öğrenmeyi öğrenmesine, kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı, üretken bir birey olmasına kısaca bireyin tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntem olarak görülen yaratıcı drama kullanılmaya başlanmıştır (Kaf, 2000).

Yapılan araştırmalar Fen ve Teknoloji eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerde gizli olan enerjinin ortaya çıkarılmasını, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımasını ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamadığını göstermektedir (Dalkılıç ve Gönen, 1998). Gürdal ve diğerleri (2001) yaratıcı drama yönteminin Fen ve Teknoloji öğretimi açısından yararlarını; drama atölyeleri sırasında yapılan grup çalışmaları sosyal gelişimi ve iletişimi sağlar, fen ve teknoloji kitaplarında yer alan bilgiler drama yönteminde kullanılan oyunlar ile daha kolay ve zevkli bir öğrenme ortamı sağlanır şeklinde belirtmişlerdir. Fen ve teknoloji dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının faydalarını Bentley ve Watts (1989), sözlü iletişimi arttırmak ve öğrencilerin deneyimlerini dünyaya anlatmalarını sağlamak olarak belirtmişlerdir.

Fen ve teknoloji programında, öğrencilerin doğal dünyayı öğrenmeleri, anlamaları ve bunun heyecanını yaşamaları, bilime ve teknolojiye merak duymalarını sağlamaları, yeni bilgileri yapılandırma becerilerini kazanmalarını, meslekler hakkında bilgi, deneyim ve alt yapı geliştirmelerini sağlamaları, problem çözmede fen ve teknolojiyi kullanmaları, öğrenmeyi öğrenmeleri, BSB’lerini kullanmalarını sağlamaları, sorunları fark ederek sorumluluk taşımaları ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamaları hedeflenmiştir. Bu durumda öğrencilerin sürece aktif olarak katılabilecekleri aktivitelerin yer aldığı, öğrencilerde merak uyandırabilecek bir yöntem olan yaratıcı dramanın kullanımı fen ve teknoloji programının amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemlidir (Önder, 1999). Ayrıca öğrencilerin uygulanan program hedefleri doğrultusunda öğrenmesine yardımcı olan öğretmenlerin de programın hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir yeri olan yaratıcı drama yönteminin kullanılması konusunda yeterli hale getirilmeleri gerekmektedir (Özdemir ve Üstündağ, 2007).

Fen ve teknoloji dersi öğretim programının vizyonu; bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okur yazarı olarak yetiştirilmesidir. *‘Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel*

bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürebilmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir birleşimidir (fen ve teknoloji öğretim programı ve kılavuzu, MEB, 2005, s. 7) ' . Bireysel farklılıkları ne olursa olsun, öğrencilerin fen ve teknoloji ya da bilimsel okuryazar olarak yetişmesi yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilebilir (Özdemir ve Üstündağ, 2007).

Aşağıda konuyla ilgili olarak daha önceden yapılan çalışmalara örnekler verilmiştir:

Labow ve Sewell (1993) tarafından çalışmada, 4. sınıf, 5. sınıf ve 6. sınıf fen programlarını içeren 20 ve 30 dakikalık Newton, Arshimed gibi bilim adamlarının hayatları hakkında yazılan ve sunulan oyunlarla öğrenci başarısının arttığı tespit edilmiştir.

Kocayörük (2000) tarafından yapılan çalışmada, dramanın ilköğretim öğrencilerinin temel sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kamen (1992), Güzel (2001), Oğur ve Kılıç (2004), Keles vd. (2004), Candaş (2008) fen ve teknoloji dersi kapsamında yer alan çeşitli konularda drama yöntemini uygulamış, uygulamalar sonucunda öğrencilerin başarılarında artma olduğu, derse isteklendirmenin arttığı ve dersin daha ilginç hale geldiği, öğrencilerin öğrendiklerini daha kolay hatırlamasını sağladığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, üst düzeyde, kalıcı öğrenme sağladığı belirlenmiştir.

Özdemir ve Üstündağ (2007) tarafından yapılan çalışmada fen ve teknoloji alanındaki ünlü bilim adamlarının yaşam öyküleri ve bilime olan katkıları yaratıcı drama yöntemi kullanılarak ele alınmaya çalışılmıştır.

Çam ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada, Fen ve Teknoloji dersi yaratıcı drama uygulamasının kan, kanın yapısı ve kan grupları konusundaki etkinliği, akademik başarı ve derse karşı tutum açısından, merkez ve köy ilköğretim okulu karşılaştırmasıyla ortaya konmaya çalışılmıştır.

Sağırılı ve Gürdal (2002) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi Dersinde Elektrik konusunun öğretiminde drama yönteminin kullanımının, öğrenci tutumuna etkisinin olup olmadığını bir sınıfa geleneksel yöntemle diğer sınıfa drama yöntemiyle dersi anlatarak çalışmış ve Fen Bilgisi Dersinde drama tekniğiyle ders işleyen öğrencilerin geleneksel yöntemle işlenen sınıfa göre, bu derse karşı olumlu tutum kazandıklarını dile getirmiştir.

Selvi (2003) tarafından yapılan çalışmada, ilkököl beşinci sınıf Fen Bilgisi dersinde “Vücudumuzu Tanıyalım” ünitesinin, yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi ile geleneksel yöntemlerle öğretimi sonuçları birbiriyle karşılaştırılmıştır..

Bu çalışma, yapılandırmacılığa dayalı fen ve teknoloji öğretimine yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının, iletkenler ve yalıtkanlar konusundaki etkililiğini, akademik başarı, derse karşı ilgi ve kalıcılık düzeyi açısından, deney ve kontrol grubu karşılaştırmasıyla ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklı olarak, klasik yöntemlere ek olarak yaratıcı dramanın kullanımına yönelik değil yapılandırmacılığa dayalı yöntemlere ek olarak kullanımına yönelik olarak alana katkı getirmesi beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışmada, deneysel çalışmanın Deney Kontrol Grupları Ön Test - Son

Test - Kontrol Test Modeli uygulanmıştır. Yapılandırmacılığa dayalı fen ve teknoloji öğretiminde ‘iletkenler ve yalıtkanlar’ konusunda yaratıcı drama uygulamasının öğrenci başarısı, kalıcılık ve ilgi üzerine etkileri araştırılmıştır. Süreçle ilgili öğrenci görüşlerinin alınmasında yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme teknikleri kullanılmıştır. Katılımcıların izinleri alınarak süreç kamera yardımıyla görüntülenmiş ve kayıtlar, araştırmacının gözlemleri ile birlikte kullanılmıştır. Böylece nicel yöntemlerle toplanan veriler, nitel yöntemlerle toplanan verilerle desteklenmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmacının çalışma grubunu Ankara ili Haymana-Yenice İlköğretim Okulu’nda 6/A şubesindeki 21 öğrenci ve 6/B şubesindeki 22 öğrenci oluşturmaktadır.

İçerik

Araştırma için iletkenler ve yalıtkanlar konulu, kontrol grubu olan 6-A şubesine yapılandırmacılığa uygun, 6-B şubesine yaratıcı drama yöntemine uygun olarak araştırmacı tarafından iki ayrı ders planı hazırlanmıştır. (EK 1-EK 2) Uygulamada ön test, son test ve kalıcılığı belirlemek üzere kontrol testi kullanılmıştır. Yapılandırmacılığa uygun olarak hazırlanan ders planında sürece yönelik değerlendirmelere de önem verilmiştir. Yaratıcı drama yöntemine uygun olarak hazırlanan ders planında da sonuç bölümünde yapılan değerlendirmeler süreci değerlendirmeye yöneliktir. Burada uygulanan iletkenler ve yalıtkanlar konulu başarı testi ile iki grupta bulunan öğrencilerin başarıları belirlenerek aralarındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Eğitim Durumu

İletkenler ve yalıtkanlar konulu ders planlarında öncelikle hedefler belirlenmiş, bunlara uygun yaklaşım,yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanılmıştır. Her iki ders planı da program geliştirmenin öğeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır (Üstündağ, 2006). Ayrıca her iki ders planı da giriş, geliştirme, sonuç (değerlendirme) kısımlarını içermektedir.

Yaratıcı dramaya uygun ders planının hazırlanmasında Özdemir ve Üstündağ (2007) tarafından yapılan çalışmada kullanılan planların aşamaları dikkate alınmıştır:

Yaratıcı Drama Aşamaları ve Bileşenleri

Yaratıcı Drama Aşamaları	Yaratıcı Drama Bileşenleri
1. Hazırlık	1. Drama teknikleri
2. Canlandırma	2. Dramatik an
3. Değerlendirme	3. Mış gibi yapma
	4. Öğretmen ve öğrenci rolleri
	5. Grup çalışmaları
	6. Oyunsu süreçler
	7. Geçmiş yaşantıların etkileri

Yaratıcı dramaya uygun ders planı hazırlandıktan sonra alanda uzman bir kişinin görüşleri alınarak planın giriş, geliştirme, sonuç (değerlendirme) bölümleri belirlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Sınama Durumu- Değerlendirme

Yapılan bu çalışmada, deneysel çalışmanın Deney Kontrol Grupları Ön Test - Son

Test - Kontrol Test Modeli uygulanmıştır. İletkenler ve yalıtkanlar konulu, dört seçenekli, çoktan seçmeli 15 sorudan oluşan başarı testi ön test-son test olarak kullanılmıştır. (EK 5) Uygulamadan üç hafta sonra tekrar bu başarı testi uygulanarak kalıcılık üzerine olan etkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Başarı testi iletkenler ve yalıtkanlar konusuyla ilgili olarak literatürdeki fen ve teknoloji kaynaklarından yararlanılarak araştırmacı tarafından alanda bir uzman görüşü olarak oluşturulmuştur. Testin güvenirlik katsayısı 0.71 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin puanları doğru olarak cevaplandırılan her soruya 1 puan verilerek hesaplanmıştır. Süreçle ilgili görüşleri belirlemek için araştırmacı tarafından aşağıdaki görüşme sorularını içeren bir görüşme formu hazırlanarak deney grubundaki 6 tanesi kız, 3 tanesi erkek, toplam 9 öğrenci ile yarı yapılandırılmış derinlemesine

görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların izinleri alınarak süreç kamera yardımıyla görüntülenmiş ve kayıtlar, araştırmacının gözlemleri ile birlikte kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Başarı testinden elde edilen verilerle deney ve kontrol grupları arasında, bilgisayar ortamında SPSS Paket Programında karşılaştırmalar yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test ve kalıcılık testi karşılaştırılmasında bağımsız örneklem “t” testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Daha sonra tablolar yapılarak her biri ayrı ayrı yorumlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme sorularından oluşan görüşme formu (EK 3) ile yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmış, verilerin analizinde öğrenci ifadeleri(EK 4), öğrenci kimlikleri saklı tutularak yapılan kodlama ile aktarılmıştır. (EK 7)

3. BULGULAR VE YORUM

Yapılandırmacılığa dayalı fen ve teknoloji öğretimine yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının, iletkenler ve yalıtkanlar konusundaki etkililiğini, akademik başarı, derse karşı ilgi ve kalıcılık düzeyi açısından, deney ve kontrol grubu karşılaştırmasıyla ortaya koymayı amaçlayan araştırmada elde edilen bulgular aşağıda verilen tablolardaki gibidir:

Tablo 1: Kontrol ve deney grubunda bulunan öğrenci sayıları

	N	Toplam
Kontrol grubu	21	43
Deney grubu	22	

Uygulama öncesinde gruplar arasında öğrenci başarıları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test kullanılmış ve elde edilen verilerle bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır, verilerin analizinden elde edilen sonuçlar aşağıda verilen tablodaki gibidir:

Tablo 2: Kontrol ve deney grubunun ön testleri için yapılan bağımsız örneklem ‘t testi’ sonuçları

Puan	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol grubu	21	6.14	2.081	41	1.12	.3
Deney grubu	22	5.50	1.655			

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonuçları bağımsız örneklem t testi ile analiz edildiğinde $p=0.3>0.05$ olarak bulunmuş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Grupların eşitliği görüldükten sonra iletkenler ve yalıtkanlar konusu; 22 öğrenciden oluşan deney grubunda yaratıcı drama eğitim programı tasarlanarak, 21 öğrenciden oluşan kontrol grubunda yapılandırmacılığa dayalı olarak işlenmiştir. Uygulamadan sonra başarı testi deney ve kontrol gruplarına tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır, verilerin analizinden elde edilen sonuçlar aşağıda verilen tablodaki gibidir:

Tablo 3: Kontrol ve deney grubunun son testleri için yapılan bağımsız örneklem ‘t testi’ sonuçları

Puan	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol grubu	21	9.81	3.281	41	-2.42	.02

Deney grubu	22	12.05	2.768

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonuçları bağımsız örneklem t testi ile analiz edildiğinde $p=0.02<0.05$ olarak bulunmuş ve istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre yaratıcı drama eğitim programı tasarlanarak işlenen grup olan deney grubu iletkenler ve yalıtkanlar konusunda daha başarılıdır.

Uygulamadan 3 hafta sonra başarı testi deney ve kontrol gruplarına kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır, verilerin analizinden elde edilen sonuçlar aşağıda verilen tablodaki gibidir:

Tablo 4: Kontrol ve deney grubunun kalıcılık testleri için yapılan bağımsız örneklem 't testi' sonuçları

Puan	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol grubu	21	9.00	3.225	41	-1.31	.2
Deney grubu	22	10.27	3.150			

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan kalıcılık testi sonuçları bağımsız örneklem t testi ile analiz edildiğinde $p=0.2>0.05$ olarak bulunmuş ve istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre yapılandırmacılığa dayalı olarak ders işlenen kontrol grubu ve yaratıcı drama yöntemine dayalı olarak ders işlenen deney grubunun öğrenmelerindeki kalıcılık düzeyleri arasında fark yoktur.

Araştırmada yaratıcı dramanın ilgi üzerine etkileri araştırılırken süreçle ilgili olarak hazırlanan görüşme formu ile deney grubundaki 6 kız, 3 erkek, toplam 9 öğrenci ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

Öğrencilere dersin bu şekilde işlenmesinin nasıl bir etki yaptığı sorulduğunda öğrenciler çok çeşitli etkinlikler sayesinde dersi daha iyi kavradıklarını, daha kolay öğrendiklerini, yaparak yaşayarak öğrendiklerini, daha çok paylaşımlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar da Fen ve Teknoloji eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerde gizli olan enerjinin ortaya çıkarılmasını, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımasını ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamadığını göstermektedir (Dalkılıç ve Gönen, 1998). Öğrenciler bunu şu şekilde belirtmişlerdir:

'Güzel bir etki yarattı, dersi daha iyi anladım, iletken ve yalıtkanlarda el ele tutuştuk. Bir yerde karşıma çıksa görüntü olarak daha iyi aklımızda kalır. Ben de etkinliklere katıldım sanki ben de yaşamışım gibi, Benjamin Franklin karakteri bendim sanki (K1).'

'Hareketli bir ders olduğu için oyun gibiydi, çok eğlenceliydi, ben de çok mutlu oldum çünkü konuyu daha iyi anladım. Farklı bir dersti, arkadaşımın bildiklerini benim bilmediklerimi birbirimizle daha iyi paylaştık (E1).'

'Mesela iletken ve yalıtkanları daha iyi anladım, eğlenceli bir dersti, bazı derslerde geriliyordum, çok fazla gereksiz konuşma oluyordu ama şimdi etkinliklerle dersi daha iyi anladım (K2).'

Gürdal ve diğerleri (2001) yaratıcı drama yönteminin Fen ve Teknoloji öğretimi açısından yararlarını; drama atölyeleri sırasında yapılan grup çalışmaları sosyal gelişimi ve iletişimi sağlar, fen ve teknoloji kitaplarında yer alan bilgiler drama yönteminde kullanılan oyunlar ile daha kolay ve zevkli bir öğrenme ortamı sağlanır şeklinde belirtmişlerdir. Yapılan araştırmada öğrencilerin görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir. Öğrenciler oyunlarla daha kolay ve eğlenceli bir şekilde öğrendiklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

'Konuları anlamaya çalışırken zorlanıyordum ama bu derste daha kolay öğrendim ve anladım. Daha iyi oldu. Etkinliklerle iletkenler ve yalıtkanları daha iyi anladım, kavramaya başladım, daha kolay öğrendim (K2).'

'İletken ve yalıtkanları daha iyi kavradım. Yaşamımızdaki elektriğin ne kadar önemli olduğunu çok daha iyi anladım. Sürekli elektrik devreleriyle uğraşma isteği uyandırdı (K5).'

'Fen dersini çok seviyordum şimdi beş kat daha çok seviyorum. Heyecanlı bir dersti çok eğlenceliydi. Torbadan iletken ve yalıtkan kartlarını çekerken hem oyun oynamak hem bir şeyler öğrenmek çok güzeldi (E2).'

'Güzel bir etki yaptı. Dersi eskiden de çok seviyordum, şimdi daha çok seviyorum, dersi daha iyi algılamamızı sağladı (E3).'

Öğrencilere en çok hangi etkinlikleri, neden beğendikleri sorulduğunda Benjamin Franklin etkinliğini yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladığı için, değerlendirme etkinliğini ne öğrendiklerini, nelerden hoşlandıklarını, neleri sevmediklerini açıkça söyleyebildikleri için, bezirgan başı etkinliğini oyun oynarken eğlenerek öğrendikleri için, oyun kartları etkinliğini kartlar ilgilerini çektiği için beğendiklerini belirtmişlerdir. Fen ve teknoloji dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının faydalarını Bentley ve Watts (1989), sözlü iletişimi arttırmak ve öğrencilerin deneyimlerini dünyaya anlatmalarını sağlamak olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri de bu araştırmaları destekler niteliktedir. Öğrenciler bu etkinlikleri neden beğendiklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

'Benjamin Franklin ve değerlendirme etkinliklerini çok beğendim. Çünkü farklı bir şekilde ders işlemek çok hoşuma gitti, içinde yaşamak etkinlikleri daha iyi anlamamı sağladı (K1).'

'Bezirgan başı oyununu çok beğendim çünkü halat çekmeyi sevdim ama ayağım çizgiye basmasaydı oyunu biz kazanırdık. Elimizde anahtarla duygularımızı anlattık, nelerden hoşlandığımızı, ne yaptığımızı açıkça söyleyebildik. Bu yüzden değerlendirme etkinliğini çok beğendim (K2).'

'Bezirgan başı etkinliğini çok beğendim çünkü hem çok eğlenceli hem de işlediğimiz konuyla ilgiliydi (E1).'

'Bezirgan başı oyununda iletken ve yalıtkanlarla oynadık, bir taraf iletken, bir taraf yalıtkan oldu, çok güzeldi. Değerlendirme etkinliğinde görüşlerimizin alınmasını çok beğendim, uygulandım. Anahtarı elime aldığımda dilek tutmuş gibi oldum, dersle ilgili istediğim şeyleri söylesem gerçek olacaktı çünkü (K5).'

'Oyun kartlarıyla yaptığımız etkinliği çok beğendim çünkü kartlar konuya ilgimi çekti ve dersi daha iyi anlamamı sağladı. Sürekli oynadığım ve sevdiğim bir oyun olduğu için bezirgan başı oyununu çok beğendim (E3).'

Çağdaş eğitim yaklaşımları, öğrenenin aktif, katılımcı, soru soran, sorgulayan, problemleri çözen, yenilikçi, takım çalışması yapabilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğrenen, daha fazla bilgiye erişme heyecanını duyan bireyler olmaları hedeflenmektedir. Günümüzde, bireyi öğrenme sürecinde etkin kılan, öğrenci merkezli, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, öğrenmeyi öğrenmesine, kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı, üretken bir birey olmasına kısaca bireyin tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntem olarak görülen yaratıcı drama kullanılmaya başlanmıştır (Kaf, 2000). Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenci ifadeleri öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyduklarını göstermektedir. Öğrenciler süreç boyunca sıkıntı yaşadıkları yerleri gereksiz konuşmalardan rahatsız oldukları şeklinde açıklamışlardır. Bunun dışında yaratıcı drama yönteminin uygulamasında öğreticiye de çok önemli görevler düştüğü görülmektedir. Uygun bir ortamın hazırlanması bu süreçte çok önemlidir.

'Çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmenler; hem konu alanı ve alan eğitimine ilişkin hem

de öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterliklerini geliştirmek durumundadırlar. Yetişme düzeyi, kendini geliştirme ve birikim; öğretmenlerin güncel, kültürel ve evrensel konularda bilgi sahibi, yeni yöntem ve tekniklerden haberdar olmalarını gerektirmektedir. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır (Özdemir ve Üstündağ, 2007, s.227).'

Öğrenciler uygun ortam hazırlanmasının önemini şu şekilde belirtmişlerdir:

'İlk etkinlikte müzik eşliğinde yürürken çok gürültü çıktı. Herkes az ses çıkarsa bile çok gürültü oldu çünkü çok kalabalıktı (E1).'

'Oyunlarımız çok güzeldi ama alan dardı bu yüzden zorlandık biraz bir de çok kalabalık olduğumuz için fazla gürültü oldu, rahatsız oldum (K4).'

Yaratıcı drama yöntemi hem öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına hem de öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olan bir yöntemdir. Yapılan gözlemlerle öğrenciler arasında rol yapmaktan hoşlanan, utangaç olan, oyunlarda yetenekli olanlar gibi farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Bu bireysel farklılıkların gözlenmesinde de çok önemlidir. Öğrenciler bu özelliklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

'Değerlendirme kısmında zorlandım, görüşlerimi bildirirken utandım, bir de kameraya alışamadım (E3).'

'Bezirgan başı oyunu güzeldi eğlenceliydi. Benjamin Franklin etkinliğinde baş rolü oynak çok güzeldi (E2).'

'Hareketli olmak, oyun oynamak, etkinlik yapmak çok hoşuma gitti. Dersler bazen sıkıcı olabiliyordu şimdi çok etkinlik yaptık, çok güzeldi (K2).'

Öğrencilere sürecin hoşlandıkları yönleri sorulduğunda etkinliklerin çeşitli olmasından, oyunların eğlenceli olmasından, değerlendirmede görüşlerinin alınmasından hoşlandıklarını söylemişlerdir. Bunu şu şekilde belirtmişlerdir:

'Canlandırma yapmak, o anı yaşamak, ilk baştaki etkinlik müzik eşliğinde yürümek çok hoşuma gitti. Eleştirmeyi çok sevdiğim için değerlendirme yapmak da çok hoşuma gitti (K1).'

'Etkinliklerin bu kadar çok olması hoşuma gitti bir de rol yapmak çok heyecan vericiydi(E1).'

'En son yaptığımız değerlendirmeden çok hoşlandım. Önceden dersle ilgili görüşlerimizi utandığımız için söyleyemiyorduk ama şimdi bunları rahat bir şekilde belirtmek çok hoşuma gitti (K4).'

'Her yönden hoşlandım. Etkinlik yapmak çok hoşuma gitti. Bize fen dersini çok sevdirdiniz (K5).'

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılandırmacılığa dayalı fen ve teknoloji öğretimine yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının, iletişim ve yaratıcı düşünme konusundaki etkililiğini, akademik başarı, derse karşı ilgi ve kalıcılık düzeyi açısından, deney ve kontrol grubu karşılaştırmasıyla ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırlanan ders planı kontrol grubuna, yaratıcı drama yöntemine uygun olarak hazırlanan ders planı ise deney grubuna uygulanmıştır. Uygulanan başarı testi, yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda yapılandırmacılığa dayalı fen ve teknoloji öğretiminde yaratıcı drama uygulamasının başarı düzeyi, kalıcılık ve ilgi düzeyine etkileri belirlenmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen veriler, yapılan gözlemler ve öğrenci görüşleri ile yaratıcı drama uygulamasının öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımasını ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladığı, oyunlar ile daha zevkli ve kolay bir öğrenme ortamı sağladığı, sosyal gelişimi ve iletişimi sağladığını göstermektedir.

Kamen (1992), Güzel (2001), Oğur ve Kılıç (2004), Keles vd. (2004), Candaş (2008) fen ve teknoloji dersi kapsamında yer alan çeşitli konularda drama yöntemini uygulamış, uygulamalar sonucunda öğrencilerin başarılarında artma olduğu, derse isteklendirmenin arttığı ve dersin daha ilginç hale geldiği, öğrencilerin öğrendiklerini daha kolay hatırlamasını sağladığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, üst düzeyde, kalıcı öğrenme sağladığı belirlenmiştir. Sağır ve Gürdal (2002) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi Dersinde Elektrik konusunun öğretiminde drama yönteminin kullanımının, öğrenci tutumuna etkisinin olup olmadığını bir sınıfa geleneksel yöntemle diğer sınıfa drama yöntemiyle dersi anlatarak araştırmış ve Fen Bilgisi Dersinde drama tekniğiyle ders isleyen öğrencilerin geleneksel yöntemle islenen sınıfa göre, bu derse karşı olumlu tutum kazandıklarını dile getirmiştir. Bu çalışmalar da araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklı olarak, klasik yöntemlere ek olarak yaratıcı dramanın kullanımına yönelik değil yapılandırmacılığa dayalı yöntemlere ek olarak kullanımına yönelik olarak alana katkı getirmesi beklenmektedir.

Öğrencilerin çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun olarak aktif, katılımcı, soru soran, sorgulayan, problemleri çözen, yenilikçi, takım çalışması yapabilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğrenen, daha fazla bilgiye erişme heyecanını duyan bireyler olarak yetiştirilebilmeleri için uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekmektedir. Öğreticinin bu çerçevede bilgiyi örgütleyen ve öğrenene uygun hale getiren, öğrenme ortamını hazırlayan, öğrenenin aktif katılımını sağlayan, yönlendiren, izleyen ve değerlendiren olması beklenmektedir.

‘Çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmenler; hem konu alanı ve alan eğitimine ilişkin hem de öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterliklerini geliştirmek durumundadırlar. Yetişme düzeyi, kendini geliştirme ve birikim; öğretmenlerin güncel, kültürel ve evrensel konularda bilgi sahibi, yeni yöntem ve tekniklerden haberdar olmalarını gerektirmektedir. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. (Özdemir ve Üstündağ, 2007, s.227)’

Yaratıcı drama yöntemine dayalı bir eğitim programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Özellikle etkinliklerin çok önemli olduğu fen ve teknoloji dersinde öğretmenler yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sunan ve etkinlik bakımından oldukça zengin olan yaratıcı drama yöntemi konusunda yeterli duruma gelmelidirler.

Öğretmen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme-öğretme ortamları oluşturmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen rehber olarak öğrenmeyi kolaylaştıran, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, ön bilgi ve inançları açığa çıkartan, öğrencilerin alternatif düşünceler üzerinde düşünmelerini, tartışmalarını ve değerlendirmelerini sağlayan, bilgi ve anlayışları kendilerinin yapılandırmalarına imkan veren, yapılandırdıkları yeni kavramları farklı durularda kullanmalarına fırsat veren kişi olmalıdır. Bütün bunları yapabilmek için öğretmenin öğrencilerini bütün özellikleri bakımından tanıması gerekmektedir. Yaratıcı drama yöntemi hem öğrencilerin kendilerini tanımalarına hem de öğretmenlerin öğrencilerini tanımalarında yardımcı olabilecek bir yöntemdir. Bu bireysel farklılıkların gözlenmesinde de çok önemlidir.

Bireysel farklılıkları ne olursa olsun, öğrencilerin fen ve teknoloji ya da bilimsel okuryazar olarak yetişmesi yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilebilir (Özdemir ve Üstündağ, 2007).

Fen ve teknoloji programının vizyonu da bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesidir. Bu nedenle fen ve teknoloji okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde yaratıcı drama yöntemi önemlidir. Fen ve teknoloji okuryazarlığının tanımı içinde bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları gibi tanımlar yer almaktadır. Yapılan görüşmelerden süreçte yapılan etkinliklerle, oyunlarla ve değerlendirmelerle öğrencilerin konuyu daha kolay, zevkli, yaparak-yaşayarak öğrendikleri, belirlenmiştir. Uygulamanın öğrencilerin kendilerini tanımalarını, sosyal gelişim ve iletişimlerini sağlamaları açısından etkili olduğu görülmüştür. Bütün bunlar öğrencilerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarında çok etkilidir. Bu nedenle fen ve teknoloji okuryazarlığı için yaratıcı drama yönteminin kullanılması önemlidir.

Bu çalışmada yapılandırmacılığa dayalı fen ve teknoloji öğretiminde yaratıcı drama uygulamasının etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Fen ve teknoloji dersinde program hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve fen ve teknoloji okuryazarlığı bakımından yaratıcı drama uygulamasının etkileri belirlenmeli, alanda bu konuya katkı getirecek çalışmaların yapılması gerekmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Avinç İ., Çam F., Özkan E. (2009). Fen ve Teknoloji Dersinde Drama Yönteminin Akademik Başarı ve Derse Karşı İlgi Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Köy ve Merkez Okulları Örneği. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 459-483
- Bentley D., Watts M. (1989). Learning and Teaching In School Science (Practical Alternatives). Milton Keynes, Philadelphia, USA: Open University Press.
- Candaş C. (2004). Etkili Bir Öğretim Yöntemi: Yaratıcı Drama, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı
- Gönen M., Dalkılıç, U. N. (1998). Çocuk Eğitiminde Drama. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gürdal A., Sağırılı H. E. (2002). Fen ve Teknoloji Dersinde Drama Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Ankara Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 213-224
- Gürdal A., Şahin F. ve Çağlar A. (2001). Fen Eğitimi (İlkeler, Stratejiler ve Yöntemler). İstanbul:Marmara Üniversitesi
- Güzel H. E. (2001). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim Programı ve Kılavuzu. (2005). Ankara: M. E. B. Yayıncılık
- Kamen M. (1992). Creative Drama and the Enhancement of Elementary School Students Understanding of Science Concepts. Dissertation Abstracts International, DAI-A 52/07,2489
- Keleş Ö., Aydoğdu M., Uşak M. ve Doğru M. (2004). Fen Bilgisinde Sınıfıçi Uygulamaların Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması. 6. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Labow B. J. ve Sewel R. (1993). Command Performances. Science and Children, 23-24.
- Oğur B. Kılıç G. B. (2004). Canlıların İç Yapısına Yolculuk ve Vücudumuzda Neler Var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz? Ünitelerinde Yaratıcı Drama Uygulaması. 6. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Özdemir P., Üstündağ T. (2007). Fen ve Teknoloji Alanındaki Ünlü Bilim Adamlarına İlişkin Yaratıcı Eğitim Programı. İlköğretim Online, 226-233.
- Selvi K. (2003). Eğitimde Yaratıcı Drama Yöntemini Uygulama İlkeleri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 181-188

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI VE ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNİN SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ

DETERMINING THE SPECIFIC BRANCH PROFICIENCY AND SELF-EFFICACY BELIEVES FOR SCIENCE TEACHING OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHER CANDIDATES ACCORDING TO CLASS LEVELS

Ersin Karademir, Fitnat Kaptan

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
İlköğretim Bölümü

Özet

Öğretmenlerden beklenen; kendi öğretim alanı ile ilgili bilgileri çok iyi bilmesinin yanı sıra öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırıcı olma, etkili bir öğretici olma, işbirliğine dayalı grup çalışmalarını düzenleme, öğrencilerinin ilgisini çekme yeterlikleri günümüzde daha fazla önemsenmektedir. Bu bağlamda da Milli Eğitim Bakanlığı, her branş için özel alan yeterliklerini belirleme gereği duymuştur. Öğretmen adayları hem genel hem de özel alan yeterliklerinin farkına vararak yetiştirilmeli ve bulundukları alanlara yönelik öz yeterlik algıları gelişmiş bireyler olmalıdır. Bireyin davranışlarının şekillenmesinde etkin bir yere sahip olan öz-yeterlik inancı Bandura (1997) tarafından “davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde devam ettirebilme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı; fen ve teknoloji öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemek ve sınıf düzeyleri ile fakültelerine göre farklılaşmayı saptamak ve fen ve teknoloji dersi özel alan yeterlilik düzeylerini saptamaktır. Çalışmanın nicel boyutu tarama modelinde olup, nitel boyutunda odak grup görüşmelerine yer verilmiştir. Bu amaçla, örnekleme Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Programına devam etmekte olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Fen ve Teknoloji Öğretmen Yeterlilikleri Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve Enochs ve Riggs tarafından 1990 yılında geliştirilen Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 20 maddeden oluşan 5’li likert tipi Fen ve Teknoloji Öğretmen adaylarına yönelik “Fen Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler frekans, yüzde değeri, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız t- testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre, fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bu testten almış oldukları toplam puan en fazla 94, en az ise 31 puan olmuş, ölçek ortalaması 71,50 ve standart sapması 8,7 olarak bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Öz-yeterlilik inancı, fen öğretimi, fen ve teknoloji dersi özel alan yeterlikleri.

Abstract

Nowadays, the proficiency of facilitating students' learning, being an effective teacher, organizing cooperative group works, attracting students' attentions are considered more important for teachers besides knowing information about their academic field very well. In this sense, National Education Ministry considered to determine specific branch proficiencies for every branch. Teacher Candidates must be trained being aware of both general and specific branch proficiency. The self-efficacy which has an effective place in shaping person's behaviors was defined by Bandura (1997) as “an effective quality in forming behaviors and a person's idea of having ability in organizing necessary activities in order to show the particular performance and continuing successfully”. The purpose of this study is to determine the levels of self-efficacy belief of science and technology teacher candidates for science teaching and differentiate between class levels and faculty and the levels of science and technology lesson specific branch proficiency. Quantitative dimension of the study was scanning model; the focus group interviews were included in qualitative dimension. The sample of the study was first, second, third and fourth class Science Teaching Program students from Eskişehir Osmangazi University and Hacettepe University. “Science and Technology Teacher Proficiency Semi-Configured Interview Form” prepared by the researcher and “Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument” consisted of 20 items and which was quintet likert type and developed by Enochs and Riggs in 1990 and adapted to Turkish by Bıkmaz (2002) were used as a means of data collection. Data have been analyzed by using frequency, percentage value, arithmetic mean, standard deviation, t-test and ANOVA analyses techniques. As a result of data collection tool; science and technology teachers' maximum score is 94, minimum score is 31, tool's average is 71,50 and standard deviation is 8,7.

Key Words: Self-Efficacy Belief, science teaching, science and technology lesson specific branch proficiency.

1. GİRİŞ

Eğitimin verimli olabilmesinde birçok unsur etkilidir. Bu unsurlardan belki de en önemlisi öğretmenin yeterliliği ve bu yeterliliğin farkında olma düzeyidir. Bireyin (öğretmenin) bu kendi farkındalığından yola çıkıldığında alan yazında karşımıza öz yeterlik inancı, öz yeterlik algısı vs. gibi kavramlar karşımıza çıkarır.

Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına öz yeterlik denmektedir (Bandura, 1986, Akt: Senemoğlu, 2005). Öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değil, bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. Öz yeterlik, bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendi algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2005). Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine göre, öz yeterlik iki farklı boyutta incelenebilmektedir: Bunlar, kişisel öz yeterlilik ve sonuç beklentisidir. Birincisi, öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli olan davranışları gösterecekleri konusundaki sahip oldukları inanç ve yargılarıdır (self-efficacy). İkinci boyut ise öğretmenlerin öğrencilerin başarılarının etkili öğretim yöntem ve teknikleriyle arttırılabileceğine olan inanç ve yargılarıdır (Savran ve Çakıroğlu, 2001, Akt: Varol, 2007).

Davranışı gerçekleştirmede, davranışın büyüklük, önem derecesi bir kimsenin öz yeterliğiyle ilgili genel duyularını etkileyen deneyimleri (genelleme) ve edinilmiş bir davranış veya yeteneğin üstünlüğüne yönelik olarak bir kimsenin beklentilerine (güç) bağlı olarak kişinin öz yeterlilik beklentisi değişkenlik gösterebilir. Geçmiş deneyim ve başarılar, sözel ikna yeteneği, başkalarının davranışı başarıyla gerçekleştirmesine şahit olma ve duygusal tahrikler gibi faktörlerde bir davranışı gerçekleştirme ihtimalini önemli bir boyutta arttırabilirler (Arslaner, 2001). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının belirli bir alana özgü (fen, matematik vb.) Öz-yeterlilik inançlarına ait ölçümler, onların davranışlarının daha doğru olarak anlaşılmasına imkân tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim konusundaki Öz-yeterlilik inançları ile ilgili çalışmalardan elde edilecek veriler özellikle fen gibi öğrenci başarısının oldukça düşük olduğu derslerde akademik başarıyı arttırmak için öğretim sürecinde alınması gereken önlemlere ilişkin önemli bilgiler de sağlayacaktır (Üredi, 2006).

Öz-yeterlilik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz-yeterlilik inancına sahip kimseler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi arttırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz-yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002).

Yeterlilik inançları, “öz yeterlilik” ve “sonuç beklentisi” olarak adlandırılan iki farklı yapıdan oluşan bilişsel bir güdüleyicidir. Öz-yeterlilik; verilen bir işi/görevi etkileyen bireysel yeterliliklerle ilgili inançları, sonuç beklentisi ise; belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin insanların sahip oldukları inançları kapsamaktadır (Alabay, 2006; Bıkmaz, 2004). Bu çalışmada yeterlilik inançları, “öz yeterlilik” ve “sonuç beklentisi” olmak üzere iki farklı yapıda incelenecektir.

Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler sınıf kontrolünde öğretmen otoritesini kullanır, disiplin kurallarını katı şekilde uygular, öğrencilerle iletişimi belirli sınırlar içerisinde gerçekleştirir. Öğrenme etkinliklerinde başarı düzeyi düşük öğrencileri, öz-yeterliği yetersiz öğretmenler dikkate almazlar. Öğrenme ortamları öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre değil, öğretmenin isteğine göre düzenlenir (Ashton ve Webb, 1986 Akt: Yılmaz, Çimen 2008). Öz-yeterlilik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli dersler işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (Henson, 2001; Plourde, 2001 Akt: Küçükylmaz, Duban, 2006).

Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler ise, her öğrencinin başarılı olacağına inanır, öğrenme etkinliklerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenlerler. Öğrencilerle iletişim kurmaktan çekinmez, sınıf düzeni öğretmen ve öğrencinin karşılıklı güven ilişkileri ile sağlanır (Ashton ve Webb, 1986 Akt: Yılmaz, Çimen 2008). Bu bağlamda fen ve teknoloji öğretiminde, fen ve teknoloji öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri önemli yer

tutmaktadır. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen ve teknoloji öğretiminde yaptıkları sınıf içi etkinlikler, öğrencilerle ilişkileri öz-yeterlikleriyle yakından ilişkilidir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrenciyi merkeze alan etkinlikleri ön planda tutacakları, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ortamlar hazırlayacakları düşünülmektedir. Öz-yeterliği düşük olan fen ve teknoloji öğretmenlerinin ise, kalıplaşmış, eski model, teknolojiden uzak ve ezberci öğrenme – öğretme faaliyetlerine ağırlık verecekleri söylenebilir.

Yukarıda bahsedilen öz yeterlik kavramı ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her branş için belirlenen özel alan yeterlikleri birbirleriyle örtüşmekte hatta tamamlayıcı birer öge olmaktadır. Belirlenen özel alan yeterliklerinden fen ve teknoloji için hazırlanmış olanlara bakmadan önce kısaca genel alan yeterliklerinden bahsetmemiz gerekmektedir.

Yeterlik “dendiğinde bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu (Seferoğlu, 2004)” tanımı ile karşılaşılmaktadır.

Öğretmen Yeterlikleri; Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır (MEB, 2008).

Öğretmen Yeterlikleri;

- Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin —öğrenmeyi öğrenmesi|| için fırsatlar sağlamak,
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır.

Yukarıda belirtilen amaç, yöntem ve süreçte hazırlanan —Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ nin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,

- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere hazırlanmıştır.

Yapılan çalışmaların sonunda varılan karara göre 6 ana genel yeterlik belirlenmiştir. Buna göre;

A- *Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim*

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

B- *Öğrenciyi Tanıma*

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

C- *Öğrenme ve Öğretme Süreci*

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

D- *Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme*

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

E- *Okul-Aile ve Toplum İlişkileri*

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

F- *Program ve İçerik Bilgisi*

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular (MEB, 2008)

Belirtilen genel alan yeterlikleri tüm alanlar için düşünülmüştür. Bu genel yeterlikler her alan için alt düzeylere ayrılmış ve özel alan yeterlikleri ortaya çıkmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı 2009–2010 öğretim yılında eğitim fakültesi ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek ve fen ve teknoloji alan yeterlikleri açısından görüşlerini almaktır. Bu bağlamda çalışmamızın nicel kısmında tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma hem nitel hem de nicel kısımdan oluştuğundan dolayı nitel kısımda ise odak grup görüşmelerine yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

“Fen Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği” Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Fen Bilgisi öğretmen adaylarından rassal olarak seçilen 256 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca 10 öğrenci ile iki ayrı grup halinde odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi; “ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışma serisi” şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tablo 1’de öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine

göre dağılımları verilmiştir. Araştırmada odak grup görüşmelerine katılacak kişiler, fen ve teknoloji öğretmen adayları arasından belirlenmiştir. Katılımcılar ilk grubu 2 erkek ve 3 kız, ikinci grubu 5 kız olmak üzere toplam 10 fen ve teknoloji öğretmen adaydır. Araştırmaya katılan öğrenciler maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme ilişkin bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik arz eden durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çeşitlilik alanı olarak da konunun amacına uygun olması açısından cinsiyet ve not ortalamalarına göre çeşitleme yapılmıştır. Katılımcılarda erkek öğrenci sayısının az olmasının nedeni Eğitim fakültelerinin mevcut yapısı gereğidir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	f	%
Bir	69	27,0
İki	73	28,5
Üç	54	21,1
Dört	60	23,4
Toplam	256	100,0
Cinsiyet	f	%
Kız	195	76,2
Erkek	61	23,8
Toplam	256	100,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel kısmında Enochs ve Riggs tarafından 1990 yılında geliştirilen Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 20 maddeden oluşan 5'li likert tipi Fen ve Teknoloji Öğretmen adaylarına yönelik "Fen Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Fen öğretiminde öz-yeterlilik inancı ölçeğinde 12 adet olumlu, 8 adet olumsuz olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır. Toplam 20 madde bulunan ölçekten öğretmen adayları inanç düzeylerine göre, en yüksek 100,00 en düşük 20,00 puan alabilirler. Ayrıca ölçek öz yeterlilik inancı ve sonuç beklentisi olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 17, 18, 19 ve 20. maddeler yeterlilik inancı, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16. maddeler ise sonuç beklentisi alt faktörlerini oluşturmaktadır.

Nitel boyutunda odak grup görüşmelerine yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz yöntemleriyle sunulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Fen Bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 256 öğretmen adayından toplanan veriler incelenerek analiz edilmiştir. Veriler SPSS programıyla çözümlenmiş ve frekans (f), yüzde değeri, aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi, tek yönlü ve çok yönlü varyans analizi teknikleri ile yorumlanmıştır. Toplam 20 madde bulunan ölçekten öğretmen adayları toplam yeterlik inanç puanlarına göre, en yüksek 100,00 en düşük 20,00 puan alabilirler. Çalışmadaki fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bu testten almış oldukları toplam puan en fazla 94, en az ise 31 puan olmuş, ölçek ortalaması 71,50 ve standart sapması 8,7 olarak bulunmuştur. Veri sonuçları toplam puanlar üzerinden hesaplanmıştır. Likert tipindeki olumlu yöndeki sorular; kesinlikle katılıyorum=5, katılıyorum=4, kararsızım=3, kısmen katılmıyorum=2 ve kesinlikle katılmıyorum=1 olarak puanlanırken, olumsuz yöndeki sorularda ise kesinlikle katılıyorum=1, katılıyorum=2, kararsızım=3, kısmen katılmıyorum=4 ve kesinlikle katılmıyorum=5 şeklinde puanlama yapılmıştır. Ayrıca odak

grup görüşmelerinde elde edilen veriler öğrenci görüşlerinin Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen özel alan yeterliliklerine göre sınıflandırılması ve birebir alıntılarla çözümlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Fen Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeğine Ait Bulgu ve Yorumlar

Öğretmen Adaylarının alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentilerinin, sınıf düzeylerine göre ortalama ve standart sapma değerlerini veren MANOVA sonuçları tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’ye göre, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri bakımından, alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı alt faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=3,979$, $p<0,05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA ve Post Hoc testinin sonuçları tablo 3’de sunulmuştur. Fakat alan öğretiminde sonuç beklentisi alt faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F=2,564$, $p>0,05$).

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnancı ve Sonuç Beklentisi Alt Faktörlerinin Sınıf Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	s.s	sd	F	p
Öz-yeterlilik inancı	Bir	69	46,09	6,98	3-252	3,979	,008*
	İki	73	47,92	5,35			
	Üç	54	49,78	5,72			
	Dört	60	48,73	6,54			
Sonuç beklentisi	Bir	69	23,35	3,91	3-252	2,564	,055
	İki	73	24,71	2,96			
	Üç	54	24,83	3,47			
	Dört	60	24,17	3,35			

* $p < 0,05$

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri bakımından, alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı alt faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarına göre, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA ve Post Hoc testinin sonuçları tablo 3’de sunulmuştur. Buna göre; öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyleri bakımından üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile birinci sınıf öğrencileri arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Sınıf Düzeyi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplar arası fark
Öz-yeterlilik İnancı	Gruplar Arası	455,933	3	151,978	3,979	0,008	Bir – Üç Bir – Dört
	Gruplar İçi	9626,052	252	38,199			
	Toplam	10081,984	255				

Öğretmen Adaylarının alan öğretiminde öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentilerinin, cinsiyete göre ortalama, standart sapma ve değişimlerini veren t-testi sonuçları tablo 4’de sunulmuştur. Tabloya göre her iki alt faktör açısından bakıldığında gruplar arasında herhangi anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Yani öz yeterlilik inancı ve sonuç beklentisi alt faktörlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnancı ve Sonuç Beklentisi Alt Faktörlerinin Cinsiyete Göre Değişimi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s.	t	p
Öz yeterlik inancı	Kız	195	48,33	6,32	1,484	,140
	Erkek	61	46,97	6,12		
Sonuç beklentisi	Kız	195	24,40	3,45	1,305	,192
	Erkek	61	23,74	3,49		

Tablo 5 incelendiğinde; 69 birinci sınıf öğretmen adayının alan eğitiminde ; % 34,8'i yüksek, % 62,3'ü orta düzeyde öz yeterlilik inancına sahiptir. 73 ikinci sınıf öğretmen adayının alan eğitiminde; % 41,1'i yüksek, % 57,5'i orta düzeyde öz yeterlilik inancına sahiptir. 54 üçüncü sınıf öğretmen adayının alan eğitiminde; 70,4'ü yüksek, %27,8'i orta düzeyde öz yeterlilik inancına sahiptir. 60 dördüncü sınıf öğretmen adayının alan eğitiminde; % 56,7'si yüksek, % 41,7'si orta düzeyde öz yeterlilik inancına sahiptir. Genel olarak bakıldığında “orta” ve “yüksek” düzeyde öz yeterlilik inancına sahip öğretmen adaylarının sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Öz – Yeterlik İnanc Düzeyleri

Alan Türü \ Öz-yet. İnanc Düzeyi					
		Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
Bir	f	2	43	24	69
	%	2,9	62,3	34,8	100,0
İki	f	1	42	30	73
	%	1,4	57,5	41,1	100,0
Üç	f	1	15	38	54
	%	1,9	27,8	70,4	100,0
Dört	f	1	25	34	60
	%	1,7	41,7	56,7	100,0
Toplam	f	5	125	126	256
	%	2,0	48,8	49,2	100,0

3.2. Odak Grup Görüşmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmen adaylarının ifade ettikleri görüşler “ öğrenme – öğretme sürecini planlama ve düzenleme”, “ bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim”, “ gelişimi izleme ve değerlendirme”, “okul, aile ve toplumla işbirliği” ve “ “mesleki gelişimi sağlama” başlıkları altında sınıflandırılarak yorumlanmıştır. Ayrıca özel alan yeterliklerinin belirlenmesinde ortaya çıkan alt düzeyler ve kapsamalar da göz önünde bulundurularak görüşler ayrılmıştır.

3.2.1. Öğretmen adaylarının öğrenme – öğretme sürecini planlama ve düzenleme ile ilgili görüşleri

Öğretmen adayları genellikle öğrencilerin “psikolojik durum”, “hazır bulunuşluk düzeyleri”, “gelişim özellikleri” ve “isteklerinin” göz önünde bulundurularak sürecin düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu görüşler aşağıdaki alıntılar ve benzerlerine göre sınıflandırılmıştır.

(K1.1.) *Altı yedi sekizinci sınıftaki öğrenciler genellikle ergenlik çağında oluyor gelişim çağlarına uygun davranabiliriz (K1.1. : 1.görüşmeci, 1.görüşme)*

“Geçen konumuz ışık konusuydu ışığın kavramı yok bu hani maddeler falan da yok işte maddeler ama etkinlikten başlıyor bu kadar saçma olur mu ilkönce sen öğrencinin hazır bulunuşluğunu bileceksin önce onları vereceksin ki sonra ona geçeceksin” şeklinde görüş belirten K1.2 hazır bulunuşluğun önemini vurgulamaktadır.

(K2.2.) *Gelişim özelliklerine göre zaten öğrencilere yapacağımız etkinlikler değişecek onlara neler dikkatlerini çeker bunları bu sayede bilebiliriz yani*

(K5.2.) *Öğretilecek konunun daha iyi nasıl öğretiriz şeklinde gelişim özelliklerine göre baktığımızda ise öğrencinin o anki durumunda hangi özellikleri gösterdiğini ve buna nasıl yaklaşabileceğimizi öğreniriz (K5.2. : 5.konuşmacı, 2.görüşme)*

Öğrenme – öğretme sürecinin düzenlenmesinde program göz önünde bulundurulduğunda; “bölgenin coğrafı, sosyal koşullarını ön planda tutma”, “öğretmenin tavrı, davranışları”, “derslerin sadece sunumla değil deneylerle yapılması gerekliliği”, “gönüllülük”, “yapılanların hayata uyarlanması” gibi görüşler ön plana çıkmaktadır.

(K5.1.) *“Sadece okullarda sadece öğretimin değil eğitimin de olması gerekiyor yani mesela öğrenilen bilginin kullanılması gerekiyor. Yani hayatına uyarlaması gerekiyor.”* şeklinde görüş belirten K5.1 hayata uyarlamanın önemini söylemektedir.

Ayrıca; *“Mesela ben öncelikle atandığımız zaman farklı farklı bölgelere düşeceğiz o bölgenin coğrafı, sosyal koşullarını öne alarak da o konuları öncelikle belirlerim. Daha sonra öğrencilerin psikolojik durumlarına da bakabilirim.”* şeklinde görüş belirten K1.1 programda bölgenin şartlarını da göz önünde bulundurmak gerektiğini vurgulamıştır.

3.2.2. Öğretmen adaylarının bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim ile ilgili görüşleri

Özel alan yeterlikleri belirlendiğinde ortaya çıkan beceriler doğrultusunda öğretmen adaylarının görüşlerine göre yapılan sınıflandırmada; *“bilgisayar kullanma becerisi”, “farklı düşünme becerisi”, “kelime ve kavramları kullanma becerisi”, “grupla çalışma becerisi”, “problem çözme becerisi”, “üst düzey zihinsel beceriler” ve “bilimsel süreç becerileri”* ön plana çıkmaktadır.

K5.1. öğretmen adayı *“Sadece okullarda sadece öğretimin değil eğitimin de olması gerekiyor yani mesela öğrenilen bilginin kullanılması gerekiyor. Yani hayatına uyarlaması gerekiyor yani işte bu şekilde eğitilmesi gerekiyor özel becerilerinin olması gerekiyor. Bilgisayar kullanma teknolojiyi*

kullanma becerilerinin olması gerekiyor.” şeklindeki görüşüyle hem hayata uyarlama konusunda, hem de bilgisayar ve teknoloji kullanma konusunda beceriye sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir.

K2.1. öğretmen adayı *“Öğretmen bir kere farklı düşünebilmeli hani çocuğa bir şey merakını uyandırabilmeli her an çok geniş düşünebilmeli bu konuda kendini geliştirmeli. Kelimeleri kullanma konusunda mesela geliştirmeli. Tamam, açık anlaşılır dil kullanmalı ama farklı şeyler göstermeli hani girişte öğrencilere ki öğrencilerin merakını ilgisini uyandırabilsin”* şeklindeki görüşüyle öğretmenin farklı düşünme becerisine vurgu yapmış ve bu yolla öğrencilerin merakını, ilgisini uyandırması gerektiğini belirtmiştir.

Ayrıca öğretmen adayları bu yeterli alanıyla ilgili olarak çevresel etkileşim ve etmenlere de vurgu yapmaktadırlar;

“Bazen ama artık yapılandırılacak kısmında bütün her şeyi içine alıyoruz sadece okul değil mecburi olarak artık çevresel faktörleri de içine alacağımız için öğrencinin tüm gelişmelerinde yer alacağımız için ben çevresel faktörlerin olmasından yanayım.” şeklinde görüş belirten K1.1. öğretmen adayı çevresel faktörlerin önemini vurgulamaktadır.

Yine K1.1. öğretmen adayı; *“Mesela tasarruf konusunda da bir şeyler katabilir öğrenciye çünkü elektrik konusunda v.s. bu konularda daha tasarruflu olduğunda konu işleniyor mesela ben çevresel faktörleri ele alacam yine burada mesela yani diyelim ki bilim teknik müzeleri yani bir şeyler oluyor sergiler oluyor bu tarz şeylere okulda öncülük edebilir fen ve teknoloji öğretmenleri daha sonra hani internet ortamında teknolojiyi kullanmalı demiştik teknolojiyi kullanarak mesela çok dikkatini çekiyor çocukların gelişim düzeyine uygun konuları mesela internet üzerinden indirip öğrencilere getirip gösterebilir panolara asabilir teknolojiyle ilgili gelişmeleri yani güncel konulara eğilmesi aynı zamanda da öğrencileri bunları kapmaya alıştırabilir”* görüşüyle hem çevresel etkileşimle bilim müzelerine ziyaretten bahsetmiş hem de internet ortamında bulunan konuları çocukların gelişim düzeylerine uygun hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çoğu öğretmen adayı fen ve teknoloji dersinin günlük hayata transferi konusunda görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazı çarpıcı olanları şu şekilde öne çıkarmaktadır;

K2.3. bu durumla ilgili şu şekilde görüş belirtmiştir: *“Günlük hayat problemlerinden oluşur mesela bir toprak hani içindeki organik inorganik maddelerden bahsedeceğiz mesela aynı şekilde mesela toprağı ekip biçen insanlar vardır bu insanlarla iç içe olabiliriz işte sonuçta o öğrenciler o ailenin çocukları o dersle ilgili şeyleri oradan öğrenmelerini sağlayabiliriz bu konuda velilerden yardım isteyebiliriz bu konuda mesela toprakla ilgili bir şeyler öğreteceğim zaman işte şu arkadaşınızın mesela babası bununla uğraşmakta işte buraya gidip bununla ilgili bilgiler alabiliriz diyebiliriz.”*

K4.1. öğretmen adayının günlük hayatla ilişkilendirme ile ilgili örneği şu şekildedir: *“Kapı rüzgârdan çarpmasın diye su şişesiyle onu durdurmuştu annemler ama su şişesini tam ortasına koymuşlar kapının ve kapı o yüzden tutmuyor su şişesi kapıyı ben dedim ki buraya konmaz ki ucuna konur moment diye bir şey var demiştim ve o an kendimi çok iyi hissetmiştim moment ya moment dedim ya falan diye günlük hayatta bu moment diyebilmek yani.”*

Laboratuvar ile ilgili görüş belirten K1.2. öğretmen adayı :*“Laboratuvarda uyguladığımız herhangi bir deneyi evde uygulamalarını isteyebiliriz tabii ki tehlikeli yanlarını da belirtip güncel hayatlarında çok rahat kullanabilecekleri ve hoşlanabilecekleri deneyler olabilir yani böylelikle laboratuvar da hayatlarının bir parçası olmaya başlayabilir.”* hem laboratuvarın günlük yaşamdaki önemini hem de güvenlik önlemlerinin önemini belirtmektedir.

3.2.3. Öğretmen adaylarının gelişimi izleme ve değerlendirme ile ilgili görüşleri

K5.3. öğretmen adayı “Eğitim hani bir süreçtir diyoruz süreci bize söylemişsiniz nasıl olur hani nasıl gözlemleriz nasıl yaparız öğrenci ürün dosyaları var işte portfolyolar var hani bunlarla da çok hani güzel bir şekilde ölçebiliriz tabi ki bunlar sadece tek ne derler hani tutulmamalı tek hani ölçek olarak ele alınmamalı ama bunun dışında diğer ölçme tekniklerini de kullanmalıyız yani diğer alternatifleri de biz kullanabiliriz.” şeklindeki görüşüyle alternatif ölçme tekniklerine vurgu yapmaktadır.

“Mesela hani yıllık ödev diye bir olay var hani en azından bunları dahi verirken performans portfolyo ödevi verirken öğrencilere mesela bir ay sonra getirin diyoruz ödevi çocuk son gün oturuyor yapıyor veya işte yapamayacağı bir şeyse ailesine yaptırıp getiriyor. Bence burada belirli günler belirlemeliyiz yani işte Çarşamba Perşembe işte bu günler getir ödevin ne aşamada kontrol edelim şeklinde mesela herhangi bir etkinlik ailesine yaptıracağı bir şeyse ortaya çıkar direk nasıl yaptı fikir alırsınız gerekirse ders saati dışında da bu şekilde bir şey düşünebiliriz.” şeklindeki görüşüyle K.1.1. öğretmen adayı performans ödevlerinin nasıl daha etkili olabileceği hakkında çarpıcı bir yorumda bulunmuştur.

“Öğretmenlerin verdiği yaptığı performans testlerini okulda yapmalı arkadaşımızın da dediği gibi evde öğrenci velileri yapıyorlar ben de biliyorum kuzenim var mesela gidiyorum ona ben yardım ediyorum genelde o şekilde oluyor. Başka türlü yapması da çok zor gibi yani bazı şeyler var ben bile yapmakta zorlanıyorum o şekilde yani yapılması gereken bu performans testleri okulda verilmeli burada nasıl siz diyorsunuz derste diyorsunuz o şekilde anında performansla göre değerlendirme yapılması gerekiyor.” şeklindeki görüşüyle K5.1. öğretmen adayı performans ödevlerinin okulda yapıldığında daha verimli olacağını belirtmektedir.

3.2.4. Öğretmen adaylarının okul, aile ve toplumla işbirliği ile ilgili görüşleri

Bu kısımda “ öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacakları çevre bilinci”, “fen ve teknoloji okuryazarlığı”, “okulların kültür ve öğrenme merkezi haline getirme”, “ toplumsal liderlik” ana başlıklarıyla öğretmen adayları görüşleri sınıflandırılmıştır.

Öğretmen adayı K5.2. : “Bir de her öğretmen kendi alanında uzman ve bu uzmanlığını öne getirerek örnek olmalı yani bir şekilde fen bilgisi fen ve teknoloji öğretmeni öğretmenler odasında bir su akıyorsa onu kapatmalı yani bunu fenle ilişkilendirmeli” şeklindeki görüşüyle fen ve teknoloji öğretmenin öğretmenler arasındaki yerini ve önemini vurgulamıştır.

Bu bağlamda K1.1. öğretmen adayı : “Mesela benim aklıma bir şey geldi daha önce akrabalar vardı bizim köyde köye gittiğimizde biz fen bilgisi öğretmenine soruyorduk işte ekimle ilgili şeyler vardı tohum nasıl işte sulama falan hani sanki ziraat mühendisiymiş gibi ona soruyorduk aklıma bu geldi mesela işte fen ve teknoloji deyince zaten bizim fen ve teknoloji yaşamın kendisi olduğu için yararlanma fırsatımız da çok bundan.” görüşüyle öğretmenin bulunduğu çevrede bir lider, bir yönlendirici veya bir uzman gibi olduğunu ve olması gerektiğini vurgulamıştır.

Görüşünde toplum ve öğrencilere model olması gerektiğini vurgulayan K3.1. öğretmen adayı: “Bir şey söyleyeyim benim bir tane öğretmen tanıdığım vardı yani su tasarrufundan bahsediyor öğrenciye ama tatil günü evin önünde halı yıkıyor çok saçma olacak yani bu çok çelişiyor bence hani model olmalı bir şekilde ona su tasarrufundan bahsediyorsa evinde halı yıkamamalı.” diyerek öğretmenin rolü hakkında önemli noktaları belirtmiştir.

K1.2. öğretmen adayı: “Ben de şöyle düşünüyorum mesela köy okullarına gidenlerden öğretmen var işte iki tane öğretmen var yani burada öğretmenler yeri geliyor doktor oluyorlar yeri geliyor başvuracağı insan oluyorlar muhtar oluyorlar her şey olabiliyorlar çünkü genelde öğretmen insanların sığındığı kişi olarak bilindiği için burada liderlik yönü yani buradan arkadaşlara ilave bu

aklıma geldi. Çok yönlü öğretmenlik gelişim gösterirse nitelikleri çok yönlü olursa bu tür konularda da topluma bir şekilde liderlik yapabilir kaldı ki model öğrencilerin model alacağı en iyi şeydir yani öğretmen.” görüşüyle yeri geldiğinde bir öğretmenin bulunduğu çevrenin her şeyi olabileceğini vurgulamıştır.

Ayrıca K3.3. öğretmen adayı da bu bağlamda şu görüşleri belirtmektedir: *“Fen öğretmeni bence bir şey tartışıldığında örneğin haberlerde rastgele bir şey geçti diğer öğretmenlerin de gelip ya hocam hani biz böyle düşünüyoruz ama acaba bu böyle midir diye soru sordukları biri de olmalıdır diye düşünüyorum hani fen ve yani bilim adına olabilecek her şeyi bilmesi gerekiyor diye düşünüyorum azıcık bile olsa bir bilgisi olmalı diye düşünüyorum.”*

Bu görüşlere bağlı olarak öğretmenin fen ve teknoloji okuryazarı olması gerekliliğini vurgulayan öğretmen adayları çeşitli görüşlerde bulunmuştur.

K2.1. Fen okuryazarlığı ile ilgili; *“fen okuryazarlığı fen bilgisini anlayabilme mesela bir kitap açıldığında biyolojiyle ilgili kimya ile ilgili ya da fen ve teknoloji kitabında çocuk açtığında orda kelimelerin ne anlama geldiğini anlayabilmeli direk bu kavramı mesela açıklamasını okuduğu zaman evet bu kavram bu demekmiş diyebilmeli ben bunu anlıyorum.”* şeklinde görüş belirtmektedir.

K4.1. ve K1.1 belirttikleri görüşlerde ”fen okuryazarlığı”nın önemini vurgulamışlardır.

3.2.5. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi sağlama ile ilgili görüşleri

“Mesleğe atıldığımız zaman hani çağımız bilgi teknolojisi çağı öncelikle çok iyi bir bilim okuryazarlığı artı teknoloji kullanabilme yeterliliğine bence sahip olmamız gerekiyor. O da şu şekilde hani bazıları hani aslında yeterlilik değil yetersizliğimiz çok daha fazla, hani herkes kendisini dört dörtlük yeterli görmüyor. Bu konuda gerçekten ciddi anlamda farklılıklar var biz bunu şu anda uygulamada onu daha iyi görüyoruz bu farkı kapatmak için anca gündemi takip etmemiz gerekir diye düşünüyorum.” şeklinde görüş belirten K5.3 öğretmen adayı mesleki gelişim açısından bilim okuryazarı olan ve gündemi takip eden öğretmen görünüşüne vurgu yapmaktadır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının, alan öğretimine yönelik öz-yeterlilik inancı ve sonuç beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca fen ve teknoloji özel alan yeterlikleri hakkında görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma bulgularına göre, Öğretmen Adaylarının alan eğitiminde öz-yeterlilik inancı düzeylerinin; cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Fakat sınıf düzeyine göre öz yeterlik inançlarının farklılık gösterdiği saptanmıştır. Çalışmamızda elde edilen bu sonuçlar Denizoglu(2008), Özçelik ve Kurt(2007), Akbaş ve Çelikkaleli, (2006), Altunçekiç, Yaman ve Koray(2005)’ın çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Sınıf düzeyine göre, öz-yeterlilik inancında oluşan farklılaşmanın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizlere göre; üçüncü sınıf öğrencileri ile birinci sınıf öğrencileri arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın üçüncü sınıf öğrencilerinin lehine olduğu, ayrıca dördüncü sınıf öğrencileri ile birinci sınıf öğrencileri arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Buna göre üçüncü sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen Adaylarının, alan öğretimi ve öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirme hususunda kendilerini orta ve yüksek düzeyde yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi, öğretmen adaylarının ne istedikleri ve ne yapabilecekleri konusunda bazı hususları içselleştirdikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da sınıf düzeyi arttıkça ve alan, mesleki bilgileri arttıkça öz yeterlik inanç düzeylerinin de arttığı kendilerine olan inançlarının da bu bağlamda değiştiğidir. Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarını araştıran çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalarda da öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin arttıkça fen öğretimine yönelik öz- yeterlik inançlarının da sınıf düzeyine paralel olarak arttığı görülmektedir (Altunçekiç, Yaman ve Koray,

2005; Alabay, 2006). Bu çalışmanın bulguları literatürdeki benzer çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir

Öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarsak; vurguladıkları en önemli noktalardan biri fen ve teknolojinin günlük yaşama aktarılmasıdır. Öğretmen adayları bu konuda görüş birliğine varmışlardır. Fen ve teknoloji öğretmeni dendiğinde; öğretmen adayları bir toplumsal lider, gerekli becerilere sahip ve farklı yönlerini ön plana çıkaran öğretmenleri tanımlamaktadırlar.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak Öğretmen Adayları ve Öğretim Üyelerine yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Öğretmen adaylarının eğitiminde görev yapan öğretim elemanları özel alan yeterliklerini göz önünde bulundurarak öğrenci yetiştirmelidir

Öğretmen adayları yalnızca öğretim elemanları veya fakülte imkanlarını beklemek yerine kendi yeterliklerini de geliştirmelidirler.

Süreç içerisinde öğretmen adayları daha etkin katılımcı ve öğretmenlik mesleğini daha çok içselleştirmiş olarak yetiştirilmelidir.

Öğretim elemanları yetiştirdikleri bireylerin öğretmen adayı olmaları sebebiyle onların öz yeterliklerini geliştirecek ve sonuç beklentilerini arttıracak yöntemler kullanmalıdırlar.

5. KAYNAKLAR

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006), “Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi,” *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Alabay E., (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005), “Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma- Kastamonu ili örneği”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arslaner, F. (2001). *Yöneticilerde öz yeterlilik algılaması ve sağlık yöneticilerinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. 161.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükylmaz E.A., Duban N., (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [Çevrim-içi: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>, <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html>] (Erişim tarihi: 4 Şubat 2010).
- Özçelik, H. ve Kurt, A. A. (2007), “İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz yeterlilikleri: Balıkesir örneği”, *Elementary Education Online*, 6(3), 441-451.
- Özkan, Ö., Tekkaya C. & Çakıroğlu J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlilik inançları. *V. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi*, Ankara.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. [Çevrim-içi: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>] (Erişim tarihi: 7 Şubat 2010)
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2007). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin yeterlilik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112. [Çevrim-içi: <http://193.140.216.63/200121AYSE%20SAVRAN.pdf>] (Erişim tarihi: 8 Şubat 2010)

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N., (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Üredi, I., Üredi L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2).
- Varol, B., (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri (Niğde Üniversitesi örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz,M., Çimen, O., (2008). Biyoloji eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin biyoloji öğretimi öz-yeterlilik inanç düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 20-29.

ORTA ÖĞRETİM ALAN ÖĞRETMENLİĞİ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKLERİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

SELF EFFICACY BELIEFS OF PROSPECTIVE TEACHERS MAJORING IN MASTER PROGRAM WITHOUT THESIS ABOUT THEIR PROFESSION

Suna KAYMAK ÖZMEN
Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinin öğretmenlik öz yeterliliklerine ilişkin inançlarını saptamaktır. Bu amaçla Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal (Tarih ve Türk Dili) ve Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik) alanlarında öğrenim gören 89 tezsiz yüksek lisans öğrencisine Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türk kültürü için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan “Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin genel özyeterlik inançları değerlendirilmiş, cinsiyetleri ve anabilim dalları bakımından öz yeterlik inançlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu değişkenler açısından Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği’nde yer alan derse öğrenci katılımı sağlama, derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi alt ölçekleri bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri yeterli bulunmuştur. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Cinsiyete göre ise sadece sınıf yönetimi alt ölçeğinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Özyeterlik, tezsiz yüksek lisans, öğretmen adaylarının özyeterliliği.

Abstract

The purpose of this study is to determine self efficacy perceptions of prospective teachers majoring in master program without thesis. “Profession of Teaching Self Efficacy Scale” was applied to 89 Secondary Education Social and Science department Master students in Kafkas University. In order to measure the prospective teachers self efficacy beliefs, a self administered questionnaire was developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001), and then adapted in the Turkish culture by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005). This study is aimed to determine if there is a meaningful difference between students’ majors and genders. And providing students participation to lesson, using teaching strategies in lessons and classroom management dimensions in “Profession of Teaching Self Efficacy” show meaningful difference with the variables point at issue is tried to be determined. The results indicate that the profession of teaching Self Efficiency level of prospective teachers majoring in master program without thesis is enough. There is not a significant difference between their self efficacies beliefs according to department. But there is only significant difference between genders in classroom management subscale.

Keywords: Self-efficacy, Master program without thesis, Self-efficacy of prospective Teachers.

1. GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme, hemen hemen tüm ülkelerde, özellikle 2000’ li yılların başından itibaren, “gelecek merkezli” olarak ele alınan, “yirmi birinci yüzyılın öğretmenlerinin yetiştirilmesi” teması kapsamında ulusal ve uluslar arası boyutta çeşitli araştırmaların ve toplantıların yapıldığı, raporların hazırlandığı bir konudur (Şişman, 2009). Öğretmen yetiştirme programlarının üzerinde çalıştıkları en önemli konuların başında ise, öğretmenliğe ilişkin tutumların belirlenmesi, bunların öğretmen adaylarına nasıl kazandırılacağına saptanması ve bu işte ne derece başarılı olduğunun değerlendirilmesi gelmektedir (Gök, 2003). Bu bağlamda gündeme gelen temel kavramlardan birisi de, öğretmen yetiştirmede kalite ve standartlardır (Şişman, 2009). Öğretmenlik mesleğinin niteliklerinin yükseltilmesinin, öğretmenlerin genel ve özel yeterlik alanlarının belirlenmesi ve bu yeterliklerin de hizmet öncesinde öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına kazandırılması ile gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Güven, 2009).

Öğretmen yeterlilikleri kavramı, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütünüdür ifade etmek için kullanılmaktadır (Şişman,

2009). Psikoloji ve eğitim literatürünün dikkatini çeken öğretmen öz yeterliliği kavramı ise, Tschannen-Moran ve Woolfolk- Hoy (2001) tarafından, “Bir öğretmenin, öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturmaları konusunda kendi kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı” şeklinde tanımlanmıştır.

Öz yeterlik (self efficacy) inancı, Bandura’ nın Sosyal Öğrenme Kuramı’ nda öne çıkan önemli bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bıkmaz, 2004). Öğretmen niteliklerine ilişkin yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğretmenlik mesleğindeki başarı için önemli birer değişken olduğu (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006) ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olduğu (Bıkmaz, 2004) ortaya konulmaktadır.

Eğitim ve öğretim sürecinin başarısı veya başarısızlığının, öğretmenin kalitesi, yeterliliği, becerisi, sosyal, kültürel ve duygusal donanımı ve olanakları ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülürse (Gök, 2003), öğrencinin gelişiminde, öğrenmesinde ve akademik başarısında öğretmenin en önemli faktör olduğu söylenebilir (Türk Eğitim Derneği, 2009). Bu bağlamda özyeterlik inancı yüksek olan bir öğretmenin, öğrencileri etkileme yeteneğinin güçlü olması, sınıf içinde zamanının büyük bir kısmını konuyu öğretmek için harcaması, farklı yaklaşım ve geribildirim türlerini kullanmaya istekli olması ve başarısız öğrenciler için daha fazla çaba harcaması söz konusu olacaktır (Bıkmaz, 2004).

Öğrencilerin gelişiminde öğretmenin özyeterlik inancının yüksek olmasının olumlu etkisinden hareketle, bu çalışmada, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin, öğretmen özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inanç düzeyi nedir?
2. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inanç düzeyi, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inanç düzeyi, öğrenim gördükleri anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ve özyeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet ve öğrenim gördükleri anabilim dalı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003). Aşağıda, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler sunulmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 Eğitim-öğretim yılı, Güz yarıyılında, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitüsü’ nün Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programlarında öğrenim gören 89 öğrenci oluşturmaktadır. Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ölçek, toplam 102 öğrenciye uygulanmış, ancak, 13 ölçek eksik veri nedeniyle elenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Anabilim Dalları ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programında Öğrenim Gören

Öğrencilerin Anabilim Dalları ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet						
Kız			Erkek		Toplam	
Anabilim Dalı	N	%	N	%	N	%
Fizik	4	4.5	13	14.6	17	19.1
Kimya	3	3.4	4	4.5	7	7.9
Biyoloji	1	1.1	7	7.9	8	9
Matematik	5	5.6	11	12.4	16	18
Türk Dili	16	18	8	9	24	27
Tarih	10	11.2	7	7.8	17	19
Toplam	39	43.8	50	56.2	89	100.0

Tablo 1’ de görüldüğü gibi, çalışma grubunun %43.8’ ini kız öğrenciler (n=39) ve %56.2’ sini erkek öğrenciler (n=50) oluşturmaktadır. Öğrencilerin %19.1’ i Fizik (n=17), %7.9’ u Kimya (n=7), %9’ u Biyoloji (n=8), %18’ i Matematik (n=16), %27’ si Türk Dili (n=24) ve %19’ u Tarih Anabilim Dalı’ nda (n=17) öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin öğretmen özyeterlik inanç düzeyini belirlemek, cinsiyet ve öğrenim görülen anabilim dalı değişkenleri açısından incelemek amacıyla “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

“Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ ye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, “Derse Öğrenci Katılımı Sağlama” (1. alt ölçek), “Derste Öğretim Stratejilerini Kullanma” (2. alt ölçek) ve “Sınıf Yönetimi” (3. alt ölçek) olmak üzere üç alt ölçekten ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. “Derse Öğrenci Katılımı Sağlama” alt ölçeği 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ve 22. maddelerden, “Derste Öğretim Stratejilerini Kullanma”, 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 ve 24. maddelerden ve “Sınıf Yönetimi”, 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 ve 21. maddelerden oluşmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Ölçek, Likert tipinde “yetersiz”(1) ile “çok yeterli” ye (9) kadar dokuzlu olarak derecelendirilmiştir.

Ölçeğe Çapa ve ark. (2005) tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, “Derse Öğrenci Katılımı Sağlama” alt ölçeğindeki maddelerin faktör yük değerleri 0.53-0.65, “Derste Öğretim Stratejilerini Kullanma” alt ölçeğindeki maddelerin faktör yük değerleri 0.57-0.70 ve “Sınıf Yönetimi” alt ölçeğindeki maddelerin faktör yük değerleri 0.49-0.74 arasındadır. Ölçeğin, üç alt boyutunun her birisinin diğerleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Pearson güvenirlik indeksleri alt boyutlara göre sırasıyla, 0.99, 0.98 ve 0.98’ dir. Ayrıca iyilik uyum indeksleri (TLI ve CFI değerleri, 0.99; RMSEA, 0.06) normal olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Alpha güvenirlik değerleri sırasıyla, 0.82, 0.86, 0.84 olarak, ölçeğin tamamı için 0.93 bulunmuştur.

Oğuz ve Topkaya (2008), Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı’ na devam eden 195 öğrenci ile yaptıkları bir çalışmada, bu ölçeğin Cronbach Alpha değerlerini, alt ölçeklere göre sırasıyla; 0.66, 0.80, 0.72 ve ölçeğin tamamı için 0.88 olarak bulmuşlardır.

Yine Köse ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2007), “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” nin yapı geçerliğini sınıf öğretmenleri ile sınımlıdır. Açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve çoklu grup analiz tekniği kullanılarak analiz etmişlerdir. Sonuç olarak ölçeğin uyum verileri $X^2/sd=2.35$ NNFI=0.98, IFT=0.98, RMSEA= 0.052, GFI=0.91, AGFI=0.89 ve SRMR= 0.046 olarak belirlenmiştir. Bulgular, ölçeğin benzer öğretmen gruplarında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin değerlendirilmesinde, her bir alt boyutundaki maddelere verilen puanlar toplanmış ve böylece her bir alt ölçek için bir puan elde edilmiştir. Üç alt ölçekten elde edilen puanların toplamı, ölçek için toplam puanı vermiştir. Böylece, ölçeğin değerlendirilmesinde her bir alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan “72” ve ölçeğin toplamından alınabilecek en yüksek puan “216” olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçme aracından elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik, bağımsız örneklem için t testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Bağımsız örneklem için t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Kruskal Wallis testi ise, gruplar arası tek yönlü varyans analizinin nonparametrik alternatifidir (Kalaycı, 2008). Bu çalışmada grupların varyansları homojen olmasına karşın, anabilim dalları bazında iki gruptaki (Kimya ve Biyoloji) öğrenci sayısının 10' un altında olması nedeniyle Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

Verilerin çözümlemesinde ve yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Analizler SPSS 16. 0 programında yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda veri toplama aracından elde edilen verilerin analizlerine ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmanın birinci alt problemi, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inanç düzeyini belirlemektir. Bu amaçla “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” nden elde edilen puanların alt ölçeklere ve ölçeğin tamamına göre ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu veriler Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğretmen Özyeterlik İnanç Puanları Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Özyeterlik	N	En düşük Puan	En yüksek puan	$\bar{X}$	S
Derse Öğrenci Katılımını Sağlama	89	39	68	54.78	6.55
Derste Öğretim Stratejilerini Kullanma	89	41	70	57.46	5.86
Sınıf Yönetimi	89	29	70	55.91	6.35
Toplam	89	129	206	168.15	1.53

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmen özyeterlik inanç puan ortalamaları, “Derse Öğrenci Katılımını Sağlama” alt ölçeğinde $\bar{X} = 54.78$, “Derste Öğretim Stratejilerini Kullanma” alt ölçeğinde $\bar{X} = 57.46$ ve “Sınıf Yönetimi” alt ölçeğinde $\bar{X} = 55.91$ ve ölçeğin toplamında $\bar{X} = 168.15$ ’ dir. Alt ölçeklerde en yüksek ortalamanın sınıf yönetimi alt ölçeğinden alındığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine göre, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inanç düzeyinin, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için “t” testi kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Özyeterlik İnanç Puanlarının Cinsiyete Göre “t” Testi Analizi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Derse Öğrenci Katılımını Sağlama	Kız	39	53.56	7.04	87	-1.53	.12
	Erkek	50	55.74	6.03			
Derste Öğretimsel Stratejileri Kullanma	Kız	39	57.41	5.97	87	-.07	.94
	Erkek	50	57.50	5.83			
Sınıf Yönetimi	Kız	39	53.87	6.64	87	-2.71	.00
	Erkek	50	57.50	5.68			
Toplam	Kız	39	164.84	1.49	87	-1.82	.07
	Erkek	50	170.74	1.53			

p<0.05

Tablo 3’ te görüldüğü gibi, öğrencilerin, “Derse Öğrenci Katılımını Sağlama” [t (89)= -1.53, p>.05]; “Derste Öğretimsel Stratejileri Kullanma” [t (89)= -.07, p>.05] ve toplam özyeterlik inanç puan ortalamaları [t (89)= -1.82, p>.05] cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “Sınıf Yönetimi” alt ölçeğinde ise [t (89)= -2.71, p<.05] erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inanç düzeyinin, öğrenim görülen anabilim dallarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Öncelikle Tablo 4’ te öğrencilerinin anabilim dallarına göre öğretmen özyeterlik inanç düzeyi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinin Anabilim Dallarına Göre Öğretmen Özyeterlik İnanç Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Derse Öğrenci Katılımını Sağlama			Derste Öğretim Stratejilerini Kullanma		Sınıf Yönetimi		Toplam	
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Fizik	17	56.05	6.13	58.11	6.32	57.52	5.82	171.68	1.44
Kimya	7	52.42	7.72	57.42	4.50	56.14	6.61	165.98	1.74
Biyoloji	8	55.75	7.44	55.87	7.07	56.50	6.39	168.12	2.00
Matematik	16	54.75	7.75	58.25	5.68	56.81	5.89	169.81	1.79
Tarih	17	54.70	6.74	56.14	6.08	54.05	9.56	164.89	1.67
Türk Dili	24	54.33	5.60	57.91	5.76	55.20	3.87	167.44	1.12
Toplam	89	54.78	6.55	57.46	5.86	55.91	6.35	168.15	1.53

Tablo 4’ te görüldüğü gibi, öğrencilerin anabilim dallarına göre her bir alt ölçekten aldıkları puanların ortalamaları ve toplam özyeterlik inanç puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır.

Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inanç düzeylerinin anabilim dallarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgular, Tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinin Anabilim Dallarına Göre Alt Ölçeklerde ve Ölçeğin Toplamında Öğretmen Özyeterlik İnanç Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonucu

Derse Öğrenci Katılımını Sağlama	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Fizik	17	56.26	5	2.01	.84
Kimya	7	35.14			
Biyoloji	8	46.00			
Matematik	16	46.31			
Tarih	17	45.59			
Türk Dili	24	42.52			
Toplam	89				
Derste Öğretimsel Stratejileri kullanma	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Fizik	17	47.97	5	1.69	.89
Kimya	7	42.07			
Biyoloji	8	38.06			
Matematik	16	48.06			
Tarih	17	40.88			
Türk Dili	24	46.94			
Toplam	89				
Sınıf Yönetimi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Fizik	17	52.32	5	2.66	.75
Kimya	7	46.79			
Biyoloji	8	45.12			
Matematik	16	46.66			
Tarih	17	43.15			
Türk Dili	24	39.46			
Toplam	89				
Toplam	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Fizik	17	52.00	5	2.25	.81
Kimya	7	39.43			
Biyoloji	8	44.12			
Matematik	16	47.47			
Tarih	17	41.09			
Türk Dili	24	43.08			
Toplam	89				

p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri anabilim dallarına göre, “Derse Öğrenci Katılımını Sağlama” alt ölçeğinde [χ^2 (sd=5, n=89)= 2.01, p>.05]; “Derste Öğretim Stratejilerini Kullanma” alt ölçeğinde [χ^2 (sd=5, n=89)= 1.69, p>.05]; ve “Sınıf Yönetimi” alt ölçeğinde [χ^2 (sd=5, n=89)= 2.66, p>.05] ve ölçeğin toplamında [χ^2 (sd=5, n=89)= 2.05, p>.05] anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, bu öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inanç düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının güçlü olduğu sonucunun bulunduğu araştırma bulgularıyla (Aksu, 2009; Gençtürk, 2008; Oğuz ve Topkaya, 2008) benzerlik göstermektedir.

Hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı bilgi çağında öğretmenlerden beklenen nitelikler de değişmiştir. Günümüzde öğretmenlerden hem öğretim yöntem ve teknikleri en iyi kullanabilme becerisini göstermeleri, hem de çağdaş eğitimin gereksinimi olan daha modern sınıf yönetimi ve bunları öğrenme ortamları ile bütünleştirebilmeleri beklenmektedir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinin özyeterlik inançlarının güçlü olması, eğitim sisteminin çok yönlü ve karmaşık sorunları karşısında umut vericidir. Özellikle atandıkları andan itibaren bağımsız olarak bir sınıfın bazen hatta bir okulun sorumluluğunu üstlenmek zorunda kaldıkları için (Aksu, 2009) çalışma grubundan elde edilen bu bulgu önemlidir.

Diğer yandan, bu öğrencilerin henüz öğretmenlik mesleğine başlamamış olmaları, özyeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Nitekim Schunk da (2009), gerçek performansın, yeterliği ölçmede en geçerli bilgiyi verdiğini ifade etmiştir. Öğrenciler de, ölçeği doldurdıkları sırada, mesleğe başladıktan sonra bu ölçeği daha farklı dolduracaklarını, uygulama boyutunun şu anda kendilerine daha kolay göründüğünü ifade etmişlerdir.

Bu çalışmanın ikinci alt problemünde, özyeterlik inancının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, “Derse Öğrenci Katılımını Sağlama” “Derste Öğretim Stratejilerini Kullanma” alt ölçeklerinde ve ölçeğin tamamında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, “Sınıf Yönetimi” alt ölçeğinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, erkek öğrenciler sınıf yönetiminde kendilerini kız öğrencilere göre daha yeterli hissetmektedirler.

Özyeterlik ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin yapılan çalışmaların bazılarında özyeterlik ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmazken (Akbulut, 2006; Çakır ve ark., 2006; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009), bazı çalışmalarda kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Şeker, Deniz ve Gorgen, 2005; Üredi ve Üredi, 2006; Yavuz, 2009). Bu çalışmada ise, genel özyeterlik düzeyi ve iki alt ölçekte anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf yönetimi alt ölçeğinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Son yıllarda giderek önem kazanan sınıf yönetimi, genellikle sınıfta disiplini sağlamak olarak görülmektedir. Türk kültüründe erkeklerin otorite figürü olarak algılanması, erkek öğrencilerin kendilerini sınıf yönetiminde daha yeterli hissetmelerine neden olmuş olabilir. Oysa günümüzde, sınıf yönetimi kapsamlı bir şekilde, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında öğrencilerle olan ilişkileri, onlara örnek olmaları, öğrencilerin derse yönelik tutum ve güduları yönünden etkilidir. Öğretmenlerin derse hazırlığı, sınıfta yeni bir öğretim yöntemi ve tekniği uygulaması, ölçme değerlendirme yaklaşımları, teknoloji kullanımı, derste yapılan etkinlikleri geliştirme çabaları, öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı kullanması gibi öğretmen nitelikleri önem taşımaktadır (Kavcar ve ark., 2007).

Bu çalışmanın üçüncü alt problemünde, özyeterlik inancının öğrenim görülen anabilim dallarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, gerek alt ölçeklerde gerekse ölçeğin tamamında anabilim dallarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer bir deyişle, hem sosyal hem de fen alanlarında öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu bulgu, Üstüner ve ark.’nın (2009) ortaöğretim öğretmenleri ile yaptıkları çalışmanın bulgularıyla paralellik gösterirken, Çakır ve ark.’nın (2006) çalışması ile çelişmektedir.

Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programını, öğretmen adaylarına kazandırdığı mesleki yeterlikler yönünden değerlendiren Güven (2009), öğrencilerin tezsiz yüksek

lisans programının sonunda öğretimi planlama, öğrenme-öğretme sürecini belirleme, gelişim ve rehberlik alt yeterlik alanlarındaki algılarında anlamlı bir artış olduğu ortaya koymuştur.

Bu çalışmada da öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yeterli düzeyde olması, öğretmen adaylarına uygulanan tezsiz yüksek lisans ders programının onların öğretmenlik özyeterlik inançlarını geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak, tezsiz yüksek lisans programının öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyine etkileri ile ilgili daha kapsamlı çalışmaların gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, meslek yaşamında aktif olarak görev alan öğretmenlere zaman zaman hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinin gerekliliği göz ardı edilemez. Çapri ve Kan' ın (2007) belirttiği gibi, öğretmen öz yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir yapıdır ve öğretmen öz yeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemlidir.

5. KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 24-33.
- Aksu, M. B. (Ekim, 2009). *Aday öğretmenlerin öz yeterlik duyguları* [Özet]. XVIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi, İzmir. [Çevrim-içi: http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=101198] (Erişim Tarihi: 9 Mart 2010)
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik İnançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s. 289-314). Ankara: Nobel.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 36-47.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 63-83.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gök, F. (Eylül, 2003). *Hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme*. Öğretmen Yetiştirme İstihdamı Sempozyumu. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. [Çevrim-içi: www.egitimsen.org.tr/belgeler/ogretmenyetistirme.doc] (Erişim Tarihi: 29 Mart 2010).
- Güven, S. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının öğretmen adaylarına kazandırdığı mesleki yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (İzleme çalışması). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 141-148.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kavcar, N., Erol, M., Şengören, S. K., Tanel, R., Tanel, Z. ve Sağlam, M. (Mayıs, 2007). *Ortaöğretim öğretmen yetiştirme: Tezsiz yüksek lisans uygulamasının sorgulanması ve yeni bir model önerisi*. Türk Milli Eğitimi' nin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri Sempozyumu, Abant İzzet Baysal

- Üniversitesi, Bolu. [Çevrim-ici: http://web.bahcesehir.edu.tr/yuksekogretmen/nevzat_kavcar.pdf] (Erişim Tarihi: 30 Mart 2010).
- Köse, İ. A. ve Çıkrıkçı –Demirtaşlı, N. (Eylül, 2007). *Öğretmen öz yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması*. XVI. Uluslar arası Eğitim Bilimleri Kongresi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat. [Çevrim-ici: http://www.pegem.net/akademi/bildiri_detay.aspx?id=5052] (Erişim Tarihi 9 Mart 2010).
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. Akademik Bakış, 14. [Çevrim-ici: <http://www.akademikbakis.org/14/ozyeter.html>] (Erişim Tarihi: 15 Mart 2010).
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri. Eğitimsel bir bakışla*. (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel.
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirilmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 237-253.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Üredi, İ. ve Üredi, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Bulundukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine ilişkin Öz- Yeterlik inançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2) [Çevrim-ici: www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath...1+Sayi.] (Erişim Tarihi: 9 Mart 2010).
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilissel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

HİZMET EDEREK ÖĞRENME (ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YENİ BİR YAKLAŞIM)

SERVICE-LEARNING A NEW APPROACH IN TEACHER EDUCATION

Yrd.Doç Dr. Adnan Küçükoglu, Arş.Gör.H.İbrahim Kaya, Dr. Erdal Bay

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Özet

Çağdaş eğitim anlayışı, öğretmenlerden geleneksel niteliklerine ek olarak artık hayata aktif katılmak, işbirliği içinde olmak, sosyal sorumluluklar üstlenmek ve kararlarının gelecekteki sonucunu tahmin etmek, gibi farklı nitelikler beklenmektedir. Yeni beklentiler yeni öğretim programlarını zorunlu kılmaktadır. Yüksek Öğretim Kurulu bu amaçla 2006 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programlarında güncelleme çalışması yaparak programlarda Hizmet Ederek Öğrenme temeline dayalı olan Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersinin yer almasını kararlarlaştırmıştır. Bu ders aracılığı ile öğretmen adaylarının katılımcı ve demokratik bireyler olma, dayanışma ve işbirliğini pekiştirme, sorumluluk alma ve proje geliştirme ve uygulama konusunda daha katılımcı olmaları için deneyim kazanmaları beklenmektedir.

Sürdürülmekte olan araştırma ile hizmet ederek öğrenme sürecinin yapısı, işleyişi ve sorunlarını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla THU sürecinin temel paydaşları olan öğretmen adayları, hizmeti alan sosyal kurumlar ve sürece rehberlik eden öğretim elemanlarının THU sürecinin yapısı ve işleyişine ilişkin algıları belirlenmektedir. Elde edilecek bulguların ülkemizde hizmet ederek öğrenmeye dayalı olan ilk uygulama olan Topluma Hizmet Uygulamaları ders sürecinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak sürdürülen çalışmada görüşme, gözlem, örnek olay ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet Ederek Öğrenme, Topluma Hizmet Uygulamaları, Öğretmen Eğitimi, Sosyal Farkındalık

Abstract

Beside the traditional qualities modern educational understanding expects different qualities from teachers such as to actively involve in life, cooperate with the community, embark social responsibilities and predict future consequences of their decisions. New expectations mandates new educational programs. With this purpose in mind in 2006-2007 education year to update the universities school of educations' educational programs, Higher Education Association decide to launch "Community Service Learning" (CSL) course which depends on Service Learning. With this course it is expected to raise teachers who are democratic individuals, taking social responsibilities and developing social projects; promote their cooperation and interdependency habits, and to acquire prospective teachers experiences on application.

Purpose of on going study is to determine structure, operation and problems of the service learning. In order to achieve this purpose perceptions of teachers, social institution which benefit from the service and faculty who work as a guidance during the process who are basic participants of CSL are determined. It is expected that findings will contribute to the development of "Community Service Learning" which is the first application of service learning in our country.

The study apply qualitative research and recruit interview, observation, case study and document examination as techniques to gather data.

Key Words: Service-Learning, Community Service Learning, Teacher Education, Social Awareness

PIYANO EĞİTİMİNDE AKRAN DEĞERLENDİRME: EĞİTİM FAKÜLTELERİ MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALLARINDA ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME VE ÖĞRETME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

PEER-ASSESSMENT IN PIANO EDUCATION: DEVELOPMENT OF STUDENTS' LEARNING AND TEACHING SKILLS IN MUSIC EDUCATION DEPARTMENTS AT PEDAGOGY FACULTIES

Arş.Gör. Neşe Grançer Okay

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim dalında uygulanan piyano eğitimi programında öğrencilerin öğrenme ve öğretme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan araştırmada, piyano performansının ölçülmesi kapsamında akran-değerlendirme uygulamasına yer verilmiştir. Araştırmada, 2. sınıf öğrencilerinden (n=15), araştırmacı tarafından geliştirilen “piyano performansı değerlendirme ölçeği”ni kullanarak, dönem sonu piyano sınavında video ile kaydedilen 1. sınıf öğrencilerine ait 8 performanstan random olarak seçtikleri 2 piyano performansını değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma kapsamında örneklem grubuna ait görüşlerin alınması amacıyla anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda akran değerlendirmenin; öğrencilerin kendi gelişimlerini ve kapasitelerini ölçebilme kabiliyetini kazandırdığı, öğrencilere yeni fikirler tartışmaya ve problem çözmeye yönelik durumlar yarattığı, daha iyi çalma ve kendi performansını eleştirebilme konusunda cesaretlendirdiği ve ölçme- değerlendirme yapabilme becerisini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Piyano performansının değerlendirilmesi, akran değerlendirme, öğrenme-öğretme becerileri

Abstract

This article outlines the development and trial of peer-assessment procedures in piano education program for implementation within a piano performance evaluation context at Marmara University Music Education Department. The survey discusses a process in which fifteen second-year undergraduate students were asked to assess their first year peers in order to progress their own learning and teaching skills. Video recordings of eight first year student's piano performance were taken during the end-of-semester piano exam. Student assessors evaluated two of video taped performances applying 'piano performance rating scale' developed by the researcher. The benefits and effects of this study on student's learning and teaching skills were tested via questionnaires and data were analysed and discussed. The application of peer assessment process in piano education program can gain advantage from several positive outcomes focused on learning and teaching skills such as: providing students with a measure of their own progress and capabilities; supplying opportunities for students to discuss new concepts and engage in problem solving; encouraging students to play better and to become more discriminating listeners of their own performances; and developing skills in evaluation and critical judgement.

Keywords: Piano performance evaluation, peer-assessment, learning- teaching skills.

1. GİRİŞ

Piyano eğitimi sürecinde kazandırılması hedeflenen becerilerin davranışlara dönüştürülmesi ve sergilenmesi, doğrudan gözlenebilen bir performansa dayalı olarak değerlendirme yapma olanağını sağlamaktadır. Eğitimin diğer alanlarında yapılan performans değerlendirmelerinde öğrenci için oluşturulan ölçme ortamı ve bu ortamda öğrencinin ‘yaparak’ ve ‘üreterek’ test edilmesi, piyano eğitiminde doğal olarak gerçekleşmektedir. İngiltere’de performer sözcüğünün genellikle sanatçı veya müzisyen kişiler için kullanılması, ‘performance’ kelimesinin de bir temsili veya konseri çağrıştırması, müzik ve bale gibi sanatın bazı dallarının beceri ürünlerinin sergilenmesi odaklı olmalarından kaynaklanmaktadır. Piyano çalma eylemi duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışmasıyla ortaya çıkan psiko-motor (devinişsel) bir davranıştır. Psiko- motor davranışların

ölçülmesi genellikle bir kişinin ortaya koyduğu performansın gözlenip değerlendirilmesi yoluyla gerçekleşmektedir. Piyano performansının doğası gereği, davranışların öğretilebilir becerileri temsil etme gücü anlık gözlemler sonucunda tespit edilebilmektedir. Bu doğrultuda, öğrencinin gelişimi, sergilenen performansın hem ürün hem de süreç bakımından değerlendirilmesi yoluyla saptanmaktadır. Bu sebeple öğrenci gelişiminin saptanması özenli, ayrıntılı ve kapsamlı bir çalışma gerektirmektedir.

Piyano eğitiminde, piyano performansının değerlendirilmesi 6 farklı amaca yöneliktir. Bu amaçlar;

- a) Öğrencinin farklı düzey ve dönemlere ait piyano eserlerini icra edebilme kapasitesini ölçme,
- b) Öğrenciye piyano eserlerini çalışma sürecinde rehberlik etme,
- c) Öğrenciyi piyano eserlerini öğrenme sürecinde kontrol etme,
- d) Piyano eserlerini öğrenme sürecinde güçlükleri tespit etme,
- e) Piyano eğitiminde öğretme tekniklerini geliştirme,
- f) Piyano eğitiminde uygulanan yöntemlerin etkililiğini belirleme, şeklinde özetlenebilir (Okay, 2010).

Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımı, genellikle akran değerlendirme ve öz değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır. Her iki uygulamada da öğrenciler, kriter ve standartlara odaklı yargı kararlarını uygulayarak yer almaktadır. Öz değerlendirmede öğrenciler kendi çalışmasını değerlendirirken, akran değerlendirmede kendi akranlarının çalışmalarını değerlendirirler. Akran değerlendirme faaliyetlerinin öğrenmeyi desteklediği (örn., Boud, 1995; Falchikov, 1998) ve geri bildirimi sağladığı yapılan araştırmalarla belirlenmiştir. Topping (1998) akran değerlendirme çalışmasının teknik pek çok açıdan yararlı bir örnek çalışma olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin Akran değerlendirme uygulamalarına dahil edilmesi ve bu alandaki çalışmaların yürütülmesi son yıllarda artış göstermiştir. Akran değerlendirme çalışmalarını konu alan araştırmaların uygulama alanları, bilim, mühendislik, sanat, matematik ve eğitim gibi pek çok disiplinleri kapsamaktadır. Akran değerlendirme üzerine gelişim gösteren araştırma literatürü, değerlendirmede öğrenci katılımını içeren uygulamaların evrensel ve bilimsel boyutlarına dikkat çekmektedir (Blom & Poole, 2004).

1.1. Problem Durumu

Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda müzik öğretmenliği eğitimi verilmektedir. Müzik öğretmenliği lisans programlarında alan eğitimi kapsamında yer alan piyano dersi 6 yarıyıl boyunca tüm öğrenciler için zorunlu bir derstir. Bu dersi alan müzik öğretmeni adayları, mezun olduklarında isterlerse piyano eğitimi alanında uzmanlaşabilir ve çeşitli devlet veya özel kurumlarda piyano eğitimcisi olarak görev yapabilir. Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'ndan mezun olan her müzik öğretmeni aynı zamanda piyano eğitimcisi adayı olma potansiyelini taşımaktadır.

Piyano eğitimi sürecinde, öğrencinin ilerleme derecesini saptayan, bu ilerlemenin yeterli olup olmadığına karar veren, beklenen değişikliklerin olmama nedenlerini araştıran ve gerekli önlemleri alan, öğrencilerin gelişim seviyelerine ve yeteneklerine uygun eğitim ortamını hazırlayan piyano eğitimcisinin program içerisindeki görevi büyüktür. Bütün bu uğraşlar, piyano eğitimcisinin alan ve pedagojik yeterliğe sahip olmasının yanında, iyi bir ölçme ve değerlendirme yapabilme yeterliğine sahip olmasını gerektirmektedir (Buchanan, 1964). Bu doğrultuda bir piyano eğitimcisinin, eğitim ve öğretim etkinliklerinin yanısıra ölçme ve değerlendirme sürecinde gözetebileceği amaçları şöyle özetleyebiliriz:

- a) Piyano eğitimi sürecinde değerlendirmenin önemi konusunda öğrencileri bilgilendirmek
- b) Piyano performansını değerlendirme kriterleri konusunda öğrencileri bilgilendirmek
- c) Değerlendirmenin amaçları ve sonuçları hakkında öğrencileri bilgilendirmek
- d) Değerlendirme sürecine öğrenci katılımını sağlayacak uygun etkinlikleri düzenlemek ve

e) Bu etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerini sınamak

Piyano eğitiminde, öğrencilerin piyano çalmaya yönelik temel becerileri kazanmaları ve hem zihinsel hem de psikomotor becerileri içeren piyano performanslarını geliştirmeleri, büyük ölçüde kendi gelişimlerini izleyebilmelerine ve öz değerlendirme yapabilmelerine bağlıdır. Bu durum, piyano eğitimcilerinin, öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımı için rehberlik etmesi ve uygun etkinlikleri düzenlemesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu tür etkinliklerin piyano eğitimi programı kapsamında yer almaması ve öğrencilerin değerlendirme sürecinde sadece sınanan konumunda kalarak bu sürecin uzağında kalması, araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu araştırma ile, düzenlenen akran değerlendirme uygulamasının, öğrenme ve öğretme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sağladığı yararların, öğrencilerin (n=15) görüşleri doğrultusunda tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma *Genel Tarama Modeli* niteliğindedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan akran değerlendirme kapsamında, 2. sınıfta okuyan 15 öğrenci, 1. sınıfta okuyan 2 öğrencinin piyano performansını ölçek kullanarak değerlendirmiştir. Değerlendirme öncesinde, çalışma grubunda yer alan öğrenciler, piyano performansı değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterler ve ölçeğin kullanımı konusunda bilgilendirilmiş, örnek uygulama yapılmıştır. 1.sınıftan 8 öğrenciye ait piyano performansları, güz yarıyıl sonu piyano sınavında video kaydı yapılmış, çalışma grubundaki öğrencilerden random olarak 2 performans seçmeleri istenmiştir. Her piyano performansının 15 ile 20 dakika sürdüğü göz önüne alınarak, 2 performansın değerlendirilmesi için her öğrenciye 30+30 olmak üzere toplam 60 dakika zaman verilmiştir. Öğrenciler, seçtikleri piyano performanslarını bilgisayardan seyrederek değerlendirmişlerdir. Uygulama sırasında öğrencilere müdahale edilmemiştir. Uygulama sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilere akran değerlendirme uygulamasına ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla anket uygulanmış, anketten sonra uygulamanın yararlarına ilişkin geri bildirim almak amacıyla öğrencilerle toplu olarak bir görüşme yapılmıştır. Anketten elde edilen veriler betimsel istatistik analizleriyle çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Görüşme sonrası öğrencilerden düşüncelerini 1-2 cümle ile yazılı olarak özetlemeleri istenmiştir.

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim dalında piyano eğitimi alan 2. sınıf öğrencilerinden 15 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubu için, Güz yarıyılı piyano sınavında en az 85 ve üstü başarı notuna sahip, daha önce akran-değerlendirme yapmamış ve uygulamaya katılmak için istekli olan öğrenciler seçilmiştir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, çalışma grubunun, öğrenci performanslarını değerlendirirken kullandığı *piyano performansı değerlendirme ölçeği*, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve geçerlik, güvenirlik analizleri yapılmış bir ölçme aracıdır. Piyano performansı değerlendirme ölçeği, öğrencinin çaldığı piyano eserlerini ölçütlere uygun olarak seslendirme becerisini, piyano tekniğinde ulaşılması gereken aşamalı adımları yerine getirmedeki ustalığını ve piyano çalmadaki yeterlik düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek, toplam 6 faktör ve 60 maddeden oluşan bir batarya niteliğindedir, aynı zamanda piyano performansı ölçütlerini açıkça belirten bir kriter grubu ölçeği olması bakımından da dereceli puanlama anahtarı (rubric) şeklindedir. Ölçekte, piyano performansının tüm alt boyutlarını içeren faktörlerin her biri için ayrı ayrı değerlendirme kriterleri yer almaktadır. Değerlendirme kriterleri, farklı müzik dönemlerine ait piyano eserlerinin icrasında gözlemlenebilen ve ölçülebilen teknik ve yorumsal özellikleri kapsayan hedef-davranışları temsil etmektedir. Piyano performansı değerlendirme ölçeğinde, birinci faktör (Postür) için 13 madde, ikinci

faktör (Gam-Arpej) için 10 madde, üçüncü faktör (Etüt) için 8 madde, dördüncü faktör (Barok Dönem Eseri) için 9 madde, beşinci faktör (Klasik Dönem Eseri) için 10 madde ve altıncı faktör (Serbest-Romantik, Çağdaş Dönem Eseri) için 10 madde yer almaktadır. Piyano performansı değerlendirme ölçeği, analitik puanlama yapılmasına yönelik geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Analitik puanlama yaklaşımında, ölçeğin müşterek olarak puanlanması durumu söz konusu değildir, her bir sınavıcının her bir davranış için ayrı puanlama yapması gerekmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizleri sonuçları (iç tutarlılık katsayıları) tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. PPDÖ İçtutarlılık Analizi Sonuçları

Faktör	Cronbach Alpha
1 (Postür)	,910
2 (Gam – Arpej)	,915
3 (Etüt)	,966
4 (Barok)	,973
5 (Klasik)	,963
6 (Serbest)	,981

Tabloda görüldüğü gibi PPDÖ’nün iç tutarlılık katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur. Ölçeğin *Piyanoda Postür* boyutu için alpha değeri $\alpha = ,910$; *Gam- Arpej* boyutu için alpha değeri $\alpha = ,915$; *Etüt* boyutu için alpha değeri $\alpha = ,966$; *Barok Dönem Eseri* boyutu için alpha değeri $\alpha = ,973$; *Klasik Dönem Eseri* boyutu için alpha değeri $\alpha = ,945$; *Serbest Dönem Eseri* boyutu için alpha değeri $\alpha = ,945$ olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında uygulanan görüş anketi, öğrencilerin akran-değerlendirme uygulamasına ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla hazırlanmıştır. Görüş anketini, piyano performansı değerlendirme ölçeğini kullanarak akran değerlendirme yaptıktan sonra, çalışma grubundaki 15 öğrenci cevaplamıştır. Ankette yer alan 20 soru, yapılan akran değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme ve öğretme becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye yöneliktir. Piyano eğitiminde öğrenme-öğretme becerileri geliştirilmesi; sınav başarısını ve motivasyonu artırma, objektif değerlendirme yapabilme, öz-değerlendirme yapabilme, amaca yönelik ve etkili çalışabilme, eleştirel dinleme, eleştirel düşünme, gözlem ve problem çözme becerilerini geliştirme durumlarını kapsamaktadır.

2.3 Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında, akran değerlendirme uygulamasına ilişkin 15 öğrencinin görüşlerinin alınması amacıyla uygulanan anketten elde edilen veriler betimsel istatistik analizleriyle çözümlenerek yorumlanmıştır. Büyüköztürk (2004)’ e göre Betimsel istatistik, bir grubun özelliklerini betimlemek amacıyla bir örneklemden elde edilen verilerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan frekans, yüzde, merkezi eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri gibi istatistiksel işlemleri içermektedir.

3. BULGULAR VE YORUM

Tablo 2’ de akran değerlendirme yapan çalışma grubuna uygulanan anketin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Akran Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Soru No	Görüşler	n	(1) Evet		(2) Kısmen		(3) Hayır	
			f	%	f	%	f	%
1	Akran-değerlendirme uygulamasında kullandığım Piyano Performansı Değerlendirme Ölçeği hakkında bilgi sahibiyim	15	13	86.7	2	13.3	-	-
2	İzlediğim Piyano performansını objektif (yansız) değerlendirdiğimi düşünüyorum	15	15	100	-	-	-	-
3	İzlediğim Piyano performansına ait her boyutu (postür, gam,etüt..vs.) nasıl değerlendirmem gerektiğini biliyorum	15	7	46.7	7	46.7	1	6.7
4	Piyano performansının değerlendirilmesinde kullanılan ölçme kriterlerini bilmem sınav başarımları artıracaktır	15	14	93.3	1	6.7	-	-
5	Piyano performansının değerlendirilmesinde kullanılan ölçme kriterlerini bilmem motivasyonumu artıracaktır	15	9	60	6	40	-	-
6	Piyano performansının değerlendirilmesinde kullanılan ölçme kriterlerini bilmem amaca yönelik çalışmamı sağlayacaktır	15	14	93.3	1	6.7	-	-
7	Akran-değerlendirme uygulamasının öz-değerlendirme yapabilme becerimi geliştireceğini düşünüyorum	15	13	86.7	2	13.3	-	-
8	Piyano performansının nasıl değerlendirildiğini öğrenmem yarıyıl sonu piyano sınavlarına yönelik daha ayrıntılı çalışmamı sağlayacaktır	15	14	93.3	1	6.7	-	-
9	Akran- değerlendirme uygulamalarının Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında program dahilinde yer alması gerektiğini düşünüyorum	15	14	93.3	1	6.7	-	-
10	Akran-değerlendirme uygulamasının eleştirel dinleme becerimi geliştireceğini düşünüyorum	15	14	93.3	1	6.7	-	-
11	Akran- değerlendirme uygulamasından sonra geri bildirim almamın bana yarar sağladığını düşünüyorum	15	14	93.3	1	6.7	-	-
12	Akran- değerlendirme uygulamasının amacı ve önemi hakkında bilgi sahibiyim	15	12	80	3	20	-	-
13	Akran-değerlendirme uygulamasının problem çözme becerimi geliştirdiğini düşünüyorum	15	9	60	5	33.3	1	6.7
14	Akran- değerlendirme uygulamalarını öğrenme ve öğretme becerilerinin geliştirilmesi açısından yararlı buluyorum	15	13	86.7	2	13.3	-	-
15	Yarıyıl sonu piyano sınavlarında performans ölçeği kullanıldığında değerlendirmelerin daha objektif (yansız) olacağını düşünüyorum	15	8	53.3	7	46.7	-	-
16	Akran-değerlendirme uygulamasının gözlem yeteneğimi güçlendirdiğini düşünüyorum	15	15	100	-	-	-	-
17	Akran- değerlendirme uygulaması sayesinde çaldığım parçaların bestelendikleri döneme göre teknik ve yorum açısından farklı değerlendirilmesi gerektiğini biliyorum	15	14	93.3	1	6.7	-	-
18	Akran-değerlendirme uygulamasının eleştirel düşünme yeteneğimi geliştirdiğini düşünüyorum	15	14	93.3	1	6.7	-	-
19	Akran-değerlendirme uygulamasının beni daha iyi çalmam konusunda cesaretlendireceğini düşünüyorum	15	11	73.3	3	20	-	-
20	Akran-değerlendirme uygulamasının piyano performansımı hem yorum hem de teknik açıdan geliştireceğini düşünüyorum	15	13	86.7	2	13.3	-	-

Tablo 1’de görüldüğü gibi;

“Akran-değerlendirme uygulamasında kullandığım Piyano Performansı Değerlendirme Ölçeği hakkında bilgi sahibiyim” görüşü için 13 (%86.7) öğrenci evet, 2 (% 13.3) öğrenci kısmen cevabını vermiştir. Hayır cevabını veren öğrenci olmamıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin tamamına yakınının, uygulamada kullandıkları piyano performansı değerlendirme ölçeği hakkında bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

“İzlediğim Piyano performansını objektif (yansız) değerlendirdiğimi düşünüyorum” önermesi için öğrencilerin tamamı (n=15) evet cevabını vermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, uygulamaya katılan bütün öğrencilerin, izledikleri piyano performansına ilişkin objektif değerlendirme yaptıklarını düşündükleri söylenebilir.

“İzlediğim Piyano performansına ait her boyutu (postür,gam,etüt.vs.) nasıl değerlendirmem gerektiğini biliyorum” görüşü için öğrencilerden 7’si (% 46.7) evet, 7’si (% 46.7) kısmen ve 1’i (% 6.7) hayır yanıtını vermiştir. Bu veriler doğrultusunda, izledikleri piyano performansının her boyutuna ilişkin nasıl değerlendirme yapması gerektiğini bilen ve bu konuda kısmen bilgi sahibi olan öğrenci sayısının birbirine eşit olduğu söylenebilir.

“Piyano performansının değerlendirilmesinde kullanılan ölçme kriterlerini bilmem sınav başarımları artıracaktır” önermesi içi öğrencilerden 14’ü (% 93.3) evet, 1’i (% 6.7) kısmen şeklinde görüş bildirmiştir. Hayır cevabını veren öğrenci olmamıştır. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerden tamamına yakını, piyano performansının değerlendirilmesinde kullanılan ölçme kriterlerini bilmelerinin sınav başarımları artıracaklarını düşünmektedir.

“Piyano performansının değerlendirilmesinde kullanılan ölçme kriterlerini bilmem motivasyonumu artıracaktır” önermesine evet cevabını 9 (% 60) öğrenci, kısmen cevabını ise 6 (% 40) öğrenci vermiştir. Hayır yanıtını veren öğrenci olmamıştır. Bu bulgular sonucunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, piyano performansının değerlendirilmesinde kullanılan ölçme kriterlerini bilmelerinin motivasyonlarını artıracaklarını düşünmektedir.

Uygulamaya katılan öğrencilerden 14’ü (%93.3) *“Piyano performansının değerlendirilmesinde kullanılan ölçme kriterlerini bilmem amaca yönelik çalışmamı sağlayacaktır”* görüşüne evet cevabını, 1’i (% 6.7) ise kısmen cevabını vermiştir. Bu görüşlere göre öğrencilerden tamamına yakını, piyano performansının değerlendirilmesinde kullanılan ölçme kriterlerini bilmenin amaca yönelik çalışmayı sağlayacağını düşünmektedir.

“Akran değerlendirme uygulamasının öz-değerlendirme yapabilme becerimi geliştireceğini düşünüyorum” görüşüne ilişkin evet cevabını veren 13 (% 86.7), kısmen cevabını veren ise 2 (% 13.3) öğrenci olmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, akran değerlendirme uygulamasının öz-değerlendirme yapabilme becerilerini geliştireceğini düşündükleri söylenebilir.

“Piyano performansının nasıl değerlendirildiğini öğrenmem yarıyıl sonu piyano sınavlarına yönelik daha ayrıntılı çalışmamı sağlayacaktır” görüşü için 14 (%93.3) öğrenci evet, 1 (% 6.7) öğrenci ise kısmen cevabını vermiştir. Bu bulgular sonucunda öğrencilerden tamamına yakını, bu uygulamanın piyano sınavlarına yönelik daha ayrıntılı çalışmalarını sağlayacağını düşünmektedir.

Akran- değerlendirme uygulamalarının Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında program dahilinde yer alması gerektiğini düşünen öğrenci sayısı 14 (% 93.3) olmuştur. 1 (%6.7) öğrenci kısmen cevabını vermiştir.

“Akran-değerlendirme uygulamasının eleştirel dinleme becerimi geliştireceğini düşünüyorum” önermesine ilişkin 14 (% 93.3) öğrenci evet, 1 (% 6.7) öğrenci ise kısmen cevabını vermiştir. Bu

görüşler doğrultusunda öğrencilerin, akran değerlendirme uygulamasının eleştirel dinleme becerilerini geliştireceğini düşündükleri söylenebilir.

Akran-değerlendirme uygulamasından sonra geri bildirim almanın kendisine yarar sağladığını düşünen öğrenci sayısı 14 (% 93.3) , bu görüşe kısmen katılan öğrenci sayısı ise 1 dir. Bu bulgular doğrultusunda, ankete katılan öğrencilerden tamamına yakını uygulamadan sonra geri bildirim almanın kendilerine yarar sağladığı görüşündedir.

“Akran-değerlendirme uygulamasının amacı ve önemi hakkında bilgi sahibiyim” görüşüne evet cevabını 12 (%80), kısmen cevabını ise 3 (%20) öğrenci vermiştir. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, akran değerlendirme uygulamasının amacı ve önemi hakkında bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

“Akran-değerlendirme uygulamasının problem çözme becerimi geliştirdiğini düşünüyorum” görüşüne ilişkin 9 (% 60) öğrenci evet, 5 (%33.3) öğrenci kısmen, 1 (%6.7) öğrenci ise hayır yanıtı vermiştir. Bu bulgulara göre, akran değerlendirmenin problem çözme becerisini geliştirdiğini düşünen öğrencilerin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

“Akran- değerlendirme uygulamalarını öğrenme ve öğretme becerilerinin geliştirilmesi açısından yararlı buluyorum” önermesi için evet cevabını veren 13 (% 86.7), kısmen cevabını veren ise 2 (% 13.3) öğrenci olmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, akran-değerlendirme uygulamalarını öğrenme ve öğretme becerilerinin geliştirilmesi açısından yararlı buldukları söylenebilir.

“Yarıyıl sonu piyano sınavlarında performans ölçeği kullanıldığında değerlendirmelerin daha objektif (yansız) olacağını düşünüyorum” görüşü için 8 (%53.3) öğrenci evet, 7 (%46.7) öğrenci ise kısmen cevabını vermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, piyano sınavlarında performans ölçeği kullanıldığında değerlendirmelerin daha objektif olacağı görüşüne katılan ve kısmen katılan öğrenci sayısının eşite yakın olduğu söylenebilir.

“Akran-değerlendirme uygulamasının gözlem yeteneğimi güçlendirdiğini düşünüyorum” görüşüne öğrencilerin tamamı evet cevabını vermiştir.

“Akran- değerlendirme uygulaması sayesinde çaldığım parçaların bestelendikleri döneme göre teknik ve yorum açısından farklı değerlendirilmesi gerektiğini biliyorum” diyen öğrenci sayısı 14 (%93.3), kısmen diyen öğrenci sayısı ise 1 (% 6.7) olmuştur. Buna göre, öğrencilerin tamamına yakını, çaldıkları parçaların bestelendikleri döneme göre farklı değerlendirilmesi gerektiğini bilmektedir sonucuna ulaşmıştır.

“Akran-değerlendirme uygulamasının eleştirel düşünme yeteneğimi geliştirdiğini düşünüyorum” görüşüne evet diyen 14 (%93.3) öğrenci, kısmen diyen 1 (%6.7) öğrenci olmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, ankete katılan öğrencilerin görüşleri, akran değerlendirmenin eleştirel düşünme yeteneğini geliştirdiği yönündedir.

“Akran-değerlendirme uygulamasının beni daha iyi çalmam konusunda cesaretlendireceğini düşünüyorum” önermesi için 11 (% 73.3) öğrenci evet, 3 (%20) öğrenci kısmen cevabını vermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, akran değerlendirme uygulamasının daha iyi çalma konusunda kendilerini cesaretlendireceğini düşünmektedir.

Akran-değerlendirme uygulamasının kendi piyano performansını hem yorum hem de teknik açıdan geliştireceğini düşünen öğrenci sayısı 13 (%86.7), bu görüşe kısmen katılan öğrenci sayısı ise 2 (%13.3) olmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, akran değerlendirmenin kendi piyano performanslarını geliştireceğini düşünmektedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında yapılan akran değerlendirme uygulamasının;

- a) öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımını sağladığı ve bu yolla öğrencilerin sınav başarılarına, motivasyonlarına ve bilinçlenmelerine olumlu katkısı olduğu,
 - b) öğrencilerin problem çözme, öğrenme-öğretme ve öz-değerlendirme yapabilme becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığı,
 - c) öğrencilerin eleştirel dinleme, eleştirel düşünme ve gözlem yeteneklerini güçlendirmelerine yardımcı olduğu,
 - d) öğrencilerin, ölçme kriterleri ve piyano performansının her boyutunun nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olmalarını sağladığı ve
 - e) piyano sınavlarında objektif, geçerli ve güvenilir bir ölçme-değerlendirme süreci hakkında öğrencilerde farkındalık sağladığı,
- sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akran değerlendirme uygulamasından sonra, geri bildirim almak amacıyla öğrencilerle toplu olarak bir görüşme yapılmış, uygulamanın yararları ve performans değerlendirme sırasında karşılaşılan güçlükler üzerine bir tartışma ortamı yaratılmıştır. Tartışmadan sonra öğrencilerden düşüncelerini birkaç cümleyle yazılı olarak özetlemeleri istenmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda akran değerlendirme uygulamasına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin;

- a) değerlendirme sırasında aldıkları sorumluluğun farkında oldukları,
 - b) değerlendirme sürecine katılımın yararlarından faydalandıkları,
 - c) piyano performansının değerlendirilmesi konusunda tecrübe edindikleri,
 - d) akranlarının performanslarını olduğu kadar, kendi piyano performanslarını da eleştirel dinleyebilme becerisini kazandıkları,
 - e) değerlendirme yapma, kaniya varma ve eleştirel muhakeme yapma yeteneklerini geliştirdikleri,
 - f) etkili çalışma konusunda bilgilendikleri,
 - e) akranlarının piyano performanslarına dair düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri,
 - f) bu uygulamaya katılmaktan memnuniyet duydukları ve
 - g) dönem sonu piyano sınavlarına yönelik daha dikkatli ve verimli çalışmayı düşündükleri,
- sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında, piyano performansının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilecek ölçme araçları dışında, değerlendirme sürecine öğrenci katılımını sağlayabilecek uygulamalara ilişkin öneriler listesi aşağıda sunulmuştur.

1. Piyano performansının değerlendirilmesinde önemli bir kriter olan öğrencinin teknik ve müzikal gelişiminin izlenmesi amacıyla, her dönem başında öğretmen ve öğrencinin ortak yürütebilecekleri *Kişisel gelişim planı* hazırlanabilir, bu plan doğrultusunda öğrenci kendi gelişimini değerlendirebilir ve öğretmeninden geri bildirim alabilir.
2. Öğrenci, yaptığı piyano uygulamalarına dair *günlük çalışma raporu* hazırlayabilir, bu rapor doğrultusunda öğrencinin, etkili çalışma, amaca yönelik ve kriter odaklı çalışma gibi konular üzerinde tartışabileceği ortamlar yaratılabilir.
3. Öğrenci, yaptığı günlük çalışmaları, konser performansını, ses veya görüntülü olarak kayıt edebilir, bu kayıtlar üzerinden öz-değerlendirme veya akran değerlendirme uygulamaları gerçekleştirilebilir.
4. Öğrenci, kendi piyano performansını değerlendirebileceği *öz-değerlendirme formu* hazırlayabilir, bu formun hazırlanması ve sonuçlarının tartışılması aşamalarında, öğretmenin değerlendirme kriterlerine ilişkin yönlendirme ve yorum yapması, öğrencinin teknik ve müzikal gelişimini destekleyebilir.

5. Öğretmen ve öğrencinin beraber hazırlayabilecekleri *müzikal başarı listesi* veya *hedef-davranış listesi* doğrultusunda öğrenci, piyano eğitiminde ulaşması gereken aşamalı adımları izleyebilir, hedef-davranışları gerçekleştirmedeki mükemmellik derecesini sınayabilir ve daha iyi bir performansa ulaşmak için kendine hedefler koyabilir.

5. KAYNAKLAR

- Bastien, J. W. (1988). *How to teach piano successfully*. California: Neil A. Kjos Music
- Blom, D. & Poole, K. (2004). Peer assessment of tertiary music performance: opportunities for understanding performance assessment and performing through experience and self-reflection. *British Journal of Music Education*, 21(1),111–125
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Buchanan, G. (1964). Skills of piano performance in the preparation of music educators. *Journal of Research in Music Education*, 12(2), 134-138.
- Büyükoztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Daniel, R. (2004). Peer assessment in musical performance: the development, trial and evaluation of a methodology for the Australian tertiary environment, *British Journal of Music Education*, 21(1),89–110
- Falchikov, N. (1998). *Involving students in feedback and assessment*. In Peer Assessment in Practice, pp. 9–21. Birmingham, UK: SEDA Publications
- Linn, R. L., Gronlund, N. E. (1999). *Measurement and assessment in teaching*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- McGuire, K. (2002). Doing it all: linking the elements of music and the standarts. *Music Educators Journal*, 89 (1), 49-52.
- Okay,G. N. (2010). *Piyano performansının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Popham, W. J. (1992). *Educational evaluation*. USA: Allyn & Bacon
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YARATICILIK VE İNOVASYON CREATIVITY AND INNOVATION IN TEACHER EDUCATION

Mustafa ÖZMUSUL

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen eğitiminde yaratıcılığın ve inovasyonun önemini belirlemek ve bu çerçevede izlenecek eğitim politikaları için önerilerde bulunmaktır. Çalışmanın ilk bölümünde yaratıcılık ve inovasyon kavramları ve bilgi toplumunda bireylerden inovasyon ve yaratıcılık anlamında beklenen yeterlikler sunuldu. İkinci bölümde öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyonun önemine değinildi. Üçüncü olarak da sonuçlara ve önerilere yer verildi.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi, inovasyon, yaratıcılık

Abstract

The aim of this study was to determine the importance of creativity and innovation in teacher education and with this frame to put forward the suggestions for the educational policies which would be followed. In the first part of the study the concepts of innovation and creativity and the competencies which were expected from individuals in the information society in the meaning of creativity and innovation were presented. Secondly, The importance of creativity and innovation in teacher education was explained. In the third place, results and suggestions were given.

Keywords: Teacher education, innovation, creativity.

1. GİRİŞ

Bilginin hızla eskidiği, her alanda çok hızlı değişimlerin yaşandığı, bilimde paradigmalara değişime uğradığı ve küçük değişimlerin büyük değişikliklere yol açtığı kaotik bir çağda yaşamaktayız. Böyle bir çağda, bu değişimleri algılamak, değişimlere adapte olmak ve bu doğrultuda politikalar üretmek ve bu politikaları uygulamaya dönüştürmek önem kazanmaktadır. Bu çağdaki değişimler, bireylerden beklenen yeterlikleri de hızlı bir şekilde değiştirmekte olup başta eğitim sistemi olmak üzere tüm toplumsal sistemlere önemli görevler düşmektedir. Eğitim sistemlerini, bireyleri bu çağa uygun bir şekilde yetiştirebilmek için, yeniden tasarlamak, öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve eğitimle ilgili diğer paydaşların rollerini gözden geçirmek ve değişimlere uygun hale getirmek vazgeçilmez hale gelmiştir.

Eğitim sistemlerinin çekirdeği olan okuryazarlık kavramı, bilgi toplumu çerçevesinde, köklü değişimlere uğramaktadır. Kitaplardaki metinleri okuma ve yazı yazma şeklindeki geleneksel okuryazarlık kavramı çöpe giderek, yerine, günümüzdeki değişimleri algılayarak, bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve bilgiyi yeni biçimlere dönüştürme şeklinde bir okuryazarlık kavramı ortaya çıkmıştır.

Var olan bilgiyi hafızalara depo etmenin yerine, bilgiye erişimin, bilgiyi üretken bir şekilde kullanmanın ve bilgi üretmenin önem kazandığı bu çağda, yaratıcılık ve inovasyon kavramları sahneye çıkmıştır. Kalkınmanın ve rekabetçiliğin bel kemiği olan bu kavramlar, eğitim sistemleri içerisinde de yerini hızla almakta, eğitimle ilgili kavramlar ve tasarımlar bu yönde hızlı değişimlere uğramaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde, geniş bir bilgi kaynağına ulaşma açısından, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1 Yaratıcılık ve İnovasyon Kavramları

Tanner (1994) yaratıcılığı, alışık olmadığımız yeni fikirler üretme, inovasyonu ise en iyi fikirleri gerçekleştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Sutton (2004) yaratıcılığı, eski şeyleri, yeni yerlerde, yollarda ve kombinasyonlarda kullanma olarak tanımlamaktadır. Heunks (1998:264) yaratıcılığı, yeni fikirlerle ulaşmada aykırı düşünme, inovasyonu ise, başarılı bir şekilde, yaratıcılığın teknik ve ekonomik uygulaması olarak tanımlamıştır. Bendis ve Byler (2009) inovasyonu, yeni süreçleri, ürünleri veya servisleri, rekabetten daha iyi bir yolla kullanarak yeni fikirler elde etme ve bunları ticari çıktılara dönüştürme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcılık, inovasyonun başlıca kaynağıdır (Council of EU, 2008). Yaratıcılık, bireysel bir çaba iken, inovasyon ise takım çabalarından ileri gelir. Yaratıcılığın, orijinal fikirlerin üretilmesinde ve fikirlerin gerçekleştirilmesinin önündeki engellerin kaldırılmasında, inovasyon açısından önemli rolü vardır. İnovasyon süreci bir ihtiyaçla başladığından dolayı, bu anlamda, yaratıcı fikirler üretilmesiyle bu sürece katkı yapılmış olunur (Taner, 1994). Sanatla sınırlandırmayacak bir konu olan yaratıcılık, eğitim programlarında yer alan tüm derslere uygulanabilir (Learning and Teaching Scotland, 2007).

Terase Amabile, yaratıcılığı, uzmanlık, yaratıcı düşünme becerileri ve güdülenme olmak üzere üç temel bileşen içerisinde değerlendirmektedir. Uzmanlık bileşeni, bilgi, teknik, prosedür, ve entelektüel anlamındadır. Yaratıcı düşünme becerileri bileşeni, problemlere esnek olarak ve hayal gücüyle yaklaşma durumlarını içerir. Güdülenme ise içsel ilgi şeklindedir (Adams, 2006).

En az üç yaratıcı birey tipi sıralayabiliriz. Birincisi, mühendisler, bilgisayar bilimcileri ve yöneticiler gibi yaratıcı bir biçimde problem çözme deneyenler; ikincisi, özne ile nesne (resim, müzik, film, dans, tiyatro gibi) arasında etkileşim kuracak şekilde yeni bir sanat tarzı yaratan sanatçılar; üçüncüsü ise evde, işte ve her yerde, yaratıcılığı bir yaşam biçimi olarak algılayan bireylerdir (Vidal, 2009:411).

Profesör Howard Garner, *Gelecek için Beş Zihin*, adlı kitabında ifade ettiği zihinlerden birisi “yaratıcı zihin”dir. Garder, yaratıcı zihni, yeni problemleri, soruları ve fenomenleri açıklama ve çözme kapasitesi olarak ele alarak, geleceğin, vatandaşlardan “kutunun dışına çıkmalarını” ve doğrusal olmayan düşünceyle hareket ederek karmaşık problemleri çözmelerini talep edeceğini vurgulamaktadır (Fusaro, 2010).

Yaratıcı olmak için tüm alternatiflere açık olmak gerekir. Toplumsallaşma ve olgunlaşma sürecinde insanların zihinlerinde inşa ettikleri engellerden veya kilitlerden dolayı bunu başarmak her zaman olanaklı olmamaktadır. Bunlardan bazıları, dışsal olan, ailenin çevresi, eğitim sistemi ve örgütsel bürokrasi gibi nedenlerdir. Diğerleri ise, bizim bu dışsal olan nedenlere karşı ürettiğimiz içsel tepkilerdir. Yaratıcılığı geliştirmenin anahtarı, kişiden kişiye değişen, bu sahip olduğumuz engellerin farkında olmamızdır. Birçoğumuz, sahip olduğumuz bu engellerin farkında değiliz ve aslında bunun üstesinden gelmek için de sadece farkındalık yeterli değildir. Yapılması gereken, bu engelleri kaldırmak için güdülenme ve bilgi ihtiyacıdır (Vidal, 2009:413). Adams (1986, akt: Vidal, 2009:413) zihinsel bu engelleri: algısal (problemin açıkça anlaşılmasına engel olur), duygusal (fikirleri sorgulama ve etkileme özgürlüğünü kısıtlar), kültürel (tabular ve mitlerin engellemesi), çevresel (fiziksel ve sosyal çevrenin engellemeleri) ve entellüktel (tutuculuk ve isteksizlik) boyutlarda ele almıştır. Eğer gençlerin yaratıcı öğrenme deneyimlerini garanti altına almak isteniyorsa, bilgi ve beceri kazandırma disiplini ile deneyimlere ve yenilikçi düşünmeye dayalı serbestlik arasında bir denge kurulması gerekir (Joubert ve Faulkner, 2007).

Avrupa Yaratıcılık ve İnovasyon Elçileri, *2009 Yaratıcılık ve İnovasyon Avrupa Yılı* çerçevesinde, bir manifesto yayımlamışlardır. Bu manifestoda, dünyanın yeni bir ritimde hareket ettiği ve bundan dolayı yeni dünyanın ön sıralarında olmak için, Avrupa’nın, daha fazla yaratıcı ve yenilikçi olması gerektiğine, yenilikçi olmanın, değişimi topluma ve ekonomiye aktarmaya ve tasarlanan fikirlerin değerlere ve yaratıcılık-inovasyon bağlantısına dönüştürülmesine dikkat çekilir.

Ayrıca, bireye ve toplumsal belleğe saygı kapsamında, kültürün, şu anda durmak bilmeyen değişimdeki belirleyici yönünün sürdürülmesinde önemli olduğu vurgulanmıştır.

Daha yaratıcı, yenilikçi, dünyanın diğer yerlerine açılan ve insani değerlere saygı duyan bir Avrupa yaratmak için yapılacak eylemde, Avrupa'nın ve üye devletlerin dikkatini tam olarak toplaması gereken öncelikler ve öneriler aşağıda “manifesto” adı altında sıralanmıştır (Europe, 2009):

- Bilgiye yatırım
- Eğitimi yeniden düzenlemek
- İnsiyatifi ödüllendirmek
- Kültürü güçlendirmek
- İnovasyonun teşvik edilmesi
- Küresel boyutta düşünmek
- Çevreci Ekonomi

Avrupa Toplulukları Komisyonu 2020 Avrupa Birliği Stratejisi raporunda (2009) üç temel öncelik vurgulanmıştır:

1. *Bilgideki büyümeyle değer yaratılması*: inovasyonun, ürün ve süreçlerde, eğitimin potansiyel gücünde, araştırma ve dijital ekonomide fark yarattığı bir dünyada, olanaklar ve sosyal bütünleşme artırılacaktır.
2. *Bütünleşmiş toplumlarda insanların güçlendirilmesi*: Yeni becerilerin kazanılması, yaratıcılık ve inovasyonun teşvik edilmesi, girişimciliğin geliştirilmesi ve meslekler arasındaki yumuşak geçişler, değişimlere daha iyi uyum sağlayabilmede daha fazla mesleğin sunulacağı bir dünyada hayati önem taşıyacaktır.
3. *Rekabetçi, bağlantılı ve çevreci bir ekonomi yaratılması*

3.2 Bilgi toplumunda bireylerden beklenen yeterlikler

Bilgi toplumunun gelişmesine yardımcı olmak için yaratıcılıktaki kapasitenin artırılması gerekir. Bundan dolayı, eğitim sistemleri, yaratıcılığın desteklenmesiyle yeterliklerin geliştirilmesini sağlamalıdır (ATEE, 2009, 5). Bu noktada okulların, öğrencileri geleceğe hazırlayacak yaratıcılık, inovasyon, ve girişimcilik gibi becerileri kazandırmaları gerekir (Learning and Teaching Scotland, 2007).

21. yüzyılda okulların, öğrencilerin ihtiyaçlarına yerel olarak cevap verebilmeleri ve bu yönde attıkları adımlardan kendilerini sorumlu tutmaları beklenir. Bu anlamda dört ana nokta ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- *Kişisel ve profesyonel gelişim*: Okullar, öğrencilerin öğrenme ve gelişimiyle beraber öğretmenlerin ve eğitim veren diğer kişilerin de öğrenme ve gelişiminde rol almalıdırlar.
- *Katılım*: eğitim sisteminin ve okulun, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer eğitimle ilgili tüm herkesi ortak bir sorumluluk etrafında katılıma dahil etmelidir.
- *Yaratıcılık, inovasyon ve risk alma*: Eğitim sistemi, okulları, öğretmenleri ve öğrencileri destekleyerek onların fikirlerini yaşama geçirmelerini sağlamalıdır.
- *Rol modelleri*: Tüm paydaşların, öğrencilere model olduklarının farkında olmaları gerekir (ATEE, 2007).

Binkley vd. (2010) Cisco, Intel ve Microsoft tarafından hazırlanan 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi projesi çerçevesinde, 21. yüzyıl için gerekli olan on temel beceriyi şu şekilde sıralamışlardır:

Düşünme Yolları

- Yaratıcılık ve inovasyon
- Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme

- Öğrenmeyi öğrenme, üst biliş
- Çalışma Yolları
- İletişim
- İşbirliği (takım çalışması)
- Çalışma için Araçlar
- Bilgi okuryazarlığı
- Bilişim Teknolojileri okuryazarlığı
- Dünyada yaşama
- Vatandaşlık- yerel ve küresel
- Yaşam ve kariyer
- Kişisel ve toplumsal sorumluluk- kültürel farkındalığı ve yeterlikleri içeren-

Birinci kategoride yer alan düşünme yollarından *yaratıcılık ve inovasyon* kapsamında, bilgi, beceri ve tutumlar/değerler/etik boyutlarında, Tablo 1’de ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 1: Düşünme yolları- yaratıcılık ve inovasyon (Binkley vd., 2010).

Bilgi	Beceriler	Tutumlar/Değerler/Etik
Diğer bireylerle, yaratıcı bir şekilde düşün ve çalış	Yaratıcı bir şekilde düşünmek	Yaratıcı bir şekilde düşünmek
• Yaratma tekniklerini (beyin fırtınası gibi) geniş bir ölçekte bilmek • Ülke sınırları ve kültürleri içerisinde geçmişten gelen buluş, yaratıcılık ve inovasyonun farkında olmak • Yeni fikirlerin uyarlanması ve daha fazla kabul edilebilir biçimlere getirilmesinde, gerçek dünyanın sınırlarını bilmek • Ciddi hatalar ve zorluklar arasındaki hataları ve farklılıkları tanımayı bilmek	• Yeni ve gerçekleştirmeye değer fikirler yaratmak • Yaratıcı çabaları iyileştirmek ve en üst noktaya çıkarmak için bireylerin kendi fikirlerini, ayrıntılandırabilmesi, arıtabilmesi, analiz ve değerlendirme yapabilmesi	• Yeni ve gerçekleştirmeye değer fikirlere açık olmak
İnovasyonların sağlanması	Diğer bireylerle yaratıcı biçimde çalışmak	Diğer bireylerle yaratıcı biçimde çalışmak
• İnovasyonun, gerçekleşeceği yere nasıl etki edeceğinin farkında olmak ve bunu anlamak • İnovasyon ve yaratıcılığın önündeki tarihsel ve kültürel engellerin farkında olmak	• Diğer bireyler için etkili biçimde, yeni fikirler geliştirmek ve bunları uygulamaya geçirmek • İnovasyonun ve yaratıcılığın önündeki tarihsel ve kültürel engellere karşı hassas olmak	• Yeni ve değişik bakış açılarına açık olmak ve bunların taleplerine cevap vermek; çalışma içerisinde, grubun girdisini ve geri dönütünü bir araya getirmek • Hatayı bir öğrenme fırsatı olarak görmek; yaratıcılığı ve inovasyonu, uzun dönemli, küçük başarıların ve sıklıkla tekrarlanan hataların olduğu bir süreç olarak görmek
	İnovasyonların yerine getirilmesi	İnovasyonların uygulamaya dönüştürülmesi
	• Yenilikçi ve yaratıcı fikirleri etkili ve uyarlanabilir biçimlere dönüştürme	• İnovasyonların uygulamaya dönüştürülmesi • Yeni fikirleri sunmada ve ilerletmede sabır göstermek

3.3 Öğretmen Eğitiminde Yaratıcılık ve İnovasyon

Geleneksel okullar, öğrencileri, yaratıcı düşünmeye yönleltmiyorsa, öğretmenleri ve okulları ilgilendiren şu boyutlar üzerinde düşünmek gerekir: kapsam olarak yaratıcılığın özellikleri, öğretmenlerin yaratıcılığı nasıl geliştirebilecekleri ve yaratıcılığın sağlanması için gerekli olan

öğrenme çevresi (Learning and Teaching Scotland, 2007). Öğretmenlerin, bulundukları eğitim çevrelerinde yaratıcılığı geliştirebilmeleri, büyük ölçüde, yaratıcılığı ve inovasyonu uygulamaya geçirme üzerinde nitelikli bir eğitim almalarına bağlıdır. Bu anlamda, öğretmen eğitiminde yaratıcılığın ve inovasyonun önemi ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenler, eğitim sistemi içerisinde hayati önem taşırlar. Daha nitelikli öğretmenler olmadan, eğitimde istenen kaliteye ulaşmak mümkün olmayacaktır. Öğretmenlerin eğitiminde geleneksel yaklaşımlar, mesleki anlamda talepleri karşılamamaktadır (UNESCO,2002). Yaratıcı ve yenilikçi bireylerden oluşan bir toplum yaratmada öğretmenlerin rolü büyüktür. İçinde bulunduğumuz çağın öğrencilerinin yaratıcılıklarını ve yenilikçi düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin niteliklerinin artırılması gerekir.

Avrupa Öğretmen Eğitimi Birliği tarafından, öğretmen kalitesini iyileştirmede önerilen boyutlardan bazıları şunlardır: yansıtıcı düşünme, sürekli profesyonel gelişim, özerklik, sorumluluk, yaratıcılık, araştırma ve kişisel yargılar gibi noktala dikkate alınmalıdır (ATEE, 2006).

Öğretmen eğitiminde önemli görülen belirli noktalar vardır. Bunlar: öğrencilerdeki potansiyeli geliştirmek için gerekli donanımına sahip olmak; model olmak; eğitimin topluma transferine yardımcı olmak; öz güveni ve yaratıcılığı teşvik etmektir (UNESCO, 2002).

Birçok öğrenci, öğretmeni örnek alır. Bu açıdan öğretmenler farklı düşünmeli, problemleri orijinal bir tarzda çözmeli, esneklik göstermeli ve uygun bir dengede (bazen gelenekselin dışında bazen de geleneksel çizgide) hareket etmelidir. Bunun yanında, bu davranışlar üzerinden iletilen değerler de önemlidir. Öğretmenler, bir konuya değindiklerinde, alternatif ve alışılmışın dışında düşünerek, öğrencilerde farklı düşüncelerin oluşmasına yardımcı olabilirler. Yaratıcılık değerli bir şey olduğundan, bu süreç, *değer vermek* olarak adlandırılır. Değer vermenin zıttı olan eleştiri veya değerlendirme ise çok dikkatli bir şekilde yapılmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin bastırılması veya susturulması ortaya çıkabilir. Eğitimcilerin, yaratıcılığı kabul etmeleri yetmez, bunun yanında sosyal olarak kabul edilir davranışları da desteklemeleri gerekir (Runco, 2007). Bu anlamda, öğretmen eğitiminde, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar kazandırma ve yaratıcılığa değer biçme boyutlarına ağırlık verilmelidir.

Britanya Yaratıcı ve Kültürel Eğitim Ulusal Danışma Kurulunun, *Geleceğimiz: Yaratıcılık, Kültür ve Eğitim adlı* raporunda, yaratıcılık eğitimi için genel tavsiyelere yer verilmiştir. Bu raporda okullarda yaratıcılığın geliştirilmesi için gerekli koşullara yer verilmiş, bu anlamda, eğitim programının ve öğrenme ve öğretme metotlarının, öğrencilere, gerekli zamanı ve yaratıcılığın gelişimi için gerekli desteği verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca raporda, öğrencilere kendi fikirlerini, değerlerini ve hissettiklerini özgürce ortaya koyma fırsatı verilmesi gerektiği, hata yapıldığında eleştiri yapılması, yeni bir fikrin ortaya çıkmasını öldürebildiğinden, öğrencilere yaratıcılığın geliştirilmesi ile ilgili her aşamada yardım etmenin gerekliliği de dikkati çeken diğer noktalar. Raporda, öğretmenlere, çocuklardaki yaratıcılığın geliştirilmesi için ulaşmaları gereken sekiz amaç belirlenmiştir (SEED, 2006) Bunlar:

- Geniş ve dar anlamda deneysel etkinliklere odaklanın ve her zaman bu etkinliklerin amacını açıkça belirtin. Bu etkinlikler, korku duymadan çaba gösterilen bir ortamda, risk almayı ve hata yapılmasını güvenli hale getirmelidir. Bunlar yapılırken eğitim seviyelerine dikkat edilmelidir.
- Hayal gücü etkinliklerine karşı uygun bir tutum geliştirilmesini teşvik edin.
- Üretken düşünceye yer verilmesi ve dikkatli eleştiri yapma anlayışı konusunda öğrencilere yardım edin.
- Verilen bir konuda öğrencinin kendini ifade etmesini teşvik edin.
- Yaratıcı etkinliklerdeki evrelerin uygunluğunu sağlayın ve problemin çözülmesine yardımcı olabilecek uygun zamanı belirleyin.
- Yaratıcı düşünmede, farkındalığın geliştirilmesinde hangi fikirlerin olabileceğini ve sezginin, zihinsel süreçlerin ve doğrusal olmayan düşüncenin rollerini göz önüne alın.
- Öğrencilerin, serbest zamanlarda, düşüncelerle hareket etmelerini, olanakları varsaymalarını ve ortaya çıkan fikirlerin eleştirel değerlendirmelerini yapmalarını teşvik edin.
- Hayal gücü, özgünlük, merak, sorgulama, seçim sunma ve yaratıcılığı sağlayıcı kişisel özelliklerin teşvik edilmesi üzerine vurgu yapın.

Hayes (2004), okul liderlerine, yaratıcılığın yerleştirilmesinde ve ileri ölçüde geliştirilmesinde takip etmeleri gereken bazı öneriler sunmaktadır. Bunlar:

- Öğretmenlere, alternatif yaklaşımlar üzerinde düşünmeleri için zaman ve imkan verilmesi
- Öğretmenlere, yeni uygulama yollarını keşfetmeleri için güven verilmeli
- Öğretmenlerin kendi öğretim konularında değişiklik yapmaları için onay verilmeli
- Öğretmenler, hayal gücünün yarar sağlayabileceği konusunda inandırılmalıdır.
- Okul liderlerinin, öğretmenlere, yaratıcılık konusunda model olmaları sağlanmalıdır.

Yaratıcı öğretim, iki şekilde ele alınabilir. Birincisi, yaratıcı bir şekilde öğretmek; İkincisi yaratıcılık için öğretmek. Yaratıcı bir şekilde öğretmek, öğretmenlerin, öğrenmeyi, ilginç, çekici, heyecanlı ve etkili kılmak için hayal gücünü ortaya çıkaran yaklaşımları kullanmalarınıdır. Yaratıcılık için öğretim ise, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve davranmalarını geliştirmek için planlanan öğretim biçimlerini kullanma olarak ele alınabilir. Burada düşünülmesi gereken önemli bir nokta var ki o da, yaratıcı yetenekleri gelişmemiş olan öğretmenlerin, kendi öğrencilerinin yaratıcı yeteneklerini geliştiremeyecek olmalarıdır (Morris, 2006, 4-5).

Yaratıcı öğrenmenin okulda sürdürülmesi için öğretmenlerin sadece yaratıcı öğrenme programına sahip olmaları yeterli değildir. Ayrıca öğretmenlerin, yaratıcı öğrenme ilkeleri üzerine derin bir anlayışa sahip olmaları gerekir. Öğretmenler yaratıcı düşünme uygulamaları ile eğitildiğinde, okulda yönetim uygulaması, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitimi, personel ilişkileri, okul kültürü ve etiği, öğretmen-öğrenci ilişkileri konularında olumlu kazanımlar elde edeceklerdir (Joubert ve Faulkner, 2007).

Joubert ve Faulkner (2007) EXCITE adlı öğretmen eğitimi projesinde, Sinetik Eğitim Girişimi tarafından geliştirilen yaratıcılık eğitimi programı çerçevesinde, yirmi sekiz öğretmene, sinetik uzmanları tarafından sinetik yaratıcılık eğitimi verildiğini belirtmektedirler. Dört günlük bu yaratıcılık eğitimi programında yer alan temalar, yaratıcı iklimler, yaratıcı düşünme araçları ve yaratıcı süreç stratejileri olmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, programda kullanılan araçlarla, olumlu ve sürdürülebilir bir yaratıcı sınıf ikliminin nasıl oluşturulacağı üzerinde bir anlayış geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada, Sinetik program gibi yaratıcılık eğitimlerinin, öğretmen eğitiminde ve sürekli profesyonel gelişimde önemli potansiyellerinin olduğu söylenebilir.

Ayrıca, deneyimin ağırlıklı olarak yer aldığı iş yaşamı temelli öğrenme, öğretmen eğitiminde uygun bir alternatiftir. İyi eğitim almış fakat yeterince mesleki deneyimi olmayanlar için büyük önem taşır. Hollanda'da 2008 yılında 4000 aday öğretmen bu yolla eğitim almıştır. 2011 yılına kadar bu sayının 8000'e çıkarılması hedeflenmiştir (Vries vd., 2009).

AB Konseyinin, *Eğitim ve Öğretim Yoluyla Yaratıcılığın ve İnovasyonun Yerleştirilmesi* (2008) adlı raporunda, üye devletlere, öğretmenlerin, öğrenmeye yardımcı olma ve yaratıcılığı sağlama biçiminde profesyonel rollerini geliştirmelerinin teşvik edilmesi ve öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlik mesleği ile ilgili taleplerine (örneğin, işbirliğine dayalı ve öğrenme merkezli yaklaşımların, yenilikçi öğrenme çevrelerinin ve açık eğitim kaynaklarının kullanımının sağlanması gibi) yardımcı olunması çağrısı yapmıştır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmen eğitiminde yaratıcılığın ve inovasyonun önemine değinildiği bu çalışmada, öğretmenlerin eğitiminde inovasyonun ve yaratıcılığın hangi noktalarda ele alınabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın ortaya koyduğu genel çerçeve, öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerini içeren temel eğitim, hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim boyutlarında, öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılmasına, bu yönde geliştirilecek politikalara ve stratejilere kaynak teşkil edebilir.

Bulunduğu çevreyle bütünleşmesi gereken ve değişimleri algılayıp bu değişimlere adapte olması gereken okullarda, yaratıcılığı ve inovasyonu yerleştirmenin temel yolu öğretmenlerden geçmektedir. Gerek formal gerekse formal olmayan eğitimde, öğretmenler, öğrencilerle etkileşim halinde olduklarından, öğrencilerin yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ön plandadırlar. Öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmedikçe, okullara

yaratıcılığı ve inovasyonu yerleştirme çabaları umutsuz kalacaktır. Bu açıdan öğretmenlerin yaratıcı ve düşünme becerilerini en üst düzeye çıkarmak kritik önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda, öğrencilerin yaratıcı ve yenilikçi düşünme boyutlarındaki davranışlarına karşı nasıl yaklaşımlarda bulunmaları gerektiği de büyük önem taşımaktadır. Çağdaş eğitim politikaları ve stratejileri geliştirmek ve eğitim programlarında yaratıcılığa ve inovasyona profesyonel bir şekilde yer vermek tek başına yeterli olmamakta, tüm bunları uygulayacak olan öğretmenler, sınıf içindeki yaratıcı davranışlara karşı çağdaş yaklaşımlar sergilemelidirler. Aksi takdirde tüm çabalar boşa gidecektir, yaratıcı ve yenilikçi düşünen birey modeli bir rüyadan ibaret olacaktır. Bu anlamda, öğretmen eğitiminde, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar kazandırma ve yaratıcılığa değer biçme boyutlarına ağırlık verilmelidir.

Bazı nedenlerden dolayı, şu anda, yaratıcılık, eğitim uygulamalarının merkezinde yer almamakta olup risk-alma, hata yapma ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini üstlenmeleri şeklinde pedagojik değişikliklere ihtiyaç vardır. Bu noktada yaratıcılık kavramı bir fırsattan öte bir gereksinim haline gelmiştir. Yaratıcılık, yaratıcı öğrenme ve yenilikçi öğretimle geliştirilebilecek bir yetenek olarak anlaşılmalı ve öğretmenlerin rolleri, olanakları oluşturma, güdüleme ve öğrenme süreçlerine danışmanlık etme boyutlarında yeniden tanımlanmalıdır (Ferrari vd., 2009, 47). Ayrıca 27 AB üyesi ülkeden 10,000 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yaratıcılığın tüm okul derslerine uygulanabileceğine inanmakta olup, sadece müzik, drama ve sanatla ilişkilendirilemeyeceğini düşünmektedirler (European Commission, 2010).

Politikalar ve uygulamalar arasındaki boşluğun giderilmesi için politikaların yerleştirilmesini sağlayacak bir destek mekanizması gereklidir. AB üye devletlerinin yaratıcılık ve inovasyon kavramlarını kendi eğitim politikalarına yerleştirmeleri tek başına yeterli değildir. Günlük uygulamalarda okulların yaratıcılık ve inovasyonu gösterebilmeleri için daha fazlasına ihtiyaç vardır (Ferrari vd., 2009, 41).

Ülkelerin, ulusal boyutta, öğretmen eğitimine, yaratıcılık ve inovasyon kavramlarını yerleştirirken, kendi kültürel geçmişlerinden gelen yaratıcılık ve inovasyon değerlerinin farkında olmaları, başka ülkelerin başarıyla uyguladıkları öğretmen eğitimi modellerini birebir alma yerine, kendi modellerini oluşturmaları gerekir. Çünkü bir ülkenin başarıyla uyguladığı bir modeli, başka ülkelerde aynı şekilde uygulamak, aynı sonuçları garanti etmeyebilir. Bu açıdan öğretmen eğitiminde örnek modellerin geliştirilmesinin arkasında yatan süreçlere odaklanarak, ülkelerin kendi modellerini kendilerinin geliştirmeleri gerekir. Ayrıca ülkelerin, eğitim politikaları geliştirirken, inovasyonun ve yaratıcılığın önündeki tarihsel ve kültürel engellere karşı hassas olmaları da gerekir. Bu anlamda, öğretmen eğitiminde, dikteci yaklaşımların dışına çıkılarak, diyaloga dayalı yaklaşımlarla, tüm toplumu kucaklayacak yaratıcılık ve inovasyon politikalarının geliştirilmesi gerekir.

5. KAYNAKLAR

- Adams, J.L. (1986) *Conceptual blockbusting*. Addison-Wesley, Reading, MA. Akt: Vidal(2009)
- Adams, K. (2006) *The sources of Innovation and Creativity*. National Center on Education and the Economy for the New Commission on Skills of American Workforce.
- ATEE (2009). Knowledge Creativity in Teacher Education, Education for Knowledge Creation. 34th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe
http://www.atee1.org/uploads/final_conference_guide_atee_2009_mallorca.pdf
 (Erişim tarihi: 11 Şubat 2010).
- ATEE (2007). *Response from the Association for Teacher Education in Europe (ATEE) to the Public Consultation on Schools for the 21st Century*.
http://www.atee1.org/publications/3/response_to_the_commission_039_s_public_consultation_on_schools_for_the_21st_century (Erişim tarihi: 5 Nisan 2010).
- ATEE (2006). *The Quality of Teachers*. Association for Teacher Education in Europe.
http://www.atee1.org/uploads/kennisbank/quality_of_teachers_atee_def.pdf
 (Erişim tarihi: 1 Nisan 2010).

- Bendis, R. & Byler, E. (2009). *Creating a National Innovation Framework: Building a Public- Private Support System to Encourage Innovation*. Science Progress. http://www.scienceprogress.org/wp-content/uploads/2009/04/bendis_innovation.pdf (Erişim tarihi: 10 Şubat 2010).
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. and Rumble M. (2010). *Defining 21st century skills. Draft White Paper 1*. ATCS, Assessment& Teaching of 21st Century Skills. The University of Melbourne. Cisco, Intel and Microsoft. <http://www.atc21s.org/GetAssets.axd?FilePath=/Assets/Files/6cb2492b-f903-42c4-a408-cc6107a046ab.pdf> (Erişim tarihi: 7 Mart 2010).
- Commission of The European Communities (2009). *Commission Working Document: I Consultation On The Future "EU 2020" Strategy*. Brussels, COM(2009) 647/3 http://www.creativity-innovation.eu/fileadmin/_creativity-innovation/downloads/consultation/eu2020.pdf (Erişim tarihi: 16 Şubat 2010).
- Council of the EU. (2008). *Council Conclusions on promoting creativity and Innovation through education and training*. Brussels http://www.eu2008.si/en/News_and_Documents/Council_Conclusions/May/0521_EYC-creativity.pdf (Erişim tarihi: 16 Şubat 2010).
- European Commission. (2010). *Creativity in Schools in Europe: A survey of Teachers*. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55645_Creativity%20Survey%20Brochure.pdf (Erişim tarihi: 9 Mart 2010).
- Europe (2009). *European Ambassadors for Creativity and Innovation*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/year09/manifesto_en.pdf (Erişim tarihi: 23 Şubat 2010).
- Ferrari, A, Cachia, R. & Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting innovative Teaching*. JRC: European Commission http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf (Erişim tarihi: 12 Mart 2010).
- Fusaro, M. *Five Minds for the Future: SE Professor Howard Gardner*. Harvard Graduate School of Education. <http://www.uknow.gse.harvard.edu/teaching/TC106-607.html> (Erişim tarihi: 2 Nisan 2010).
- Hayes, D. (2004). *Understanding creativity and its implications for schools*. Improving Schools SAGE Publications. Volume 7 Number 3 November 2004 279–286.
- Heunks, F.J. (1998). *Innovation, Creativity and Succes*. Small Business Economics 10: 263–272, <http://www.springerlink.com/content/ugv52w6225u3m0u6/fulltext.pdf> (Erişim tarihi: 22 Şubat 2010).
- Learning and Teaching Scotland. (2007). *Teaching for Effective Learning: Creativity and learning*. Learning about learning. Glasgow G2 8DU.
- Joubert, M.M. & Faulkner (2007). *Education and Skills – Memoranda: personal submission*. <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmmeduski/memo/creativpartnerships/uc11502.htm> (Erişim tarihi: 9 Şubat 2010).
- Morris, W. (2006). *Creativity: Its Place in Education*. jpb.com, Erps-Kwerps, Belgium. http://www.jpb.com/creative/Creativity_in_Education.pdf (Erişim tarihi: 11 Mart 2010).
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Research, Development, and Practice*. Elsevier Academic Press. USA.
- SEED. (2006). *Promoting Creativity in Education: Overview Of Key National Policy Developments Across the UK*. An Information Paper by SEED http://www.ltscotland.org.uk/creativity/images/hmiepcie_tcm4-378777.pdf (Erişim tarihi: 3 Nisan 2010).

- Sutton R. (2004). What Is Creativity? [The Creative Organization](http://academicearth.org/lectures/what-is-creativity) Lecture 1 of 9, Co- Director of the Center for Work, Technology, and Organization at Stanford University. <http://academicearth.org/lectures/what-is-creativity>. (Erişim tarihi: 8 Şubat 2010).
- Tanner, D. (1994) Creativity and Innovation in R&D. R&D Innovator 3- 7 July (Erişim tarihi: 1 Şubat 2010).
- UNESCO (2002). Teacher Education Guidelines: Using Open and Distance Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf> (Erişim tarihi: 16 Mart 2010).
- Vidal, R. V. V. (2009). Creativity for problem solvers. AI & Society: Knowledge, Culture and Communication. [Volume 23, Number 3 / May, 2009](#)
- Vries, O., Belmans, R. and Dongen, D. (2009). Creativity and innovation in teacher education in the Netherlands. 34th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe.

FEN VE TEKNOLOJİ EĞİTİMİNDE KAVRAM YANILGILARININ GİDERİLMESİNDE KAVRAMSAL DEĞİŞİM METİNLERİ KULLANIMININ ÖNEMİ

THE IMPORTANCE OF THE USAGE OF CONCEPTUAL CHANGE TEXTS TO OVERCOME MISCONCEPTIONS IN SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION

Özge SARI, Fitnat KAPTAN

Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Tezli Yüksek Lisans, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

Özet

2004 Fen ve Teknoloji Dersi'nin vizyonu bireysel farklılıkları ne olursa olsun öğrencilerin fen ve teknoloji okur yazarı olarak yetişmeleridir. Öğrencilerin bu şekilde yetişebilmeleri için yapılandırmacı yaklaşıma önem verilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim süreci kavram öğretimi üzerinden yürütülmelidir. Öğrencilerin zihninde var olan kavramların üzerine yeni kavramlar eklenerek aralarında bağ kurmaları sonucu anlamlı öğrenme sağlanmaktadır. Fen alanındaki kavramlar genellikle soyuttur. Bu yüzden öğrencilerde gerek günlük hayattan kaynaklanan gerekse dersteki yanlış anlamalardan kaynaklanan kavram yanlışları oluşmaktadır. Bu kavram yanlışlarının giderilmesi, kavramlar arasında bağlantının tam, doğru kurulması için yöntemler geliştirilmiştir. Bunlar kavramsal değişim metinleri, kavram karikatürleri, kavram haritaları gibi yöntemlerdir. Öğretmenler bunları kullanırken pedagojik alan ve özel alan bilgilerini bütünleştirmelidir. Bu şekilde süreç, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine, seviyelerine göre düzenlenmelidir. Çalışmada, ilköğretim 4-8. Sınıf öğrencilerinde 'Maddenin Yapısı' ünitesinde başka araştırmacılarca tespit edilen kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik kavramsal değişim metinleri sunulacaktır. Bu metinlerde öğrencinin sahip olduğu kavram yanlışlarının farkında olması sağlanacak, öğrencide merak uyandırılacak ve kavramın doğru anlaşılmasını destekleyecek günlük yaşamdan örnekler verilecektir.

Anahtar sözcükler: öğretmen yeterliliği, kavram öğretimi, kavram yanlışları, kavramsal değişim metinleri, fen ve teknoloji öğretimi

Abstract

The vision of 2004 Science and Education Course is growth of all students with science and technology literacy, regardless of their personal differences. Constructivist approach is considered important for students to be able to grow up in this manner. According to the constructivist approach, the process of education should be carried out via instruction of concepts. Learning is accomplished by addition of new concepts on top of the ones in students' minds and the association of these new concepts with the old ones by the students. The concepts of science are mostly abstract. Therefore misconceptions, which result from daily life as well as misunderstandings in lectures, arise in students' minds. Techniques are developed to overcome these misconceptions and to establish connections between concepts in a complete and correct manner. These are techniques such as conceptual change texts, concept cartoons, concept maps and mind maps. Teachers should integrate their pedagogical and special area knowledge while using them. In this way, the process should be regulated according to the students' readiness levels. In this study, conceptual change texts aimed at overcoming misconceptions of 4th-8th grade students that are determined at the subject of "structure of matter" will be presented. In these texts, firstly it will be provided that students will feel disturbed by their misconceptions, then their curiosity will be piqued and they will be ensured to discover the correct concept.

Keywords: teacher competence, education of concept, misconceptions, conceptual change texts

1. GİRİŞ

Bütünleştirici (constructivist) öğrenme teorisine göre, öğrenci yeni kazandığı kavramları daha önceden sahip olduğu kavramlar ile karşılaştırarak anlamlı hale getirir. Bu nedenle öğrencilerin ön bilgileri ve varsa yanlış kavramaları ciddi bir şekilde ortaya çıkarılmalı ve öğretim bunların dikkate alınmasıyla planlanmalıdır. Çünkü bu tür ön bilgiler genellikle kabul edilen bilimsel teorilerden daha az mantıklı, daha az kesin, daha az yaygındır, öğretime karşı dirençlidirler ve öğrenci yeni kazandığı bilgileri bu ön bilgiler üzerine inşa etmektedir. Bu nedenle ön bilgiler hatalı ise onlar üzerine inşa edilen bilgiler de hatalı olabilir.

Geleneksel yaklaşımda kavram öğretimi, kavramı ifade eden sözcüğü ve tanımı vermek, kavramın ayırt edici niteliklerini belirtmek, öğrencinin o kavrama dahil olan ya da olmayan örnekleri bulmasını sağlamak aşamalarından oluşur. Ancak bu yöntem öğrencide kavramsal gelişimi sağlamada yeterli değildir.(Çorlu,M.A. ve diğerleri 1991)Sunuş yoluyla öğretimde önce en genel kavram verilir.Bu kavramdan sonra alt kavramlara geçilir ve benzerliklerine göre gruplamalar yapılır.Yani tümdengelim yöntemi kullanılır.Ancak artık bu klasik yaklaşımların dışına çıkılması gerektiği kabul edilmiştir.Çünkü bireylerin tecrübeleri ve önceden edindikleri bilgileri farklıdır.Bu yüzden bireysel farklılıklar ortaya çıkar.

Kavramsal değişim yaklaşımı öğrencinin fikirleriyle öğrenilecek olanların çatışmasında kullanılır.Postner tarafından tanımlanan kavramsal değişim teorisine göre öğrenci önce zihninde var olan yanlış kavramalardan rahatsızlık duymalıdır. Sonra anlamlı bir değişikliğe gitmelidir.Geleneksel öğretim metoduyla önceki bilgiler sorgulanmaksızın üzerlerine sürekli yeni bilgiler eklenir.Bu yüzden kavramlar arası ilişki kurulamaz.Kavramlar arası ilişki kurulamazsa da öğretim anlamlı ve kalıcı olmaz. (Jones ve Lynch, 1997) Öğrencilerin yanlış kavramalarına neden olan önbilgileri bir çok araştırmacı farklı biçimde adlandırmıştır. Örneğin Novak “önbilgiler”, Driver ve Easley “alternatif kavramlar”, Helm “kavram yanılgısı”, Halloun ve Hestenes “genel duyu kavramları” v.b. (Eryılmaz ve Tatlı, 1999).

Kavram yanılgıları fen öğretiminde anlamlı öğrenmede büyük ve önemli bir engel oluşturmaktadır. Kavram yanılgılarının kalıcı ve süregelen olmasından dolayı, geleneksel öğretim yöntemleri ile giderilmesi güç olmakta ve aynı zamanda öğrencinin doğru kavramları geliştirmesinde engelleyici olmaktadır.(Kaptan ve Korkmaz 2001) Öğrenciler, bazı kavramlar hakkında daha önceki öğretim yaşamlarından veya günlük yaşamdaki gözlemlerinden önbilgilere sahiptirler.Artık ön deneyimleri olmayan öğrencilerin yerini kendileriyle birlikte sınıfa pek çok karışık kişisel bilgi ve anlayış getiren öğrenciler almıştır.(Ausubel, 1968; Erickson, 1979; Osborn ve Gilbert, 1980; Driver, 1981; Pope ve Gilbert, 1983). Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin doğal olgu konusundaki alternatif düşüncelerinin ve bu düşüncelerin etkisiyle sınıfta nasıl yanlış düşünceler edinebileceklerinin farkında olmalıdır (Watts, 1983). Sınıfta bir kavramı açıklamak için kullanılan örnekler öğrenciye bütünüyle farklı bir anlamı iletebilir ve gerçek sonucun beklenen sonuçtan farklı olmasına yol açabilir (Anderson, 1986).

Eğer bir takım kavram yanılgılarını bu süreç içinde edinmişlerse, bunları düzeltmek kolay değildir. Bilgilerin veya kavramların işlevlerinin ve uygulamalarının gösterilmesinden ziyade bilgi aktarımından öteye gidilememesi, okul eğitiminden sonra bile öğrencilerde yeni kavram yanılgılarının oluşmasına veya eskilerinin düzelmeden devam etmesine neden olmaktadır. Öğrenci zaten kendisinde var olan kavramların değişmesine karşı dirençlidir. Öğrencinin kendi kendisinin öğretmeni olmaya alışması ve mümkün olduğu kadar erken

yaşlarda konuları aktif olarak öğrenmeye çalışması yani öğrenmeyi öğrenmesi özellikle fen eğitiminde gördüğü kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamasına neden olacaktır. Bu amaçlara ulaşabilmek için etkili ve uygun öğretim yöntemlerini kullanmak oldukça önemlidir.

Kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak için bir çok öğretim stratejisi geliştirilmesine rağmen istenilen bilişsel gelişim sağlanamayabilir. Öğrenciler böyle bir öğretim sonrasında testlerdeki sorulara doğru cevap verseler bile kavram yanlışlarını muhafaza edebilirler. Bu çalışmanın amacı kavram yanlışlarını gidermek amacıyla kullanılan ve bu alanda etkili olan kavramsal değişim metinlerinin kullanım alanlarını göstermektir. Çalışmada, ilköğretim 4-8.

Sınıf öğrencilerinde ‘Maddenin Yapısı’ ünitesinde başka araştırmacılarca tespit edilen kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik kavramsal değişim metinleri sunulacaktır. Bu metinlerde öğrencinin sahip olduğu kavram yanlışlarının farkında olması sağlanacak, öğrencide merak uyandırılacak ve kavramın doğru anlaşılmasını destekleyecek günlük yaşamdan örnekler verilecektir.

2. ÇALIŞMADA İZLENEN YOL

Bu çalışma yapılırken kavram yanlışlarının giderilmesi üzerine kaynak taraması yapılmıştır. Yapılan bu kaynak taramasında kavramsal değişim metinlerinin özellikleri ve doğru kavramın öğrenciler tarafından anlaşılması için izlenecek yollar araştırılmıştır. 4-8. Sınıflarda Fen ve Teknoloji Dersinde ‘Maddenin Yapısı’ ünitesinde tespit edilen kavram yanlışları üzerine kavramsal değişim metinleri hazırlanmıştır.

Kavramsal değişim metinlerinin özellikleri şunlardır;

- Kavramsal değişim metinleri öğrencilerde var olan kavram yanlışlarını bilimsel kavramlarla uyumlu hale getirebilmek için karşı teoriler sunan metinlerdir.
- Kavramsal değişim metinleri, öğrencileri kavram yanlışlarına karşı ikna edici argümanlardan birisidir.
- Kavramsal değişim metinleri bilimsel olarak doğru bilgilerle kavram yanlışları arasındaki çelişkileri açık bir şekilde ortaya koymalıdır.
- Kavramsal değişim metinleri ile, öğrencilerin mevcut kavram yanlışlarının düzeltilmesi amaçlanır (Hynd 2001).

İlgili konu hakkında gerçekleştirilen bazı araştırmalarda; kavram yanlışlarının oluşmasındaki temel sebepler aşağıda belirtildiği gibi ifade edilmiştir (Ayas ve Demirbaş, 1997):

- Öğrencilerin daha önce edindikleri kavramların yanlış veya eksik algılanması,
- Günlük dilde kullanılan bazı kavramların bilimsel dilde farklı işlevlerinin olması,
- Konular ve kavramların öğretilmesinde uygun eğitim ortamlarının oluşturulmaması,
- Kavramların birbiriyle bağlantısının kurulmaması ve günlük olaylarla ilişkilendirilmemesi,
- Öğrencilerdeki yanlış anlamaların belirlenmemesi ve bu alanda yeterli seviyede çalışmaların yürütülmemesi.

Aşağıda Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı kapsamında ortaya çıkabilen kavram yanlışları üzerinde çalışılarak bu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik örnek kavramsal değişim metinleri hazırlanmıştır. Bu metinler öğretmenlerin ve fen eğitimcilerinin kullanımına sunulmuştur.

4-8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE BAŞKA ARAŞTIRMACILAR TARAFINDAN TESPİT EDİLEN KAVRAM YANILGILARI VE BU YANILGILARIN GİDERİLMESİ İÇİN HAZIRLANMIŞ ÖRNEK KAVRAMSAL DEĞİŞİM METİNLERİ

Aşağıdaki kavramsal değişim metinlerinde önce öğrencilerde var olduğu düşünülen kavram yanılığına yönelik soru öğrenciye yöneltilir. Ardından öğrencinin sahip olduğu kavram yanılığını içeren kavramsal değişim metinleri öğrencilere okunur. Bu metinlerde önemli olan metinlerin giriş bölümlerinde öğrencilerde merak uyanmasının sağlanmasıdır. Öğrenci merak ettiği konuyu öğrenmeye daha istekli olacaktır. Ardından öğrenciye sahip olduğu kavramın niye yanlış olduğu ve doğrusunun ne olduğu açıklanır.

4. Sınıf ‘Maddeyi Tanıyalım’ Ünitesinde Tespit Edilen Kavram Yanılıklarını Gidermek İçin Önerilen Kavramsal Değişim Metinleri

- **Kavram Yanılığı: Isı alan maddenin kütlesi artar**

Bu kavram yanılığını gidermede uygulanabilecek kavramsal değişim metni

Merak Uyandırma: İki tane demir çubuk alalım. Bu çubukları önce tartalım. Çubuklardan biri 100gr diğeri 200gr geliyor. Tartım sonuçlarımızı da not edelim. Sonra tırtığımız bu çubuklardan birini buzdolabına koyalım. Diğeri ise ısıpıto ocağı yardımı ile ısıtalım. Sonra ikisini de tekrar tartalım. Ardından ikisini birbirine dokunduralım. Ne gibi değışiklikler olduğunu kaydedelim. Son aşamada çubuklarımızı tekrar tartalım. Tartım sonucunda çubukların yine aynı kütlede çıktığı gözlenir. Tüm tartım sonuçlarımızı kaydedelim. Tartım sonuçlarımızı birbirleriyle karşılaştırdığımızda aralarında fark görmeyiz.

Açıklama: Isı almalarına veya ısı vermelerine rağmen kütlelerinde herhangi bir değışiklik görülmemiştir. Böylece ısı alan maddenin kütlelerinin artmayacağını anlayabiliriz.

Çözünme, yok olmadır.

Merak Uyandırma: Sabah kahvaltı yaparken çayımızın içine şekerimizi attık ve bir süre bekledik. Şekerin zamanla çayın içinde çözüldüğünü görürüz. Fakat çayın içinde çözünen molekülleri göremeyiz. Göremediğimiz için de bu moleküllerin yok olduğunu düşünürüz. Fakat eğer bu moleküller yok olsaydı çayımızı nasıl tatlandıracaklardı? Bu moleküller sizce gözümüzle görülemeyecek kadar küçük boyutlara gelerek çayın tanecikleri arasına dağılmış olabilirler mi? (Öğrencilerin düşünmesi için zaman verilir ve bir süre beklenir. Fikri olanların fikri alınır.)

Açıklama: Çözünme yok olmak demek değildir. Çözünme, çözünen maddenin çözücü içinde dağılması olayıdır. Çözünürken madde sadece kendini oluşturan iyonlarına veya moleküllerine ayrılır. Fakat ortamda hala o madde bulunmaktadır. İyonlar veya moleküller çok küçük yapıda oldukları için gözle görülemezler. Çözünme çözünen maddenin çözücü içinde dağılması olduğundan çözünen madde yok olmaz.

5. Sınıf ‘Maddenin Değişimi ve Tanınması’ Ünitesinde Tespit Edilen Kavram Yanılıklarını Gidermek İçin Önerilen Kavramsal Değişim Metinleri

- **Kaynayan sudan çıkan kabarcıklar havadır.**

Merak Uyandırma: Evlerimizde çay demlerken demliği kaldırdığımızda demliğin altının ıslak olduğunu görmüşüzdür. Bu demliğin altındaki ıslaklık neden kaynaklanmaktadır? Bu ıslaklık sizce nasıl oluşmuştur? Kaynayan sudan çıkan kabarcıklar hava ise bu hava demliğin altında nasıl suya dönüşüyor? Havanın yapısında su kendiliğinden var olabilir mi?

Açıklama: Bu sorulara cevabını şöyle verebiliriz. Su kaynarken sudan çıkan kabarcıklar su buharıdır. Bu buhar demlikle temas ettiğinde tekrar sıvıya dönüşür. Yani hal değişimi olur. Eğer hava kabarcıkları olsalardı onların suya dönüşmelerinden söz edemezdik ve çaydanlığın altında ıslaklık olmazdı.

6.Sınıf ‘Maddenin Tanecikli Yapısı’ Ünitesinde Tespit Edilen Kavram Yanılgıları Bulunmamaktadır.

7. Sınıf ‘Maddenin Yapısı ve Özellikleri’ Ünitesinde Tespit Edilen Kavram Yanılgıları Bulunmamaktadır.

8. Sınıf ‘Maddenin Yapısı ve Özellikleri’ Ünitesinde Tespit Edilen Kavram Yanılgılarını Gidermek İçin Önerilen Kavramsal Değişim Metinleri

- **Yanma ile alev bir arada bulunur.**

Merak Uyandırma: Yanma dediğimizde aklımıza ilk olarak ne geliyor? Yanan her şey alev çıkarır mı? Eğer çıkarırsa solunum yapmamız da bir çeşit yanma olayı olduğuna göre neden alevi göremiyoruz?

Açıklama: Canlılar yaşamaları için gerekli olan enerjiyi sağlamak için aldıkları besin maddelerini oksijen ile yakarak parçalarlar. Bu bir yanma olayıdır. Solunum sonrasında enerji ve karbondioksit gazı açığa çıkar. Eğer her yanma olayı olduğunda alev de çıksaydı solunum yaptığımız sürece alevin de görülmesi gerekirdi.

- **Asitler her şeyi yakar.**

Merak Uyandırma: Asitler her türlü maddeyi yakar ve eritir. ifadesi doğru olsaydı, o zaman asitleri taşımak ve bulundurmamak imkansız olurdu. Ancak araştırdığımızda en kuvvetli asitlerin dahi plastik kaplarda taşınabildiğini görmekteyiz. Üstelik kuvvetli bir asit olarak bilinen hidroklorik asidin (HCl) 1 molarlık çözeltisi midemizde yiyecekleri parçalamakta kullanılmaktadır. Asitler her şeyi yakıp eritseydi, şu anda midemiz olmazdı. Bunlara ilave olarak zayıf asitler olarak bilinen bir çok asit günlük hayatımızda kullandığımız bir çok maddenin bünyesinde yer almaktadır. Örneğin, limon, sirke, ekşi elma, üzüm, ekşimiş süt yapılarında asitler bulundurmaktadırlar. Demek ki asitler tüm maddeleri yakma ve eritme özelliğine sahip değildirler.

Açıklama: Asitlerin tahribat verebilmeleri için karşılarında bulunan madde ile tepkimeye girmeleri gerekir. Sadece tepkime gösterdikleri maddelere zarar verebilirler. Ayrıca asitlerin hepsi de aynı kuvvete sahip değildirler. Bazı asitler çok kuvvetli iken bazıları ise zayıftır. Yiyecek ve içeceklerin yapısında bulunan asitler bu türden zayıf asitlerdir.

3. Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışma, 4-8. Sınıflarda ‘Maddenin Yapısı’ ünitesinde başka araştırmacılarca tespit edilmiş olan kavram yanlışlarını gidermek için yazılmış örnek kavramsal değişim metinlerinden oluşmaktadır. Bu kavramsal değişim metinlerinde amaç öğrencinin sahip olduğu kavram yanlışlarının öğrenci tarafından fark edilmesini sağlamak, öğrencinin bu yanlışından rahatsızlık duymasını sağlamak, tüm bunların ardından öğrencide merak uyandırarak doğru kavramı kalıcı olacak şekilde öğrenciyi kazandırmaktır.

Bu metinlerin kullanılması ile gerçekleştirilen öğretimin yanlış anlamaları gidermede etkili sonuçlar verdiği çeşitli araştırmalarla belirlendiğine göre, bu tür kavramsal değişim metinlerinin literatürde çeşitli konu ve kavramlarla ilgili tespit edilen yanlışların dikkate alınması sonucu geliştirilmesi ve okullarda öğretimden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarıyla bu metinlerin hazırlanması ve kullanılması konusunda bilgilendirilmeleri öğretimin kalitesinin artırılması açısından faydalı olacaktır. Kavram yanlışları giderilmedikleri takdirde bu yanlışlar öğrencilerin ileriki akademik yaşantılarına taşınmakta ve hiyerarşik yapı gösteren kavramsal gelişimi engellemektedir.

5. Kaynakça:

- Anderson, M. (1986). The Construction of Meaning and Conceptual Change in Classroom Settings: case studies on energy, Children's Learning in Science Project , Leeds : centre for studies in Science and Mathematics Education, University of Leeds. Document Type: book; (AN DAGEACG) [Citation Record]
- Ausubel, D. (1968). Educational pschologv. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ayas, A.; Demirbas, A. (1997). [Turkish secondary students' conception of introductory chemistry concepts](#); Journal of Chemical Education; 1997 Vol. 74, p518-521, 4p. Document Type: article; (AN JCE.GD.EAH.AYAS.TSSCIC) [Citation Record]
- Cevizci, A. (2000). Felsefe terimleri sözlü-ü. İstanbul: Paradigma Yayınları
- Çorlu, M.A. ve diğerleri (1991) Fizik Öğretimi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Driver, R. (1981). Pupils' alternate frame works in science. Eurooean Journal of Science Education, 3 (1),93-101.
- Erickson, G., (1979). Children's conceptions of heat and temperature. Science Education, 63 (2),221-230.
- Eryılmaz, A. ve Tatlı, A. (1999). ODTÜ Öğrencilerinin Mekanik Konusundaki Kavram Yanlışları. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. M. E. B. ÖYGM
- Hynd, C. R. (2001). Refutational texts and the change process; International Journal of Educational Research; 2001 Vol. 35, p699-714, 16p. Document Type: article; (ANIJER.CE.FII.HYND.RTCP) [Citation Record]

- Jones, B.L., Lynch, P.P., (1997) International Journey Science Education, 11 (4), 417-427
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen Egitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Temmuz.
- Osborne, R., Gilbert, J., (1980). A technique for exploring students' views of the world. Physics Education, 15,376-379.
- Pope, M., Gilbert, J., (1983). Explanation and metaphor in: Some empirical questions in science education? European Journal of Science Education, 5 (3),249-261.
- Watts, D. M. (1983) Concepts misconceptions and alternative conceptions: changing perspectives in science education Studies in Science Education; 1983 Vol. 10, 38p. Document Type: article; (AN SSE.AJ.FA.GILBERT.CMIACC) [Citation Record]

OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİ VE UYGULAMA SÜRECİNDE ÖĞRETMEN ADAYLARININ KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER

Öğr.Gör. Naciye ŞİMŞEK, Ar.Gör. Betül TİMUR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Gazi Eğitim Fakültesi FEN Bilgisi Eğitimi ABD

ÖZET:

Bu çalışma Fen ve Teknoloji Öğretmenliği 7 ve 8. Dönem öğrencilerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri(teorik dersler) ile uygulama sürecinde(uygulama okulu) karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında okuyan 50 dördüncü sınıf öğrencisi ile başlanmıştır. Araştırma 2009 güz ve 2010 bahar yarıyılı kapsayan nitel bir araştırmadır. Araştırmada öğretmen adaylarının fakülte, uygulama öğretim elemanı, uygulama okulu, uygulama öğretmeni ve uygulama dersi sürecini sorgulayan açık uçlu 3 soruyu cevaplamaları istenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi analiz edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması, fakülte, uygulama okulu, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayı.

Abstract:

In this study, we aim to observe the difficulties of 7 and 8th Period preservice science teachers during "School Experience and Teaching Practice" courses (theoretical courses) and application process (application school). The research was started at COMU Education Faculty the department of Science Education in the field of 50 fourth-grade preservice science teachers. Research is conducted as a qualitative study during the 2009 fall and 2010 spring semester. preservice science teachers were asked to reply 3 open-ended questions about, the application of the teaching staff, practice school, practice teacher, and recitation of the application process. The data was analyzed with content analyze.

Key words: school experience, teaching practice, faculty, school of practice, practice teacher, practice teaching staff, preservice science teachers

GİRİŞ: Bilimsel araştırmalar, kalkınmada önem taşıyan nitelikli insan gücü ve meslek elemanlarının başında öğretmen, yönetici, mühendis ve doktorların yer aldığını ortaya koymuştur(Kuru, 1995). Teknoloji çağı olarak kabul edilen yüzyılımızda ortaya çıkan bilgi birikimi bilgi patlamasına yol açmış, bilgi edinme yolları çeşitlenmiş, bu gelişme öğrenen açısından pek çok avantajın yanın da bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Eğitim-öğretim açısından öğrencinin çevresi değişmiş, bilgiye ulaşma yolları da eskiye oranla daha kolay ve ucuz hale gelmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile öğretmeni ile aynı hızda hatta daha hızlı bilgiye ulaşan bir öğrenciye öğrenmede rehberlik etme işi ise daha karmaşık ve zor hale gelmiştir. İşte okullarımızda halen bilgi otoritesi(Turgut, 1998) olarak kabul edilen öğretmenlerimizin sadece alanında bilgi birikimine sahip olması değil Fen ve Teknoloji Deresi Programında da belirtildiği gibi onu alternatif öğrenme –öğretme yöntemleri ile öğrenciye ulaştırması gerekmektedir. Bu bilgi aktarımında çıkabilecek sorunları çözebilmek için de artık sadece okuyan değil aynı zamanda araştıran inceleyen hatta tartışan, nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Söz konusu değişim ve gelişime direnç göstermede en hassas noktaları oluşturan bu temel olgulardan birisi de insan niteliği üzerinde öğretmenin ve eğitimin etkisidir (Alaz, Birinci Konur, 2006).

Harrmandar, Bayrakçıken&Kınçal tarafından 2000 yılında belirtilen “Öğretmen adaylarının bilgi bakımından yeterli ancak öğretmenlik mesleğinin uygulamasına yönelik bilgi ve beceri açısından eksik”

bildiriminden sonra bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla 1994-1998 tarihleri arasında YÖK/Dünya Bankası tarafından eğitimi geliştirme projesi hazırlanmıştır. Bu projede Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği'nin amacı şöyle ifade edilmiştir: Bu işbirliğinin amacı öğretmen adaylarının kazanmış oldukları alan bilgisi, mesleki bilgi ve becerilerini etkili, verimli güvenli olarak uygulamaları ve geliştirmeleri için görev ve sorumluluklarının eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasında paylaşılmasını sağlamaktır.

Bu amaçtan da anlaşılacağı gibi öğretmen adayının lisans programında yer alan ALAN derslerinin gerçeğe aktarılabilmesi hedef kitle ile birlikte uygulama okullarında yapılmalıdır.

Eğitimi geliştirme projesinin uygulanması ile birlikte projenin aksayan yanlarını ya da eğitime kazandırdıklarını ortaya koymak amacıyla pek çok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada da eğitimi geliştirme projesinin uygulanması esnasında karşılaşılan sorunları saptayarak uygulamayı geliştirmeye yönelik öneriler sunulacaktır.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE SINIRLILIĞI

Bu çalışma okul-fakülte işbirliği projesi kapsamında Fen Bilgisi Eğitimi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir araştırmadır. Çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi ABD ve bu ana bilim dalında okuyan 50 son sınıf öğrencisi ve öğrencilerin uygulama yaptıkları ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma, 2009- 2010 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. Sınıfta okuyan(7-8. Dönem) 50 öğretmen adayını kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, kapalı uçlu ve açık-uçlu sorulardan oluşan bir anket vasıtasıyla elde edilmiştir. Anketteki açık-uçlu sorular, araştırma problemine ilişkin bilgileri toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Kapalı uçlu sorular ise katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili bilgileri toplamak için kullanılmıştır. Anket, hazırlandıktan sonra geçek uygulamaya geçilmeden önce açık uçlu soruların anlaşılabilirliği 5 öğretmen adayı ile test edilerek veriler içerik analizi yöntemi analiz edilip yorumlanmıştır.

BULGULAR

Anketin kapalı uçlu sorulardan oluşan bölümünde, dersin kaçınıcı kez alındığı, cinsiyet sorulmuş, açık uçlu sorulara verilen yanıtların cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Ayrıca dersi alan 50 öğrenciden sadece bir tanesinin 2. Alığı olması nedeniyle anketin bu yönleri üzerinde durulmamıştır. Anketin açık uçlu sorulardan oluşan bölümünden elde edilen veriler ise öğretmen adaylarının **Okul Deneyimi** ve **Öğretmenlik Uygulaması** dersinde karşılaştıkları güçlükler olarak iki bölümde incelenmiştir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar gruplandırılarak tablo ve grafiklerle aşağıdaki gibi temalaştırılmıştır.

BÖLÜM I: Okul deneyimi dersinde karşılaşılan güçlükler

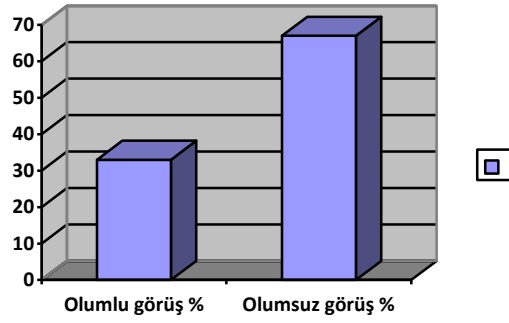
1. Okul Deneyimi dersi ile ilgili olarak

A. Eğitim Fakültesinde teorik dersin saati ve süresi ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Belirtiniz.

Tablo 1: Eğitim fakültesinde teorik dersin saati ve süresi ile ilgili güçlükler

Öğretmen Adaylarının İfadeleri	n	%
Herhangi bir sorunla karşılaşmadım	24	33
Bu ders daha önceki yıllarda olsaydı hedef kitleyi daha erken tanırdık	15	22,72
Ders saatinin çok erken olması	6	9,00
Lisans derslerinin ve okul uygulamasının çakışması	9	13,63
Ders saatinin çok geç olması	3	4,52
Dersin 2 haftada bir yapılması(Bir saat fazla)	1	1,50
Raporların detaylı ve uzun olması	3	4,52
Uygulama okulunun programının sık sık değişmesi	1	1,5
Okul deneyimi dersinin zor derslerle aynı günde olması	1	1,5
Uygulama dersinin teorik dersten önce olması	1	1,5
Diğer	2	3,00
TOPLAM	66	100

Olumlu görüş	Olumsuz görüş
%	%
33	67

**Şekil 4:** Dersin saati ve süresi ile ilgili güçlükler.**Dersin saati ve süresi ile ilgili güçlükler nelerdir ?**

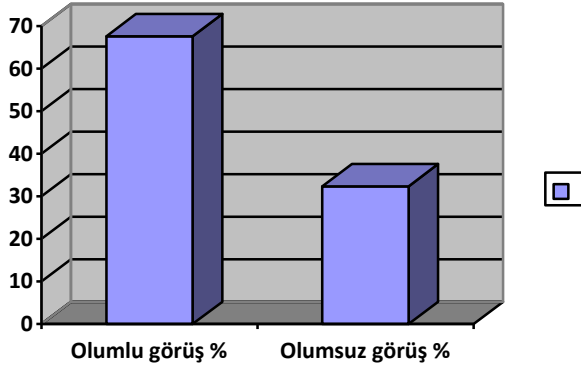
Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 33'ü teorik dersin saati ve süresi ile ilgili herhangi bir problemle karşılaşmadıklarını bildirirken % 67'si dersin süresi ve saati ile ilgili olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüş bildirenlerden % 13'ü dersin saatinin erken olduğunu ileri sürerken %15'i ise dersin 4.Sınıfta olmasının geç olduğunu, hedef kitleyi tanımak için 2., ya da 3. Sınıfta olmasının daha uygun olacağını bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 14'ü ise lisans dersleri ile uygulama derslerinin çakışması yüzünden her ,iki derste de verimli olmadıklarını bildirmişlerdir.

B. Okul Deneyimi Teorik derslerinin işleniş sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir? Belirtiniz.

Tablo 2: Teorik dersin işlenmesi sürecinde karşılaşılan güçlükler

Öğretmen Adaylarının İfadeleri	n	%
Herhangi bir sorunla karşılaşmadım	28	54
Öğretim elemanının anılarını paylaşması güzeldi	3	5,8
Öğretmenlik uygulaması için bir hazırlıktı çok şey öğrendim	4	7,8
Raporların çok ayrıntılı ve uzundu	3	5,8
Öğretim elemanı deneyimsizdi	3	5,8
Öğretim elemanının alan dışındandı	4	7,8
Rapor yazmakta zorlandım	5	9,8
Etkinlikleri yaparken zorlandık	1	1,96
TOPLAM	51	100

Olumlu görüş %	Olumsuz görüş %
67,6	32,4



Şekil 2: Teorik derste karşılaşılan güçlükler *Teorik ders sürecinde ne gibi güçlüklerle karşılaştınız?*

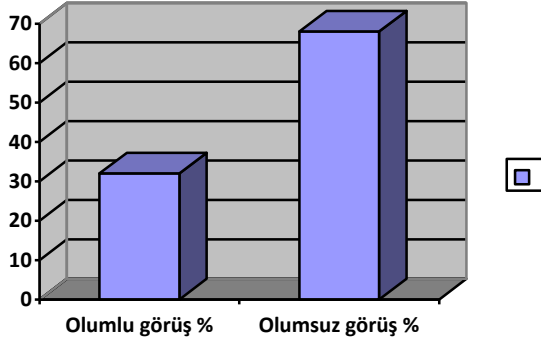
Sorusuna öğretmen adaylarının % 67'si herhangi bir güçlükle karşılaşmadığını bildirirken %28'si bu soru ile ilgili olumsuz görüş bildirmiştir (Şekil 2). Olumsuz görüş bildirenlerin %8'i öğretim elemanının alan dışından olduğunu, % 6'sı öğretim elemanının deneyimsiz olduğunu; % 6'sı da hazırlanan raporların çok uzun ve gereksiz olduğunu hazırlanmasının zaman aldığını rapor hazırlamak yerine öğretim elemanının ve öğrencilerin okul deneyimlerin derslerde paylaşılmasının daha uygun olacağını, % 10'u ise rapor hazırlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

C. Okul Deneyimi Dersini Siz planlasaydınız içerikte ne gibi değişiklik yapardınız.

Tablo 3: İçerikle ilgili değişiklikler

Öğretmen Adaylarının İfadeleri	n	%
Değişiklik yapmazdım	17	32
Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yer verirdim	2	3,77
Yan branşla ilgili etkinliği kaldırırdım	3	5,60
Benzer etkinlikleri kaldırırdım (dersler sıkıcı oluyor)	11	20
Örnek olay incelemeleri koyardım	1	1,88
Dersler tartışarak geçebilirdi tek taraflıydı	3	5,60
Ders anlatımına yer verilmeli	4	7,54
Etkinlikleri koşullara göre yeniden düzenlerdim	6	11,30
Bu dersi kaldırırdım çünkü gereksiz	1	1,88
Rapor hazırlatmazdım. Bu bir zaman kaybıydı	2	3,77
Uygulama öğretmenleriyle aday öğretmenlerin kaynaşmalarını sağlayan etkinlikler koyardım	1	1,88
Diğer	2	3,77
TOPLAM	53	100

Olumlu görüş %	Olumsuz görüş %
32	68



Şekil 3: İçerikle ilgili görüşler *Siz olsaydınız okul deneyimi dersi içeriğinde ne gibi değişiklik yapardınız?*

Sorusuna öğretmen adaylarının % 32'si değişiklik yapmazdım şeklinde olumlu görüş bildirirken % 68'i olumsuz görüş bildirmiştir (Şekil 3). Olumsuz görüş bildirenlerin % 20'si benzer etkinlikleri kaldırırdım, % 11'i etkinlikleri koşullara göre yeniden düzenlerdim, %8'i 'ü ders anlatımına yer verirdim, % 6'sı yan branştaki etkinliği kaldırırdım,% 6'sı ise ders tartışarak geçmeli tek taraflı olmamalı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

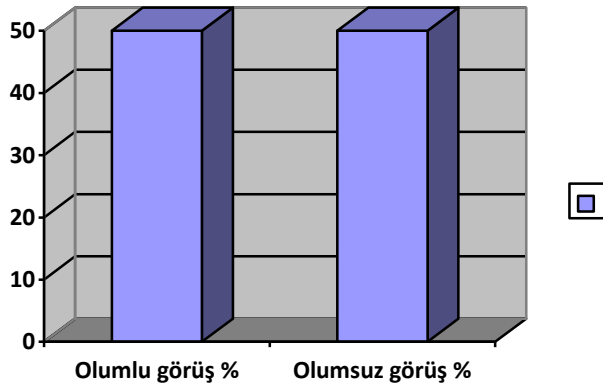
2. Okul Deneyimi Dersleriyle ilgili olarak Uygulama Okulunda

A. Okul idaresi ile yaşanan güçlükler nelerdir?

Tablo 4: Okul idaresi ile yaşanan güçlükler

Öğretmen Adaylarının İfadeleri	n	%
Çok memnunum	3	6.00
Herhangi bir sorunla karşılaşmadım	22	44
Müdür çok otoriter	1	2
Bize suçlu gibi bakıyorlar	2	4
Bizi önemsemiyorlar ve ilgilenmiyorlar	7	14
Bize güvenmiyorlar	4	8
Müdüre ulaşamıyoruz	9	18
Uygulama okulunda ders aralarında kullanabileceğimiz bir yerimiz yok	2	4
TOPLAM	50	100

Olumlu görüş %	Olumsuz görüş %
50	50



Şekil 4: Okul idaresi ile yaşanan güçlükler *Okul idaresi ile uygulama sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?*

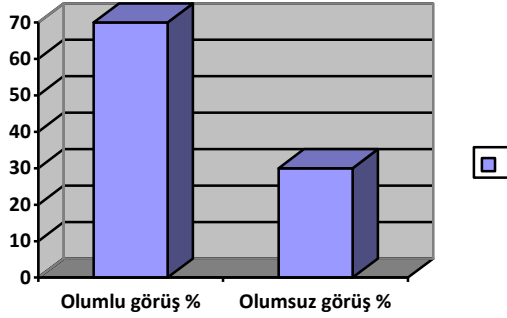
Sorusuna öğretmen adaylarının % 50'si olumlu yanıt verirken % 50'si ise bu soruya olumsuz görüş bildirmiştir(Şekil 4.) Olumsuz görüş bildirenlerden % 14'ü bizi önemsemiyorlar ve bizimle ilgilenmiyorlar, % 8' i bize güvenmiyorlar, % 18'si okul müdürüne ulaşamıyoruz , % 4 'ü bize suçlu gibi bakıyorlar, % 4'ü ise ders aralarında kullanacağımız bir mekân yok şeklinde ifade etmişlerdir.

B. Okul personeli ile (Öğretmenler, memurlar, kantin görevlileri ve hizmetliler gibi) karşılaşılan güçlükler nelerdir?

Tablo 5: Okul çalışanları ile yaşanan güçlükler

Öğretmen Adaylarının İfadeleri	n	%
Çok iyiler	6	11,76
Herhangi bir sorunla karşılaşmadım	30	58,8
Bizi küçümsüyorlar ve ilgilenmiyorlar	10	19,60
Öğretmenler bize yapmamız gerekenlerin dışında işler yaptırıyorlar	1	1,96
Sınıfa bizi tanıtırken öğretmen abla ya da ağabeyler şeklinde tanıtıyorlar	1	1,96
Yan branşta sorunlar çıkıyor	3	5,88
TOPLAM	51	100

Olumlu görüş %	Olumsuz görüş %
70	30



Şekil 5: Okul çalışanları ile yaşanan güçlükler *İdare dışındaki okul personeli ile yaşanan güçlükler nelerdir?*

Sorusuna öğretmen adaylarının % 70'i olumlu görüş bildirirken, % 30'u olumsuz görüş bildirmiştir (Şekil 5). Olumsuz görüş bildirenlerden % 20'i si bizi küçümsüyor ve önemsemiyorlar % 6'sı' da yan branşta sorunlar çıktığını bildirmişlerdir.

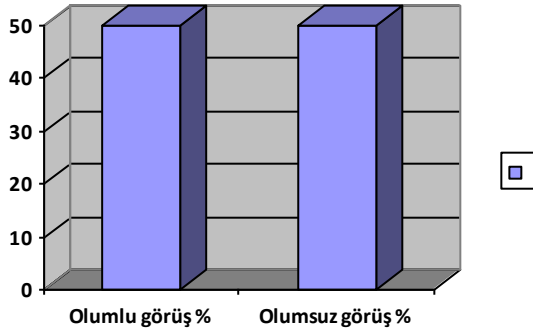
C. Uygulama okulu öğrencileri ile ders içinde ve ders dışında yaşanan güçlükler

C1. Ders dışında okulun tüm öğrencileri ile ilgili yaşanan güçlükler nelerdir? Belirtiniz.

Tablo 6: Ders dışında öğrencilerle yaşanan güçlükler

Öğretmen Adaylarının İfadeleri	n	%
Bize sıcak ve yakın davranıyorlar	3	5,82
Herhangi bir güçlükle karşılaşmadım	16	31,37
Onlarla ilişki kurmadık	7	13,72
Çok kavga ediyor ve itişip kakışıyorlar	8	15,68
Çok Konuşuyorlar	4	7,84
Bize saygı göstermiyorlar	10	19,60
Diğer	3	5,82
TOPLAM	51	100

Olumlu görüş %	Olumsuz görüş %
50	50



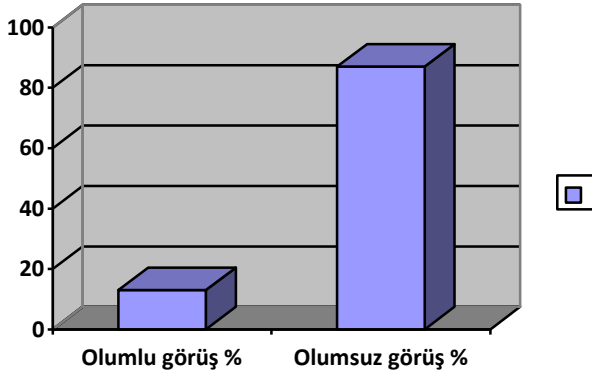
Şekil 6: Ders dışında okulun tüm öğrencileri ile Yaşanılan güçlükler

Uygulama okulunda okulun tüm öğrencileri ile herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda ise öğretmen adaylarının **% 50's**, herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade ederken **% 50** 'si bazı olumsuzluklar bildirmişlerdir(Şekil 6).Olumsuz görüş bildirenlerin% 16' sı öğrencilerin çok kavga ettiklerini ve sürekli itişip kakıştıklarını,. % 6'sı çok konuştuklarını, % 20'si ise aday öğretmene saygı göstermediklerini ifade etmişlerdir.**C2. Ders sürecinde ilgili sınıf öğrencileri ile yaşanan güçlükler nelerdir?**

Tablo 7: Ders sürecinde yaşanan güçlükler

Öğretmen Adaylarının İfadeleri	n	%
Öğrenciler çok iyi	2	2,32
Herhangi bir güçlükle karşılaşmadım	9	10,46
Öğrenciler çok yaramaz ve hareketli	6	6,97
Öğrenciler derste çok konuşuyorlar	21	24,41
Sınıf yönetimi çok zor	7	8,14
Bizi saymıyorlar	10	10,16
Uygulama öğretmenin sınıf yönetiminde sorunlar var	10	10,16
Sınıflar çok kalabalık ve bize oturacak yer yok	6	6,97
Bizim varlığımızı fırsat bilip dersi kaynatmak istiyorlar	8	9,30
Uygulama derslerinin sayısı ve süresi yetersiz (1 veya 2 de olmalı)	6	6,97
Diğer	1	1,16
TOPLAM	86	100

Olumlu görüş %	Olumsuz görüş %
13	87



Şekil 7: Derste öğrencilerle yaşanan güçlükler nelerdir? *Uygulama dersi sırasında ilgili sınıfın öğrencileri ile karşılaştıkları güçlükler sorulduğunda* öğretmen adaylarının % 13'ü olumlu görüş bildirirken % 87'si olumsuz görüş bildirmişlerdir (Şekil 7). Olumsuz görüş bildirenlerin %7'si öğrencilerin çok hareketli olduklarını, % 41'i derste çok konuştuklarını, %8' sınıf yönetiminin çok zor olduğunu, %10 öğretmenin sınıf yönetiminde sorunlar olduğunu %10' öğrencilerin aday öğretmenleri saymadıklarını, % 7'si sınıfların kalabalık olduğunu ve aday öğretmenlere oturacak yer olmadığını, %19'u aday öğretmenlerin varlığını fırsat bilerek dersi kaynatmalarını bildirmişlerdir.

D. Ders sürecinde karşılaşılan diğer güçlükler nelerdir?

- Öğretmen tüm sınıfın derse katılımını sağlayamadığı için birkaç öğrenci ile ders işleniyor
- Öğrenciler sınıf oturma planına uymuyorlar
- Öğrencilerin ilgisini derse çekmek zor
- Öğrenciler derste bile kaba ve küfürlü konuşuyorlar
- Dersin süresini ayarlamak ve ders kışını sağlamak zor
- Öğrencilerin sorulan sorulara hep bir ağızdan cevap veriyor
- Öğrenciler öğrenmeye karşı fazla istekli değiller
- Okulun laboratuvarı yok
- Sürekli pasif olduğumuz için sıkılıyoruz
- Öğrencilerin bazıları bizim nereden ve niçin geldiğimizi bilmiyorlar

3. Daha verimli ve etkili bir Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri için varsa diğer güçlükleri belirtiniz.

- Stajyer kavramının öğrenciye hissettirilmesi öğrencilerin bakış açısını değiştirdiği için bizi rahatsız ediyor.
- Derlerde SBS'nin etkisi çok fazla.
- Okullarda yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına rastlamadım.
- Eğitim fakültesinde aldığımız eğitim ile okuldaki uygulamalar çelişiyor
- Okul uygulamaları yetersiz, hedef kitle ile son sınıfta karşılaşıyor olmamız şanssızlık.
- Rapor yazmak yerine sınıf içi gözlemler tartışılmalı.
- Öğretmenler deneyimlerin bizimle paylaşmalı, dersleri bizimle yardımlaşarak işlemeliler.

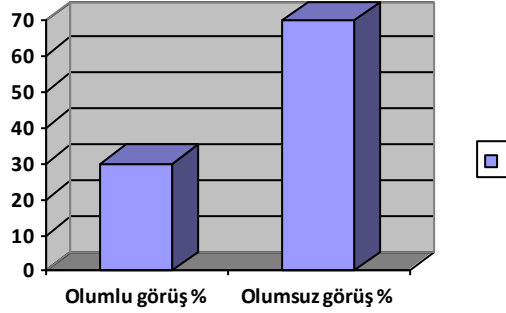
BÖLÜM II: Öğretmenlik Uygulaması dersinde karşılaşılan güçlükler

Öğretmenlik uygulaması anketi okul deneyimi anketinden yaklaşık üç ay sonra uygulanmıştır. Bu bölümde aday öğretmenlere iki açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular ve alınan yanıtlar şöyledir.

1. Öğretmenlik Uygulaması Dersi sürecinde Uygulama okulunda karşılaşılan güçlükler nelerdir?

Tablo 1: Öğretmenlik Uygulaması Dersi sürecinde Uygulama okulunda karşılaşılan güçlükler

Öğretmen adaylarının ifadeleri	n	%
Bize çok yardımcı oluyorlar	5	10
Herhangi bir sorunla karşılaşmadım	10	20
Öğretmenler bizi ciddiye almıyorlar	5	10
Sınıflar kalabalık olduğu için otoriteyi sağlayamıyoruz	7	14
Öğretmenler bizim bilgi birikimimizi küçümsüyorlar	3	6
Bizi öğretmen gibi değil öğrenci gibi görüyorlar	6	12
Dersler SBS odaklı olduğundan öğrenciler sıkılıyorlar	4	8
Okula niçin gittiğimizi bilmiyorlar	3	6
Öğrencilerin seviyesine inemiyoruz	2	4
Sınıfların teknik donanımı yetersiz	3	6
Diğer	2	4
TOPLAM	50	100
Olumlu görüş %	Olumsuz görüş %	
30	70	



Şekil 1: Uygulama okulunda karşılaşılan güçlükler

Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulunda yaşanan güçlükler nelerdir?

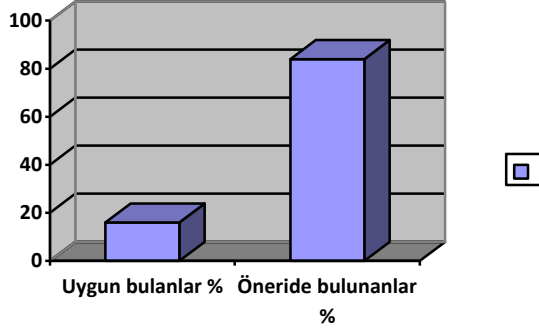
Sorusuna öğretmen adaylarını **%30** herhangi bir güçlükle karşılaşmadıklarını ifade ederken **%70**'i olumsuz görüş bildirmişlerdir(Şekil 1). Olumsuz görüş bildirenlerin %10 öğretmenler bizi ciddiye almadıklarını, %14'ü sınıflar kalabalık olduğu için otorite sağlayamadıklarını, %6 sı öğretmenler bizim bilgi birikimimizi küçümsüyorlar, %12'si bizi öğretmen değil öğrenci gibi görüyorlar, % 8'i dersler SBS ağırlıklı olduğu için öğrenciler sıkılıyorlar, %6'sı oraya neden gittiğimizi bilmiyorlar, % 8'i öğrencilerin seviyesine inemiyoruz şeklinde ifade etmişlerdir.

2. Sizce Öğretmenlik Uygulaması dersi nasıl olmalı?

Tablo 2: Öğretmenlik Uygulaması dersi nasıl olmalı?

Öğretmen Adaylarının İfadeleri	n	%
Böyle iyi	8	16
Sınıfta her şeyi ben planlamalıyım	8	16
Daha çok uygulama olmalı	8	16
Bizi öğretmen gibi görmelerini isterim	4	8
KPSS düşünmeden özgürce ders anlatmak isterdim	6	12
Son sınıfta olmamalıydı	8	16
Diğer	8	16
TOPLAM	50	100

Uygun bulanlar %	Öneride bulunanlar %
16	84



Şekil 2: Öğretmenlik uygulaması dersi nasıl olmalı? *Öğretmenlik Uygulaması dersi nasıl olmalı?*

Öğretmen adaylarının **%16'sı** dersin içeriğini uygun bulurken **% 84'ü** bazı görüşler bildirmişlerdir (Şekil 2). Bunlardan %16'sı sınıfta bana kimse karışmamalı her şeyi kendim planlamalıyım, % 16' sı daha çok uygulama olmasını isterim, % 8'i. bizi öğretmen gibi görmelerini isterim, %12'si KPSS düşünmeden özgürce ders anlatmak isterim, %16'sı bu ders sadece son sınıfta olmamalıydı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Verilen yanıtlar değerlendirildiğinde tablo ve grafiklerden de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri sürecinde yaşadıkları güçlükler çok çeşitlidir.

1. Eğitim fakültesinde teorik dersin saati ve süresi ile ilgili güçlükler nelerdir?, Öğretmenlik Uygulaması dersi nasıl olmalıdır? Sorularına toplamda öğrencilerin **%38 'i** daha önceki yıllarda olsaydı hedef kitleyi daha erken tanırdık şeklinde cevap vermişlerdir. Lisans programında yer alan “Özel Öğretim Yöntemleri ve Fen ve Teknoloji laboratuvarı uygulamaları gibi derslerde ilköğretim programına uygun ders planlarının yapılması ve uygulanması ile programda yer alan deneylerin yapılması esastır. Ancak bu iki

dersin uygulanması sürecinde hedef kitle gerçekte işin içinde değildir. Fen bilgisi öğretmenliğinin bir önceki lisan programında 2. yarıyıl da okul deneyimi I dersi mevcutken uygulanmakta olan lisans programında bu dersin kaldırılması aday öğretmenlerin hedef kitleyi tanımalarını geciktirmiştir. Bu durum uygulama okulunda sunulacak derslerin planlamasını geciktirirken bir yandan da ergenlik dönemi içinde bulunan ve çoğunlukla dönemin özelliklerini sergileyen öğrencilerin davranışlarının aday öğretmenler tarafından yaramazlık ya da saygısızlık olarak algılanmasına yol açmıştır. Öğretmen adaylarının bir an önce kendini öğretmen gibi görebilmesi ve öğrencileri daha erkenden tanıyabilmesi için kaldırılan Okul Deneyimi I dersi 2. Dönem yerine 3. Dönemde yeniden konulmalıdır.

2. Okul deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması derslerini yürüten uygulama öğretim elemanlarının alan dışından olması(Fen bilgisi öğretmenliği için derse branşı Tarih ya İngilizce... olan), öğretim elamanının kıdemi ve uygulama okullarındaki deneyimi bu derslerin yürütülmesini önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca Okul Deneyimi derslerindeki etkinliklerin kaldırılan Okul Deneyimi I dersinden direkt aktarılması, benzer etkinliklerin fazla olması pek çok derste aynı şeyin konuşulmasına neden olduğundan hazırlanan raporların etkisini azaltmakta ve zaman kaybı olarak görülmesine neden olmaktadır. Okul deneyimi dersi günün koşullarına göre yeniden düzenlenmeli hatta bazı etkinlikler öğretmen adaylarının katılımıyla hazırlanmalıdır.

3. Öğretmen adaylarının uygulama okulu ile ilgili sorulara verdikleri yanıt okuldan okula değişmektedir. Bu durum Okul- Fakülte arasında iyi iletişim kurulmasına ve doğru rehberlik yapılmasına bağlıdır. Böyle olmadığı zamanlarda aday öğretmenler, kendilerini okulda uygulama öğrencisi ya da öğretmen adayı gibi değil yabancı gibi hissetmekte, okula uyum sağlayamamalarına yol açmaktadır. Burada uygulama öğretim elemanı ve uygulama koordinatörlerine önemli görevler düşmektedir.

4. Öğretmen adaylarının bir kısmı uygulama okulu öğrencilerinin davranışlarını sıcak, canayakın bulurken bir kısmı şımarık, yaramaz ve gürültücü olarak adlandırmaktadırlar. Öğretmen adayı – uygulama öğretmeni ve öğrencinin daha çok tanışıp kaynaşmalarını sağlamak ve doğru iletişimler kurmak için belirli aralıklarla ortaklaşa seminerler, sosyal faaliyetler ve sınıf içi etkinlikler düzenlenmelidir.

5. Öğretmen adaylarının uygulama okulunda karşılaştıkları; sınıf yönetiminde sorun yaşama, onların seviyesine inememe, sınıfta otorite olarak görülmemesi, sunum yaptığı derste kendini yeterince özgür hissedememe gibi sorunların okul idaresi ve uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenin bilgi ve becerisine güvenmemelerinden, öğretmen adaylarının de kendi öğrencileri gibi görmelerinden, düşük oranda da olsa laboratuvarı temizlemek gibi işleri yaptırmaları ilk tanıştıkları öğretmen abla ya da ağabeyler gibi samimi ancak rol karmaşası yaratan kavramların kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca, sınıfların kalabalık olması öğrencilerin sıkıştırılarak ya da yerinden kaldırılarak Öğretmen adaylarının oturtulması, uygulama süresinde, öğretmen adaylarının ders hazırlamak ya da dinlenmek için kullanabilecekleri fiziki mekânlarının olmaması nedeniyle sürekli ve zorunlu olarak

öğrenci ile aynı mekânları kullanmaları öğretmen adaylarının okuldaki saygınlığının azalmasına yol açmaktadır. Dolayısı ile öğretmen adayları için onların kullanabileceği bir mekân oluşturulmalıdır. Bunun için de uygulama okulu başına düşen uygulama öğrencisi sayısı gerekirse ilçelerindeki okullar da devreye sokularak azaltılmalı, eğitim fakülteleri civarındaki okullardaki yığılmalar önlenmelidir.

6. Öğretmen adaylarının bu dersten beklentileri diğer derslerden farklıdır. Bu derslerin akademik anlamda bilgi yüklü olmaması dersin öğrenci gözündeki değerini azaltmakta az bir gayretle AA gibi bir notla dersi geçmeyi hedeflemektedir. Uygulama öğretim elemanlarının farklı tutumları, objektif bir değerlendirme ölçütünün bulunmaması, geçme notunun güvenilirliğini etkilemektedir.

7. Öğretmen adaylarının bu dersten beklentileri mümkün olduğunca çok uygulama yapmaları yönündedir. Ancak, bu uygulama sürecinde öğretmen adayı uygulama öğretmenin tutum ve davranışından etkilenmektedir. Uygulama öğretmenleri rehberlik etmek yerine öğretmen adaylarını asistanları gibi görüp tüm işleri onların üzerine yıkmaya eğiliminde bulunduklarında doğal olarak gerçekleşen etki-tepki kuralı iletişimi olumsuz etkilemekte hatta taraflar arasında rekabete yol açmaktadır.

8. KPSS, SBS, ÖSS, ALES...vb gibi sınavlar tüm eğitim sistemimizin niteliklerini olumsuz etkilediği gibi Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini de etkilenmektedir. Öğretmen adaylarının da belirttikleri gibi neredeyse uygulama derslerinde KPSS soruları çözmek istedikleri, fırsat buldukça çözdükleri, bazı uygulama öğretmenlerinin ise dersleri SBS amaçlı soru –yanıt tekniği ile işledikleri bilinmektedir. Sınavlar bir tarafa bırakılıp derslere 2004 Fen ve Teknoloji Dersi programında da öngörüldüğü gibi öğrenci merkezli işlendiğinde pek çok sorun çözümlenmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

ALAZ, A., BİRİNCİ KONUR, K., (2009), Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Değerlendirmeleri. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale: Tam metim bildiri kitabı

CANSARAN, A. , İDİL, Ö. , KALKAN, M. , (2006). Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dallarındaki “Okul Deneyimi” Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 26, S" Fakülte-Okul İşbirliği"*

KURU, C. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi genel Müdürlüğü. Türkiye de Öğretmen Yetiştirme. Ankara

Öğretmen Eğitimi Dizisi.YÖK/DÜNYA BANKASI Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara, 1998 *ayı 1 (2006)* 83-99)

KÖROĞLU,H., BAŞER,N.,YAVUZ, G.(2000). Okullard Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Hacettepe*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi]c) : 85 - 95 {2000j

HARMANDAR, M., BAYRAKÇEKEN, S., KINCAL, R.Y., BÜYÜKKASAP, E., KIZILKAYA,S. (2000).

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde “Okul Deneyimi” Uygulaması ve Sonuçlarının

Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.

TURGUT, F. (1998), İlköğretim Fen Öğretimi. YÖK/ Dünya Bankası

YÖK/Dünya Bankası (1998). “*Fakülte-Okul İşbirliği*”, *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN, ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNDEKİ KATKISININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yılmaz TONBUL

Özet

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültelerinde görevli öğretim üyelerinin, çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimindeki katkısını belirlemek, kurumlara, bireylere ve araştırmacılara bulgular ışında önerlerde bulunmaktır. Araştırmada karma model, verilerin toplanma sırası dikkate (nicel-nitel) alındığında ardışık araştırma tasarımı stratejisi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Tonbul ve Altunay (2009) tarafından öğretmenlere yönelik geliştirilen “Eğitim Fakültelerinin, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı” adlı anket, araştırmacı tarafından öğretim üyelerine uyarlanmıştır ve kullanılmıştır. Araştırmada örnekleme yoluna gidilmemiş, Ege ve Dokuz Eylül Üniversitesi eğitim fakültelerinin öğretim üyeleri evreninin tümüne ulaşmaya çalışılmıştır. nicel (f, %) ve nitel çözümleme (içerik çözümleme) teknikleri kullanılmıştır. Öğretim üyelerinin yer aldığı etkinliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı düzeyi orta, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine yönelik kişisel çabaları düşük, MEB ile eğitim fakülteleri arasındaki işbirliği yetersiz bulunmuştur. Eğitim fakültelerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rolü ‘sürekli eğitim ve okullara yönelik araştırma merkezi olma’ ile ‘danışmanlık ve yönlendirme merkezi olma’ biçiminde belirlenmiştir. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinde ‘öğretmenlerin isteksizliği ve güdülenme eksikliği’ önemli bir sorun olarak görülmekte; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik araştırmaların MEB-üniversite işbirliği kadar, öğretmen ve öğretim üyelerinden kaynaklanan nedenlerden dolayı istenen katkıyı sağlamada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: : Öğretmenin mesleki gelişimi, eğitim fakültesi

Abstract

The aim of this study is to reveal the perceptions of university teachers regarding the contribution of education faculties to teachers' professional development and to give suggestions to the institutions, people and researchers in the light of the findings. Mixed model- when the collection of data is regarded, sequential research design strategy was used. As an instrument, “Education Faculties' contribution to teachers' professional development” questionnaire was adapted for the academic staff and used by the researcher in the study. In the study no sample was chosen, Ege and Dokuz Eylül Universities' Education Faculties' whole academic staff universe was tried to be reached. Both the qualitative and quantitative techniques were used. The level of the activities' contribution in which the academic staff was included, is found to be medium, the personal effort towards the professional development of the teachers themselves was found to be low and the cooperation between the Ministry of Education and education faculties was found to be inadequate. The role of The Education Faculties in the professional development of the teachers was determined as continuous education, being a research center for the schools, being a consultancy and orientation center. Teachers' reluctance and lack of motivation in the professional development activities for teachers is seen to be an important problem and it could be said that not only Ministry of Education and university cooperation but also the reasons stem from teachers and academicians have been inadequate to provide desired contribution to the researches regarding teachers' professional development.

Key words: Professional development of teachers, faculty of education

1. GİRİŞ

Hızla değişen çevre, çevresel gelişmeleri anlamlandırma ve yeniden yapılanmayı öğrenecek bireyleri yetiştirmekten sorumlu öğretim kurumlarının da değişmesini beraberinde getirmektedir. Bireyleri yetiştirmede anahtar işlevi, tüm gelişmelere karşın, hala öğretmenler tarafından yerine getirildiği konusu eğitim bilimciler (Hoy ve Miskel, 2010; Aydın, 2005) görüş birliği içerisindedir. Öğretmenlik mesleğinin dinamik, sürekli gelişen ve teknolojik yeniliklerden etkilenen bir meslek olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin görevlerini en etkili şekilde yapabilmelerinin, mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip

olmanın yanı sıra kendilerini sürekli yenileyip geliştirmelerine bağlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, hizmet sunduğu kesimleri çok boyutlu (entellektüel, sosyal ve kişisel) olarak gelişimlerini yönetme ve yönlendirmek için kendilerini de geliştirme sorumluluğu bulunmaktadır; örgütsel işleyişin de öğretmenlerin bu gelişimini yönlendirmesi, desteklemesi gerekliliği farklı araştırmacılar tarafından sık sık dile getirilmektedir (Hoy&Miskel, 2010; Özdemir, 2003). Hizmet öncesinde kazandırılan bilgi ve becerilerin kısa süre içerisinde etkisini yitireceği, yaşam boyu öğrenme anlayışının her kurumun, özellikle de eğitim kurumlarının olmazsa olmazı olacağı görüşü son yıllarda gerek araştırmacılar (Aydınalp, 2008; Dutto, 2000; Eryılmaz, 2002) gerekse üst resmi kurumlar (XIV. Milli Eğitim Şurası, 1993; YÖK, 2003; MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, 2009) tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Eğitim dizgesinde de öğretmen, eğitim yöneticisi ve deneticilerinin örgütsel amaçlara uygun biçimde çalışmaları için hizmet öncesi eğitimde edinilen bilgi beceri ve tutumların yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Bundan dolayı da eğitim çalışanlarının meslek içerisinde yetiştirilmesi gereği öne çıkmıştır.

Mesleki gelişim etkinliklerinin 'bilgileri tazelemek, yeni gelişmelere uygun bilgi ve beceriler kazanmak, yükselme ve üst görevlere hazırlanmak' gibi değişik nedenleri olabilir. Ancak bu etkinliklerin belirli ilkeler doğrultusunda gerçekleşmesi durumunda bilgi vermenin ya da bir göreve-makama hazırlanmanın ötesinde de işlevleri olduğu görülmektedir. Taymaz'a (1997) göre öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin, eğitim gereksinimlerinin saptanması, programların hazırlanması, ilgili birimlerin eşgüdümünün sağlanması, kurum içi ve kurumlar arası iletişimin artmasına bağlı olarak güven artışına neden olma gibi etkileri bulunmaktadır. Canman (1995), kurum çalışanlarının katıldıkları bu tür etkinliklerin işgörenler arasında uzmanlaşmayı artırdığını, özgüven gelişimine yol açtığını ve güdülenmeyi beraberinde getirdiğini, eğitimin amaçlarının yeniden tanımlamada kolaylık sağladığını ve tüm bunların sisteme moral kattığını ifade etmektedir.

Meslek içerisinde yetiştirme etkinlikleri hizmet içi eğitimden proje yürütmeye, mesleki kongrelere katılmaya veya lisansüstü eğitime kadar çeşitlilik göstermektedir. Adı geçen etkinliklerin büyük çoğunluğu eğitim fakültelerini ilgilendirmektedir, zira; öğretmen yetiştiren, alan eğitiminde özel öğretim yöntemlerinden eğitim bilimleri alanındaki gelişmeleri izlemeye kadar geniş bir yelpazede işlevleri bulunmaktadır. Öte yandan lisansüstü öğretimde ağırlıklı olarak öğretmenlerin yer aldığı, öğretmenlik uygulaması veya okul deneyimi dersleri üzerinden okullarla sürekli bağ kuran birimlerdir eğitim fakülteleri. Üniversitelerin temel işlevi olan ve bilimsel çalışmalar yapma ve bunların sonuçlarının kamuoyu ile paylaşma işlevi gereği, üniversitelerin işbirliğine ve etkileşime açık olması gerektiği, resmi kurumlar (YÖK, 2003) ve araştırmacılar (Erdem, 2005; Gürüz ve diğerleri, 1994) tarafından dile getirilmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakülteleri de bu bağlamda araştırma yapmak, sonuçları eğitim çalışanlarıyla, yöneticiler deneticiler öğretmenler, eğitimden etkilenen kesimlerle (veliler, iş sektörü vb.) paylaşmak durumundadır.

Mesleki gelişim etkinlikleri çeşitlilik göstermekle birlikte uygulamada en sık karşılaşılan biçiminin hizmet içi eğitimler olduğu gözlenmektedir. Bu etkinliklerinin etkililiği konusunda yapılan araştırmalar (Aytaç, 2000; Canman, 1979; Pehlivan, 1993; Taymaz, 1997) uygulamada bazı sorunların olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunlar incelediğinde en çok etkinliklerin amaca dönük olmaması konusunda birleştikleri anlaşılmaktadır. Hizmet içi eğitim birimlerinin çoğunda eğitim ihtiyaçlarını saptayan, buna uygun programları geliştiren, uygulayan ve değerlendiren eğitim uzmanlarının bulunmadığı, bulunanların ise eğitim bilim dallarında yetişmemiş alan dışından gelen kişiler olduğu görülmektedir. Benzer alanlarda çalışan kurumlarda eğitim programları ve ortak yararlanılabilecek eğitim ortamları açısından bir işbirliği, iletişim ve eşgüdümün olmadığı, kaynakların ise etkin kullanılmadığı görülmektedir (Boydak ve Dikici, 2001). Burada öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından genelde üniversitelere, özelde ise eğitim fakültelerine önemli görevler düşmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin genel ilke olarak benimsendiği çağımızda, öğretmenlerin fakülte eğitimi sonrasında da mesleki gelişimleri için eğitim fakülteleri ile işbirliği içinde olmaları gerekmektedir.

Eğitim fakülteleri öğretim üyeleri tarafından etkinliklerde hizmet içi eğitime katılma sıklığı ile bu tür eğitimlere karşı olumlu tutum geliştirme arasında ilişki bulunmuş, ancak eğitim düzeyi arttıkça da, beklentilerin karşılanması arasında da olumsuz yönde ilişki bulunmuştur (Aydoğan, 2002). Yine Kaçan'ın

(2004) araştırma bulguları da, öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılma eğiliminde olduklarını, ancak etkinliklere katılma ya da katılmamanın sınıf içi uygulamalarda bir farklılık yaratmadığı doğrultusundadır. Tonbul ve Altunay'ın (2009) araştırma bulguları ise öğretmenlerin çoğunun eğitim fakültelerini, kendi mesleki gelişimleri açısından önemsediklerini ortaya koymakla birlikte, önemli bir kısmının son beş yıldır eğitim fakültelerine (kongre, seminer, panel vb) amaçlarla yolunun düşmediğini de göstermektedir. MEB'nin teftiş birimleri, gerekse hizmet içi eğitim ve personel geliştirme birimlerinin, son yıllarda öğretmen değerlendirmede yeni uygulamalar üzerinde çalıştıkları, 'kendini geliştirmenin' öğretmenlerin kariyer sisteminde önemli bir ölçüt olması doğrultusunda çalışmaların son aşamasına geldiği görülmektedir.

Öğretmenlere yönelik verilecek hizmet içerisindeki mesleki gelişim etkinliklerinin alanda otorite kişiler tarafından verilmesinin, öğrenmeyi öğretmekle yükümlü bireylerin kendi öğrenmelerinin yapılandırıcısı olamayacakları mantığına dayandığı (Lieberman & Miller, 1990), geleneksel hizmet içi eğitim etkinlikleri, öğretmene teknik beceriler kazandırmayı hedeflerken, öğretmenin geldiği okulların koşullarını ve öğrenme kültürünü çoğu kez göz ardı ettiği görülmektedir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995). Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin yetişkinler eğitimi ilkeleri doğrultusunda yürütülmesi gerekliliğini vurgulandığı çalışmalarda, bu tür eğitimler iş yerinde verilmesi, öğretmenlerin öğrenme sürecinin etkin paydaşı olarak çalışmalara katılması, birbirlerinden öğrenme fırsatları (sınıf gözlemleri, örnek uygulamalar, karşılaşılan sorunlar ve geliştirilen çözümler) ve grup dinamiğinden yararlanma olanakları verilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bu etkinliklerin yeri ve zamanlaması da önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları (Fullan, 1995), okul veya sınıfın dışında, öğretmenlerin tatil dönemlerinde gerçekleşen etkinliklerin, öğretmenin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmede etkisinin düşük olduğunu, öğretmenlerin bu tür etkinlikleri öğretmenliğin genel sorunlarının dile getirildiği yerler olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Tonbul'un (2006) araştırma sonuçları da öğretmenlerin 'seminer' dönemi adını verdikleri mesleki çalışma dönemlerinde yaptıkları çalışmaların, önemli bir kısmının amacına ulaşmadığını ortaya koymaktadır.

Son yıllarda eğitim fakülteleri ve okullar arasında artan oranda etkileşimler gözlemlense de, bu ilişkinin istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Oysa araştırma sonuçları (Long, 1999), üniversite okul işbirliğinin yoğun olduğu, öğretmen eğitimine üniversitelerin de dahil olduğu bölgelerde, verilen eğitimlerin etkisinin arttığını, öğretmen eğitimlerinin okulu ve öğrenciyi geliştirmenin bir parçası biçiminde ele alınarak yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. (akt. Aydoğan, 2002).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik araştırmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak hizmet içi eğitim ve sorunlarıyla ilgili oldukları görülmektedir. Eğitim fakültelerinin, özelden de öğretim üyelerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından neler yaptıkları, bu konuda kendi rollerini ve sorumluluklarını nasıl gördükleri, fakülte ve MEB kurumları arasındaki etkileşime ilişkin görüşlerinin neler olduğu konusunda yurt içinde yeterince araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Öğretim üyelerinin;

- a. öğretmenlerle birlikte gerçekleştirdikleri bilimsel çalışmalara ve MEB kurumları tarafından düzenlenen etkinliklere katılma sıklığına ve hangi tür ve düzey okullarda gerçekleştiğine
- b. bu etkinliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısına;
 - öğretmenlerin, kendi mesleki gelişimlerine yönelik kişisel çaba düzeyine ve öğretim üyelerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaya yönelik çaba düzeyine;
 - öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından MEB ile eğitim fakülteleri arasındaki etkileşim düzeyine;
 - eğitim fakültelerinde yürütülen araştırmaların, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini karşılama düzeyine;
 - eğitim fakültelerini, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından başvurabilecekleri bir kurum olarak görme düzeyine;

- öğretim üyelerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunma konusunda kendilerini ne kadar sorumlu hissettiklerine
- c. Öğretim üyelerinin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin, öğretmenlere neler kazandırdığına ilişkin görüşlerin neler olduğuna,
- d. öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimi duydukları alanların neler olduğuna,
- e. öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik etkinliklerinde karşılaşılan sorunların neler olduğuna
- f. araştırmaların öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına ilişkin görüşlerin neler olduğuna,
- g. eğitim fakültelerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rolünün ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak, Tonbul ve Altunay (2009) tarafından geliştirilen “Eğitim Fakültelerinin, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Anketi” kullanılmıştır. Anketin uyarlanması sürecinde, öncelikle ilgili alanyazın taranmış (Aydınlı, 2008; Dutto, 2004; Kayabaş, 2006; Tosun, 2004; Türkiye’nin Yükseköğretim Strateji Raporu, 2006), öğretim üyelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde neler yapabileceği, gerçekleşen etkinliklerde hangi sorunların yaşandığı ve bu yöndeki beklentilerin neler olduğu saptanmıştır.

Eğitim bilimleri bölümünden 5 kişilik öğretim üyesi grubu ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile odak grubu görüşmesi yapılmış, öğretim üyelerinden öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme kayıtları, içerik çözümlemesine tabi tutulmuş oluşturulan temalar anket formunun uyarlanmasında kullanılmıştır. Alanyazın taraması ve görüşme kayıtlarının içerik çözümlemesi sonucunda geliştirilen anket, kapsam geçerliği ve yapı tutarlılığına ilişkin uzman kanısı almak amacıyla öğretim üyelerinin⁴⁸ görüşlerine sunulmuştur. Ankete, gerekli düzenlemeden sonra son hali verilmiştir. Buna göre anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel ve mesleki bilgilere yer verilmiş, ikinci bölümde ise öğretim üyelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sundukları katkı, etkisi, bu konudaki sorumluluk anlayışları, yaşanan sorunlar ve önerilere yer verilmiştir.

Veri çözümleme teknikleri olarak nicel (frekans, yüzde) ve nitel (içerik) istatistikler kullanılmıştır

Araştırmanın *evrenini*, 2009-2010 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Çalışmada örnekleme yoluna gidilmemiş, tüm öğretim üyelerine araştırmanın veri toplama aracı dağıtılmış, geriye dönen 72 anket, istatistik çözümlemeye dahil edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Öğretim Üyelerinin ve Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Dağılımı

Etkinlikler		Gerçekleşme/Katılma Durumu							
		Hiç		1 kez		2 kez		3 ve daha sık	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Öğretim üye. birlikte	Proje	36	50,0	21	29,2	8	11,1	7	9,7
	Makale	44	61,1	15	20,8	6	8,3	7	9,7
	Bildiri	37	51,4	17	23,6	6	8,3	12	16,7
	Ders kitabı/Bölüm	62	86,1	6	8,3	3	4,2	1	1,4
	Seminer	28	38,9	13	18,1	10	13,9	21	29,2
	Panel-Konferans	42	58,3	10	13,9	9	12,5	11	15,3

⁴⁸Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretimi ABD öğretim üyesi Doç. Dr. Nilay Bümen, Ölçme ve Değerlendirme ABD öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Tuncay Öğretmen Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği ABD öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Yaşar Yavuz

Çalıştay	59	81,9	8	11,1	2	2,8	3	4,2
Kongre	50	69,4	12	16,7	6	8,3	4	5,6
Hizmet içi Eğitim	41	56,9	13	18,1	10	13,9	8	11,1
Şura	66	91,7	6	8,3	-	-	-	-
Eğitim komisyonl. çalışma	59	81,9	8	11,1	2	2,8	3	4,2

Tablo 1'deki bulgular kısaca şöyle özetlenebilir: Öğretim üyelerinin en fazla gerçekleştirdikleri etkinliğin (%61,1) seminer, en az gerçekleşen etkinliklerin ise şura (% 91,7), çalıştaylarda ve eğitim komisyonlarında yer almanın (%81,) yanı sıra öğretmenlerle birlikte kitap ya da kitap bölümü yazmak olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim üyelerinin yarısı, öğretmenlerle herhangi bir projede yer almamış ve bildiri sunmamış, üçte ikisi ise herhangi bir panel ya da konferansta konuşmacı olarak yer almamıştır. Tabloya yansıtılmayan çözümleme sonuçlarına göre etkilere daha çok yardımcı doçent ve doçentlerin katıldığı, öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyelerinin seminer, panel, şura ve eğitim komisyonlarında daha çok yer aldığı; öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim üyelerinin ise kongre, makale ve kitap yazımında öğretmenlerle daha çok çalıştığı, ilköğretim ve eğitim bilimleri bölümlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine daha çok katıldığı görülmüştür.

Tablo 2 Öğretim Üyelerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Okul Düzeyi ve Türlerine Göre Dağılımı

Okul Düzeyi	Okul Türü																							
	Devlet								Özel															
	n						%		n		%													
İlköğretim	45						62,5		22		30,6													
Ortaöğretim	Düz		Anadolu-Fen		Meslek		Tümüne katılanlar		Toplam															
											n													
	n		%		n		%		n		%													
	18		25,0		2		2,8		2		2,8		3		4,2		28		38,9		19		26,4	

Tablo 2 incelendiğinde, öğretim üyelerinin ağırlıklı olarak ilköğretim okullarına yönelik etkinliklere katıldıkları (%93,1), her üç öğretmenden birinin (%30,6) ise özel ilköğretim okullarında da öğretmenlere yönelik herhangi bir (seminer, konferans, hizmet içi eğitim vb) etkinlikte yer aldığı görülmektedir. Ortaöğretim okullarına yönelik yapılan etkinliklerin büyük çoğunlunun özel liseler (%26,4) ve düz liselerde (%25) gerçekleştiği, meslek liseleri ve anadolu-fen liselerinde bu türden etkinliklere az sayıda öğretim üyesinin katıldığı görülmektedir.

Tablo 3 Öğretim Üyelerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaya yönelik kişisel çabaları, öğretmenlerin çabası, kurumlar arası işbirliği, sorumluluk hissetmelerine ve araştırmaların katkısına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öğretim Üyesi Görüşleri	Düzey							
	Düşük		Orta		Yüksek		Fikrim yok	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Öğretim üyelerinin yer aldığı etkinliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı düzeyi	19	26,4	33	45,8	14	19,4	6	8,3
Öğretim üyelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmaya yönelik çaba düzeyi	30	41,7	36	50,0	4	5,6	2	2,8

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik kişisel çaba düzeyi	54	75,0	15	20,8	1	1,4	2	2,8
Öğretim üyesinin, öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunma konusunda hissettiği sorumluluk düzeyi.	8	11,1	31	43,1	33	45,8	-	-
MEB ile eğitim fakülteleri arasındaki işbirliği düzeyi	62	86,1	8	11,1	1	1,4	1	1,4
Eğitim fakültelerinde yürütülen araştırmaların, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini karşılama düzeyi	14	19,4	42	58,3	9	12,5	7	9,7
eğitim fakültelerini, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından başvurabilecekleri bir kurum olarak görme düzeyi	5	6,9	22	30,5	30	41,6	15	20,8

Tablo 3'teki bulgular şöyle özetlenebilir:

Öğretim üyeleri, katıldıkları etkinliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını daha çok orta düzeyde (%45,8) olarak değerlendirmişlerdir. Her dört (%26,4) öğretim üyesinden birisi katkısı az bulurken, her 5 kişiden (%19,4) biri ise çok katkısı bulunduğu görüşündedir.

Öğretim üyelerinin yarısı, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmaya yönelik orta düzeyde bir çaba içerisinde olduklarını ifade ederken, yarıya yakını da (%41,7) bu çabanın düşük olduğu görüşünde birleşmiştir. Öğretmenlerin, kendi gelişimleri konusundaki 'çaba harcamama' düzeyi ise yüksek (%75) bulunmuştur. Öğretim üyeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunma konusunda 'yüksek' (%45,8) ve 'orta' (%43,1) düzeyinde sorumluluk duymaktadır.

Öğretim üyelerinin tamamına yakını (%86,1) MEB ile eğitim fakülteleri arasındaki işbirliği düzeyini düşük bulmuşlardır.

Öğretim üyelerinin %58,3'ü, eğitim fakültelerinde yürütülen araştırmaların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine 'orta' düzeye bir katkı sağladığı görüşündedir. Tabloya yansıtılmayan çözümleme sonuçlarına göre sayısal bölümlerde yer alan öğretim üyeleri ve yardımcı doçentlerin, araştırmaların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını daha düşük değerlendirmiştir.

Öğretim üyelerinin %41,6'sı eğitim fakültelerini öğretmenleri mesleki gelişimleri açısından rahatlıkla başvurabileceği adres olarak gösterirken, her üç kişiden biri 'orta' düzeyde referans vermiş, her beş kişiden bir de fikir açıklamama yoluna gitmiştir.

Tablo 4. Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmenlere Katkıları

Öğretim Üyesi Görüşleri	n	%
1. Alandaki yeni gelişmeleri izlemeye katkı.	21	41,1
- Yenilikleri takip etmeye katkı sağlamıştır - Bilimsel araştırma sonuçları yaygınlaştırılıp uygulanmasına katkı sağlamıştır. - Teorik bilgi edinme bakımından katkı sağlamıştır. - Akademik çalışmalara yaklaşma ve deneyimlerini paylaşma - Yeniliklere açık olan öğretmenler, yeni yöntemlerden haberdar oluyorlar ve uygulamaya meyilli oluyorlar. - Akademik çalışmalardan haberdar olabiliyorlar ve ilgililer.		
2. Eğitime yeni bakış açıları kazandırma	14	27,4
Öğretmenlerin alan eğitimine bakış açısını değiştirmesini sağladı; değişim, "bilen öğretirden 'nasıl öğreteceğini bilen öğretir'" şeklinde olmuştur.		

- Bakış açılarını zenginleştirme, üst düzey bilgi sağlama, sorularına yanıt bulma ve danışabilme imkanı, daha iyi kavrama ve uygulama yapabilme.
- Bakış açısı ve farkındalık kazanma, kendini sorgulama, uygulamayı sorgulama becerisi kazandırma.

3. Alan eğitimine katkı.

12 23,5

- Alan bilgisinin öğretimi. Mesleki yeterlilik ve yaratıcılık.
- Öğretmenlerin fizik deneylerinin sınıf ortamında bile basitçe yapabileceği, lab. ve araç-gereçlerin yokluğundan yakınmaya gerek olmadığı
- Alan bilgisi, yöntem
- Alan eğitiminde gelişme, araştırma yapmayı öğrenme

Tablo 4'teki bulgular öğretim üyelerinin katıldığı mesleki gelişim etkinliklerinin daha çok 'Alandaki yeni gelişmeleri izlemeye' (%41,1) 'Eğitime yeni bakış açıları kazandırmaya' (%27,4) ve 'alan eğitimine katkıda bulunduğu' (%23,5) yönünde açıklamalar yaptıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretim üyelerinin gözlemlerine göre en fazla gereksinim duyulan mesleki gereksinim alanlarının 'bilgiden' çok, bilginin nasıl öğretileceği ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. 'Öğretim yöntem ve teknikleri' (%70,8) ile 'Öğretim teknolojileri, materyal tasarımı' (%68,1) alanlarında daha çok öğrenme gereksinimi olduğu görülmektedir

Tablo 5. Öğretim Üyelerine Göre Öğretmenlerin Gereksinim Duydukları Mesleki Gelişim Alanlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Gereksinim Duyulan Mesleki Gelişim Alanları	Öğretmenlerin Gereksinim Düzeyi					
	Az		Orta		Çok	
	n	%	n	%	n	%
Öğretim yöntem ve teknikleri	6	8,3	15	20,8	51	70,8
Öğretim teknolojileri, materyal tasarımı	4	5,6	19	26,4	49	68,1
Ölçme ve değerlendirme	9	12,5	22	30,6	41	56,9
Sınıf yönetimi (iletişim, davranış yönetimi, sınıf düzenleme vb.)	11	15,3	21	29,2	40	55,6
Öğrenci psik. danışmanlık ve rehberlik hiz.	8	11,1	33	45,8	31	43,1
Branş- alandaki gelişmeler	2	2,8	32	44,4	38	52,8
Mesleki tutum (felsefe, değerler vb)	3	4,2	29	40,3	40	55,6

Tablo 6. Öğretim Üyelerinin Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Etkinliklerindeki Sorunların Neler Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Sorunlar	Az		Orta		Çok		Fikrim yok	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Etkinliğin öğretmen eğitim gereksinimiyle örtüşmemesi.	22	30,6	37	51,4	2	2,8	11	15,3
Öğretmenlerin isteksizliği, güdülenme eksikliği.	9	12,5	20	27,8	35	48,6	8	11,1
Etkinliğin zamanlamasının, öğretim üyesine uymaması.	33	45,8	28	38,9	2	2,8	9	12,5
Etkinliğin gerçekleştiği ortamların araç-gereç yetersizliği.	30	41,7	19	26,4	15	20,8	8	11,1
MEB eğitim yöneticilerinin olumsuz tutumu.	30	41,7	28	38,9	5	6,9	9	12,5

Bu tür etkinliklerin akademik yükseltmelerde dikkate alınmayışı.	23	31,9	16	22,2	23	31,9	10	13,9
Parasal kazancının düşük olması.	22	30,6	14	19,4	25	34,7	11	15,3

Tablo 6 incelendiğinde, öğretim üyelerinin yaklaşık yarısının (%48,6), öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik düzenlenen etkinliklerde (seminer, hizmet içi eğitim, konferans-panel vb) temel sorunun ‘öğretmenlerin isteksizliği ve güdülenme eksikliği’ görüşünde birleştikleri görülmektedir. Yine her üç öğretim üyesinden birinin ise ‘parasal kazancının düşük olması’ (%34,7) ve ‘bu tür etkinliklerin akademik yükseltmelerde dikkate alınmayışı’ (%31,9) etmenlerini de sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Tablo 3’teki bulgular, ‘etkinliğin zamanlaması, araç gereç yetersizliği ve yöneticilerin olumsuz tutumu’ gibi etmenlerin daha düşük düzeyde sorun oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7 Araştırmaların Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Öğretim Üyesi Görüşleri	n	%
1.MEB ile Üniversite kopukluğu.		
• MEB ile üniversiteler birbirinden haberdar mı? • MEB hep alıcı taraf,hiç destekleyici değil. • Çünkü MEB ile ilgili iletişim sorunları var. Bu kurumlar sanki birbirlerine küsler. • Bakanlığın belirli,kararlı,sürekli,ilkeli bir politikası yok.belki onlar da fakültelerine güvenmiyorlar • Kurumsal işbirliği eksikliği. Birbirlerine zorunluluk yoksa zaman ayırmıyorlar • Çünkü araştırma sonuçları öğretmenler ulaşmıyor diye düşünüyorum. Dergilerde saklı kalıyor. • Öğretmenlere ulaşmayışı, MEB’in gerekli itibarı göstermeyişi.	18	40,1
2. Öğretmenden kaynaklanan nedenler		
• Öğretmenlerin çoğu eğitim araştırmalarından yararlanmaya kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duymuyorlar. Araştırmaların yapılmasına ilgi göstermiyor fırsat vermiyorlar. • Eğer öğretmenler talep etmezse öğretim üyesi ne yapsın.Bu işler gönül işi.Zorla bir şey öğretemeyiz yılların öğretmenlerine. • Öğretmenlerin kendilerini geliştirme istekleri yok, zorlayan bir mekanizma da yok. Öğretmenler görevlendirme ile katıldıklarından istekli olmuyorlar, bu nedenle yararlanmayı da düşünmüyorlar • Öğretmenler bu araştırmaları genelde incelemiyor. • Onların ihtiyaç duydukları konular daha çok uygulamanın değişmesi	15	34,1
3. Öğretim üyesinden kaynaklanan nedenler.		
• Araştırmaların öğretmen gereksinimleriyle örtüşmemekte. Araştırma sonuçları öğretmenlerle paylaşılmamakta. • Alan eğitimi ve eğitim alanındaki öğretim üyelerinde bu faaliyet fazla fakat diğer alanlardakiler orta düzeydedir. • Araştırmaların sıklıkla aynı okullarda uygulanıyor, öğretmenler de araştırmalara tepkisel davranıyor. • Araştırmalar yaşamdan kopuk yükselme amacıyla yapılıyor. Bilimsellikleri tartışılır. • Gerek eğitim fakültelerinin yönetimleri gerekse genelde öğretim elemanları nitelik yükseltmekle değil kazançla ilgileniyorlar. • Son 15 yıldır alan eğitimi-öğretmen yetiştirme konularında olumlu gelişmeler var ama eksik. Eğitim kökenli olmayanlar okullarla, öğretmen sorunlarıyla	11	25,0

ilgilenmiyorlar.

Tablo 7'ye göre, eğitim fakültelerinde yürütülen araştırmaların öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde katkısının düşük olmasının 'kurumlar arası işbirliği eksikliği' (% 40,1), 'öğretmenler' (%34,1) ve 'öğretim üyelerinden kaynaklanan nedenler' (%25) temaları altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 8 Eğitim Fakültelerinin, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Rolüne İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Roller	n	%
1. Sürekli eğitim ve okullara yönelik araştırma merkezi		
- Hizmet içi eğitim merkezi olması gerekir. - Yurt dışındaki gibi sürekli öğretmenlerin gelişimine yönelik seminerler sertifika programları olmalı.Öğretmen kendi kendini değerlendirerek ihtiyaç duyduğu alanda da bu seminerler katılmalı. - Öğretmenlere eğitim fakültelerinde araştırma sonuçlarının tartışıldığı. Çalıştayların ve yeni uygulamaların merkezi olmalıdır. - Öğretmenlere yeniliklerin sunulduğu yer olmalıdır. - öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimini saptayarak buna uygun olarak projeler geliştirme. gerçek sorunlardan hareketle araştırmalar yapılan yerler olmalıdır. - Eğitimdeki gelişmelerin,yeniliklerin dışardan takip edildiği değil, bizzat uygulayıcısı olan yerler olmalıdır.	52	60,4
2. Danışmanlık ve yönlendirme merkezi		
- Öğretmenleri yetiştirmede olduğu kadar yönlendirmede rolleri olmalıdır. - Destekleyici, bilgilendirici ve yönlendirici olmalıdır. - Öğretmenin eksikliğini çekinmeden sorabileceği yerler olmalıdır. - Yüz yüze değil, elektronik ortamda da eğitim fakülteleri öğretmenlerin mesleki gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmelidir. gereksinimine	34	39,6

Tablo 8'deki bulgular, eğitim fakültelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rolünün 'sürekli eğitim ve okullara yönelik araştırma merkezi' (%60,4) ve danışmanlık- yönlendirme merkezi' (%39,6) olmak üzere iki başlıkta toplandığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim üyeleri, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinde en çok seminer ve hizmet içi eğitime yer vermiştir Bu eğitimler daha çok ilköğretim düzey liselere yönelik gerçekleşmiş, etkinliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı daha çok orta düzeyde olmuştur. Öğretim üyeleri, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik fazla çaba harcamadıklarını, öğretmenin mesleki gelişimi konusunda orta ve yüksek sorumluluk hissedenlerin oranlarının birbirine yakın olduğu, MEB ile eğitim fakülteleri arasında yok denecek kadar az bir paylaşımın olduğunu bildirmişlerdir.Bu etkileşimin olmayışından ise ağırlıklı olarak MEB ve öğretmenler sorumlu tutulmuş, eğitim fakültelerinde yürütülen araştırmaların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının orta düzeyde olduğu görüşleri ileri sürülmüş ve fakültelerinin tüm olumsuzluklara karşı öğretmenlerin başvurabilecekleri bir adres olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Bu bulgular alanyazınla bazı noktalarda örtüşürken, öğretmenlere yönelik bazı araştırmalarla paralellik göstermediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerini konu alan araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma sıklığı ve buradan elde ettikleri kazanımların istenen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır (Gönen ve Kocakaya, 2006; Seferoğlu, 2007; Tonbul, 2006). Geleneksel sunum yoluyla verilen eğitimlerin sınıf içerisindeki uygulamalarda karşılaşılan sorunlara çözüm getirici nitelikte olmadığı, etkinliklerin

öğretmenler tarafından sıkıcı (Sykes, 1996) geçtiği ve bilgilerin %90'ını kısa sürede unutulduğu (Miller, 1998), içeriğin çoğu kez öğretmenlerin mesleki gereksinimleriyle örtüşmediği (Demirtaş, 2008; Uçar ve İpek, 2006) de bu araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir.

Öğretmenlerin gereksinimleri (Öğretim yöntemleri, materyal tasarımı) ve eğitim fakültelerinin öğretmenleri mesleki gelişimindeki rolü konularında da (sürekli eğitim ve danışmanlık merkezi) öğretmen beklentileriyle örtüşmeler olduğu (Tonbul ve Altunay; 2009; Sandholz, 2002; Kayabaş, 2006) görülmektedir.

Araştırma bulguları, öğretim üyeleriyle öğretmenlerin çok az bir araya geldiklerini, tarafların birbirine eleştirel yaklaştığını, öğretim üyelerinin kendi içerisinde de bütünlük oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, öğretim üyelerinin iş yükü (çok ders, kalabalık öğrenci), rollerin çeşitliliği (ders verme, araştırma yapma, tez yönetme, kurum içi ve dışı görevler vb), ekonomik koşullar olduğu kadar, öğretim üyeleri arasında mesleğe katkı sunmanın, uygulayıcılara katkı sunmaktan geçtiği, öğretmen adaylarını mezun etmenin ötesinde rollerinin olduğu, öğretim üyesinin kendi mesleki gelişimi ile öğretmenlerinkinin paralel gittiği anlayışının yeterince oluşmaması gibi etmenlerin var olduğu düşünülmektedir. Öte yandan MEB'in da, öğretmenin mesleki gelişimine yönelik etkinlikleri ciddiye alması, ele almaması, sorunu kendi içerisinde çözmeye çalışması, kendisini geliştirmek isteyen öğretmenlere (lisansüstü eğitim, kurultay, panel) bu etkinliklere katılmada kolaylık sağlanmaması gibi nedenlerin de bu bulguların ortaya çıkmasını etkilediği söylenebilir.

Öneriler

1. Eğitim fakültesi öğretim üyelerinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine karşı duyarlı hale getirilmelidir, bunun için; 'eğitim fakültesinde öğretim üyesi rolleri, eğitim fakültelerinin hizmet ürettikleri alanlara karşı sorumlulukları, eğitim alanındaki gelişmelerin öğretmenlerle paylaşımının önemi konulu panel ve tartışma oturumları düzenlenebilir. Ülke genelinde, fakülte-okul işbirliği konulu sempozyum, kurultay ve çalıştaylar düzenlenebilir. Bu uygulamalar, öğretmenliğin meslekleşmesine olduğu kadar, eğitim fakültelerinin işlevlerinin de tartışılmasını, öğretmen yetiştirmede tek adres olmasına ve sürekli eğitim merkezlerine dönüşmesine katkıda bulunabilir.
2. MEB dönem başında, eğitim fakülteleri ile bir araya gelmeli, öğretmen gereksinimleri bilimsel yollarla saptanarak, söz konusu eksik ve yetersizliklerin giderilmesi doğrultusunda, öğretim üyeleri ile bir çalışma takvimi belirlenmelidir. Öğretim üyelerinin buradaki hizmetleri ders yüküne sayılmalı ve ücretlendirilmelidir. Akademik yükselmelerde bu tür etkinliklerin (öğretmenlerle birlikte bildiri sunma, proje yürütme, ders araç gereci geliştirme, web sayfası oluşturma vb) puanlama değeri artırılmalıdır. Öğretmenlerle ortak yürütülen çalışmalar, bu çalışmaların sonuçları öğretmen ve öğretim üyeleri ile paylaşılabilir. Bu alanda öğretim üyelerinin uzmanlaşması yoluna gidilebilir.
3. Eğitim fakültelerinde yürütülen araştırma ve projelerin, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleriyle örtüşmesi için MEB araştırma ve strateji geliştirme dairesi gibi birimlerin, öğretim üyeleriyle sürekli temas halinde olması, tüm kurultay, sempozyum ve panellere temsilci göndermesi, burada sunulan çalışmaların arşivlenmesi, öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarını saptaması, kısa ve uzun vadede ortak araştırma projeleri önermesi sağlanabilir. Böylece gereksinim duyulan alanlarda çalışacak öğretim üyelerine araştırma kolaylığı sağlanabilir ve değişik özendiriciler verilebilir.
4. Öğretim üyeleri, ülkemizde oldukça sorunlu olan meslek liselerine yönelik çalışmalarını artırmalıdır. MEB, buralarda yapılacak çalışmaları ödüllendirebilir.
5. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin geleneksel yollardan çok uygulamalı verilmesi, uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi, izlenmesi ve geri bildirim verilmesi sağlanmalıdır. Teftiş birimleri, mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerden buradaki kazanımlarını sınıf içi uygulamaya dönüştürenleri (derslerde çoklu öğretim yöntemlerine yer

- verme, alanında ilgi çekici öğretim araç-gereçleri tasarlama vb) okul topluluğuna tanıtılmalı, ödül verilmesini sağlamalıdır.
6. Öğretim üyeleri, şuralara doğal üye olarak katılmalı, eğitim bölgeleri ve yerel yönetimlerin eğitim komisyonlarında daha çok yer almaları ve karar süreçlerine katılmaları sağlanmalıdır.
 7. Dönem başında başta okul yöneticileri ve deneticileri olmak üzere, çok sayıda öğretmenin davetli olduğu 'ilk ders' her yıl öğretmenlerle başarılı çalışmalar yapan bir öğretim üyesi ve bu çalışmalara katılan bir öğretmen tarafından verilebilir.
 8. Eğitim fakülteleri bilimsel etkinliklerini e-posta, cep-mesaj, okullara duyuru gibi yollarla (il-ilçe-okul yönetimleri işbirliği ile) öğretmenlere duyurma yoluna gidebilir.
 9. Bilimsel yayın yapmak, öğretmen kariyer sisteminde özellikle başöğretmenliğe, yönetici ve deneticiliğe geçişte bir ön koşul olabilir.
 10. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde, seminer, konferans gibi yöntemlerin yanı sıra doğrudan okullarda, sınıflarda, öğretmen gruplarında uygulamalı eğitimler verilebilir, bu konuda uzaktan eğitimden nasıl yararlanılabileceği araştırılmalıdır.
 11. Okullar uluslar arası indekslerce taranan- Türkçe eğitim dergilerine üye olabilir. Öğretmenlerin seminer çalışmaları döneminde buradan ilgi duydukları araştırmalar okunup tartışılabilir. Örneklemeye alınan okullarda yapılan araştırmaların sonuçları, ilgili okullara gönderilebilir. MEB, bu çalışmaları yürüten öğretim üyelerini, sonuçları paylaşması için okullara davet edebilirler.

Kaynakça

- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. 7. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık
- Aydıralp, B. (2008) *Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğan, İ. (2002) *MEB ilköğretim okulları ve yöneticilerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaç, T. (2000). *hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar*. Millî Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür Dergisi , Sayı:147
- Boydak Ö., M. ve Dikici, A. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi.
- Canman, D. (1995). *Cağdas personel yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–605. Fessler, R. (1995). Dynamics of teacher career
- Demirtaş, T.,Z. (2008) *İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ile kurum içi iletişim arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dutto, M. G. (2000). *Professional Development for Teachers: The New Scenario in Italy..* [Çevrim-içi: www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Projects./Dutto%20EN.doc.] (erişim tarihi: 22 Haziran 2009)
- Eraslan, A.(2007) Fakülte-Okul İşbirliği Programı: İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının 'Öğretmenlik Uygulaması' Üzerine Görüş ve Değerlendirmeleri. [Çevrim-içi: http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5595] (Erişim tarihi: 20 Nisan 2010).
- Erdem, A. R. (2005). *Pamukkale Üniversitesi'nin bugünü ve geleceğine ilişkin önemli iç ve dış paydaşlarının (ilgi gruplarının) algıları*Yayınlanmamış Doktora Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Eryılmaz, B.(2002).*Kamu yönetimi*. İstanbul:Der Yayınları
- Fakültesi Dergisi*. 25(1). [Çevrim-içi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/503/6043.pdf>].rişim tarihi:3 Nisan '2009)
- Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 225-240.

- Fullan, M. (1995). The limits and the potential of Professional development. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253–268). New York: Teachers College Press.
- Gönen, S. & Kocakaya, S. (2006) Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi.. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 37-44.**
- Gürüz, K. , Şuhubi, E. A. M., Şengör, C., Türker, K., Yurtsever, E. (1994). Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim, bilim ve teknoloji. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD)**
- Hoy, W.K ve Miskel C.G. (2010). Eğitim yönetimi, 7. baskıdan çeviri, Çev. Ed. Selahattin Turan,**
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(1), 58-66.
- Kayabaş, Y. (2006). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. [Çevrim-içi: www.tsadergisi.org/arsiv/agustos2008/01.pdf.] (erişim tarihi: 27 Kasım 2009).
- Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teachers College Record*, 92(1), 105–122.
- MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (2009). *Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Değerlendirme Anketi*. [Çevrim-içi: <http://e-hedb.meb.gov.tr/anket/>] (erişim tarihi: 10 Aralık 2009).
- Miller, E. (1998). The old model of staff development survives in a world where everything else has changed. In R. Tovey (Ed.), *Professional development, Harvard education letter focus series no. 4* (pp. 1–3). Cambridge, MA: Harvard Education Letter.
- Pehlivan, İ. (1993). Hizmet içi eğitim verimlilik ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt 25, Sayı 1, 1993.
- Özdemir, İ. (2003) “ Öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul yöneticisinin rolü” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , Sayı: 35 s: 450-8 Ankara: Pegem Yay
- Sandholz, J.H. (2002) Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education* 18 (2002) 815–830
- Seferoğlu, S. (2001) *Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulamaları ile ilgili görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20: 117 -125.]
- Sykes, G. (1996). Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*, 77(7), 465–467.
- Taymaz ,H.(1997). *Hizmetiçi eğitim*. Ankara: Ankara Sevinc Matbaası
- Tonbul, Y. (2006) İlköğretim okullarındaki mesleki çalışma uygulamalarının etkililiği ile ilgili görüşler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(1): 13-30.
- Tonbul, Y.&Altunay, E. (2009) Eğitim fakültelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı (öğretmen örnekleme). *18.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 1-3 Ekim 2009*, 96-7. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Tosun (2004) *Yükseköğretimde mevcut durum performans değerlendirme ve yeniden yapılanma*, Ankara:Ankara Ticaret Odası Yayını.
- Türkiye’nin Yükseköğretim Strateji Raporu (2006) [Çevrim-içi: <http://www.yok.gov.tr/duyuru/2006/turkiyeninyuksekogretimstratejisi.pdf>.] (erişim tarihi: 20.09.2006)
- Uçar, R. & İpek, C. (2006) ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1):34-53.
- XIV. Milli Eğitim Şurası (1993) [Çevrim-içi: http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/14_sura.pdf] (erişim tarihi 3 Nisan 2010)
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu). (2003). *Türk yüksek öğretiminin bugünkü durumu*. [Çevrim-içi: www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart2003/baslik.pdf] (Erişim tarihi: 19. Ocak. 2010) *yükseköğretim, bilim ve teknoloji*. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD)

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERS KİTAPLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINING THE OPINIONS OF THE ELEMENTARY SECONDARY STUDENTS ABOUT SCIENCE AND TECHNOLOGY TEXTBOOKS

Funda TONUS, Fitnat KAPTAN

Funda TONUS, Fen ve Teknoloji öğretmeni, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilgisi ABD, Prof.Dr. Fitnat KAPTAN Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi ABD,

Özet

Bu çalışmadaki amaç, MEB tarafından 6, 7 ve 8. sınıflarda temel ders kitabı olarak okutulmak üzere yeni hazırlanmış olan ilköğretim Fen ve Teknoloji Ders kitabı ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemektir. Çalışmanın örneklemini Ankara Yenimahalle ilçesindeki üç farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 450 6,7 ve 8. Sınıf öğrencisidir. Örneklem grubuna, ilgili kitaba öğrencilerin bakış açısını belirlemede, daha önceki çalışmalarda uygulaması gerçekleştirilmiş literatürdeki bir anket (Atıcı, 2007) uygulanmıştır. Yapılan araştırma her sınıf seviyesinden seçilen beşer öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılarak nitel teknikle desteklenmiş, seçilen örnek grubu ile nicel bir değerlendirmenin de yapıldığı betimsel bir araştırmadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitapları öğrenciye bilgiyi hazır olarak sunmamış, öğrenciyi araştırmaya yönlendirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin kitapların bu şekilde hazırlanmış haline bakış açılarını ve ilgilerini belirlemek çalışmanın asıl amacıdır. Ayrıca daha önceki çalışmalarda öğrencilerin kitapları nasıl algıladığı ile görüşlerinin alınmamış olması bu çalışmayı önemli ve değerli kılmaktadır. Çünkü kitapları kullanan kişiler olarak öğrencilerin kitap hakkındaki düşünceleri ve kitaplara olan ilgileri önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre ders kitabı yazarlarına, öğretmen ve öğretmen adaylarına, konuyla ilgilenenlere gerekli öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler; Fen ve Teknoloji dersi, ders kitabı inceleme, öğrenci kitabı

Abstract

In this study it is aimed at determining the opinions of pre-service students who are using science text books new prepared by the Ministry of Education in as a basic course book for 6th, 7th and 8th grades in their classes. The study sample in three different primary schools in the borough of Ankara Yenimahalle studying at the 450 6.7 and 8 Class is student. Sample group, the students' point of view in determining the appropriate book, previous studies in the literature, a survey carried out in the application (Atıcı, 2007) will be presented. Selected from each grade level made in research focus group interviews with five students and qualitative assessment can be made, as well as a quantitative assessment will be made with the selected sample.

Prepared according to the constructivist approach to student textbooks presented as information is not available, students research orientation, aims. Students prepared in this way into the books viewpoints and an interest to determine the main purpose of the study is. In addition, a previous study of students with books perception that their views have not taken this work makes an important and valuable. Because the people who employ books as the students' thoughts and concerns in books is important. According to the results of textbook writers, teachers and teacher candidates, the necessary recommendations will be offered for those interested in the subject.

Keywords: Science and technology lesson, Science textbook review, student book

1. GİRİŞ

Öğretmenin dersini düzenli ve daha sistemli sunabilmesine olanak sağlamasından dolayı büyük önem taşıyan ders kitapları, eğitimin tüm kademelerinde kullanılan bir araçtır (Pelletier, 1995). Bu materyal yardımıyla öğrenciler, öğretmenin sınıfta tartıştığı konuları istedikleri zaman, istedikleri yerde ve tempoda tekrar edebilirler (Küçükahmet, 1994). Dünyada bilim ve teknolojiye hızlı gelişime paralel olarak, fen bilgisi eğitiminde büyük değişim gerçekleştirilmiş ve yeni programa uygun ayrıntılı ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları hazırlanmıştır.

Artık eğitimde amaç ve gereklilik bilgiyi depolamak değil; “öğrenmenin öğrenildiği”, bilgiyi kullanmayı ve yeni bilgi oluşturmayı öğreten, ekip çalışmasını geliştirildiği, iletişim becerilerinin güçlendirildiği öğretme-öğrenme sürecini gerçekleştirmektir. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde en etkili alanlardan biri fen bilimleridir. Çünkü fen bilimleri, mantıksal, eleştirel düşünmeyi, sorgulamayı, araştırmayı; bilimsel süreç becerilerini içeren bir düşünme yoludur. Bu özelliklerinden dolayı da fen bilimleri toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmede önemli bir role sahiptir. Yapılandırıcı yaklaşımda bu becerilerin oluşturulması için öğrencinin bilgiye ulaşmayı öğrendiği, süreçte aktif olduğu bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı etkinliklerin bulunması gerekmektedir.

Bu süreçte öğretim programı ve öğretmen nitelikleri önemli olduğu gibi öğrencilere ve öğretmenlere rehber olacak ders kitapları da büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar, kitabın sınıfta yazı tahtasından sonra en sık başvurulmuş araç olduğunu ortaya koymuştur (Coşkun ve Kuglin, 1996). İlköğretim, okumayı sevmeyi ve iyi okuma alışkanlığı kazanma için başlangıç dönemidir. Bu amaçla ilköğretim öğrencileri için hazırlanacak ders kitaplarının niteliğine dikkat etmek gereklidir (Kılıç ve diğ., 2001). Ders kitaplarında bilimsel olayların neden sonuç ilişkilerinin açıklamalarını içeren görsel öğeler yer almalıdır (Kabapınar, 2003). Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı ders kitaplarında bir standardın olması için bazı kıstasları ortaya koymuştur. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (MEB, 2007):

a. İçerik

- Dersin öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenir. Dersin kazanımlarının tümünün işe koşulup koşulmadığına dikkat edilir. Kazanımların ve yeterliklerin bire bir aynı ifadeyle kitapta yer alması beklenilmez. Kazanımlara dolaylı olarak yer verilmesi, tüm kitapların homojen bir yapıya bürünmemesi açısından önemlidir.
- Konular ve üniteler, sınıf seviyesine göre günlük hayatla bağlantılı ve uygulamalı olarak ele alınır.
- Konular ve üniteler; problemleri belirtme, inceleme ve gözlem yolu ile gerekli deneyleri yapma, deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları kontrol ederek bilimsel düşünme yöntemini güçlendirecek şekilde işlenir.
- Konuların işlenişinde gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmez.
- İstatistikî ve bilimsel bilgiler güncellenmiş olarak verilir.
- Konuların işlenişinde, yakından uzağa, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta giden bir yöntem izlenir.

b. Dil, Anlatım ve Üslup

- Yaşayan Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılır.
- Türkçeleşmiş kelimeler, yaşayan Türkçenin bir parçası olarak değerlendirilir.
- Öğrencilerin seviyelerine uygun, yeni kelimeleri öğrenmelerine fırsat veren zengin ve akıcı Türkçenin kullanılmasına özen gösterilir.
- Cümleler, öğrencinin zihnindeki bilgilerin yapılandırılmasına yönelik olarak kurulur.
- Paragraf düzenleme kurallarına uyulur ve paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilir.
- Cümle uzunlukları, sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenir.

c. Öğrenme, Öğretme ve Ölçme-Değerlendirme

- Konular, öğrencileri muhakemeye, bağımsız ve yaratıcı düşünmeye, kıyaslamaya ve edinilen bilgilerden hareketle sonuçlar çıkarmaya yöneltecek şekilde işlenir.
- Konularla ilgili hazırlık çalışmalarının öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek nitelikte olmasına dikkat edilir.
- Öğrencinin yeni bilgileri ezberlemesi değil, zihninde yapılandırması hedeflenir.

- Öğrenme yöntemleri ve stratejileri dikkate alınır ve üst düzey (metakognitif) düşünme becerileri geliştirilir.
- Konular, programın ilgili temel becerileri ile alt becerilerini kazandıracak şekilde düzenlenir ve öğrencinin etkin rol almasına imkân verecek biçimde işlenir.
- Değerlendirmeye ilişkin unsurlar, ölçme ve değerlendirme ilke ve teknikleri dikkate alınarak düzenlenir.

d. Teknik, Tasarım ve Düzenleme

- Sayfa tasarımlarında resim, fotoğraf, grafik, şema, plan, harita ve benzeri görsel unsurların yerleştirilmesinde görsel algının yanı sıra, bunların eğiticilik ve öğreticilik niteliğine de önem verilir.
- Görsel unsur, öğrencilerin gelişim basamaklarına uygun; görsel algı yönünden ise renk uyumuna dikkat edilerek açık, temiz ve net bir baskıyla hazırlanır.
- Her türlü yazı, resim, fotoğraf ve benzeri materyallerden telif hakları gözetilerek alıntı yapılabilir.
- Konuların daha iyi öğrenilebilmesi için açıklayıcı, tamamlayıcı ve eğitici nitelikteki öğretime yardımcı harita, kroki, fotoğraf, şema, grafik, resim ve benzeri görsel unsurlara yeterince yer verilir.
- Kitaplarda yer alan başlıklar sistematik biçimde düzenlenir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulmakta olan ders kitaplarının, programa daha uygun hale gelmesi için incelenip değerlendirildiği birçok çalışma bulunmaktadır. Yıldırım ve Ateş (2003) yaptığı çalışmada, ilköğretim 7.sınıf fen bilgisi ders kitaplarının yeterlilik derecesini öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmiş ve araştırma sonucunda öğretmen kılavuz kitaplarının, test ve çözümlerini içeren yardımcı materyallerin bulunmamasının bir eksiklik olduğunu belirtmişlerdir. Kaptan (2005) ise ders kitaplarında tasarımın nasıl olması gerektiğine yönelik kriterleri belirleyen bir çalışma ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada ise MEB tarafından hazırlanarak uygulamaya konulan yeni Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programına göre hazırlanan 6,7 ve 8. sınıf ilköğretim fen ve teknoloji ders kitapları ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınarak kendileri için hazırlanmış fen ve teknoloji öğrencilerinin kitaplara olan ilgi ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitapları öğrenciye bilgiyi hazır olarak sunmamış, öğrenciyi araştırmaya yönlendirmeyi öğrencilerde bilimsel süreç ve üst düzey düşünme becerilerinin oluşmasını amaçlamıştır. Fakat öğrencilerinin kitapların bu şekilde hazırlanmış haline bakış açılarını ve ilgilerini belirlemek çalışmanın asıl amacıdır. Ayrıca daha önceki çalışmalarda öğrencilerin kitapların yeni halini nasıl algıladığı ile görüşlerinin alınmış olmaması bu çalışmayı önemli ve değerli kılmaktadır. Çünkü kitapları kullanan kişiler olarak öğrencilerin kitabın fiziksel özellikleri(tasarım, resimler), içeriği ile ilgili düşünceleri, kitaplara olan ilgileri önemlidir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin kitapların düzenlenmesinde ve geliştirilmesinde öğrencilerin beklentileri dikkate alınarak çalışmaların yapılmasına ve öğretmenlerin, öğrencilerin kitaplara olan tutumlarına yön vermeleri açısından bilinçlendirilmelerine yardımcı olması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Çalışmanın örneklemini Ankara Yenimahalle ilçesindeki üç farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 150 6. sınıf,150 7. sınıf ve 150 8. Sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan 450 öğrenci Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitabı olarak kabul edilen ve İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflarda okutulmakta olan fen ve teknoloji kitaplarını bilimsel içerik, görsel unsurlar, hazırlık ve değerlendirme açısından inceleyerek yapılan anketle görüşlerini belirtmişlerdir.

Ayrıca her sınıf seviyesinden seçilen beşer öğrenci ile veli izni alınarak odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde yöneltilecek sorular önceden uzman görüşleri alınarak

hazırlanmıştır. Fakat sorular serbest bırakılmıştır; çünkü odak grup görüşmelerinde süreç doğaçlama ilerlemektedir.

2.1. Veri Toplama Aracı ve Güvenirlik Çalışması

Çalışmada kullanılan anket daha önce ders kitabı incelemesi ile ilgili bir çalışma için Atıcı* ve arkadaşları tarafından hazırlanmış literatürdeki bir anket ile Kete* ve arkadaşları tarafından hazırlanmış bir anket birleştirilerek hazırlanmıştır. Birleştirilen ve 40 sorudan oluşan anket ön test uygulamasından geçirilerek güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi sonucu güvenilirliği düşük 14 soru anketten çıkarılmıştır ve 26 sorudan oluşan ölçeğin güvenilirliği için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 0.82 olarak bulunmuştur.

Maddeler beşli likert tipinde hazırlanmış ve “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” biçiminde düzenlenmiştir. Likert tipi maddelerde; olumlu maddeler, 5’ ten 1’ e puanlanırken; olumsuz maddeler, 1’ den 5’ e doğru puanlanmıştır.

2.2. Verilerin çözümlenmesi

Anketin uygulanması sonucunda elde edilen veriler aritmetik ortalama ve yüzde yöntemi ile analiz edilmiştir.

Aritmetik ortalama sonuçlarının belirlenmesi aşağıda tablo 1’de verilen puan aralıklarına göre yapılmıştır (Demirbaş, 2008).

Tablo 1. Likert tipi ölçek için puan aralıkları

Tamamen Katılıyorum	5.00 - 4.20
Katılıyorum	4.19 - 3.40
Kararsızım	3.39 - 2.60
Katılmıyorum	2.59 - 1.80
Hiç Katılmıyorum	1.79 - 1.00

* Yrd. Doç. Dr. Tahir ATICI, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi ABD Teknikokullar, Ankara

* Yrd. Doç. Dr. Rıdvan KETE, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Biyoloji Ana Bilim Dalı, Buca, İzmir

3. BULGULAR VE YORUM

Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 2,3 ve 4’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin ders kitaplarının bilimsel içeriği ile ilgili görüşleri

İfadeler	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	x
1. Kitaptaki bilgilerin yeterliliğinden memnunum	51	11.3	136	30.2	110	24.4	93	20.6	60	13.3	3.05
2. Sadece bu kitaptan yararlanılarak SBS den iyi bir puan alınabilir.	24	5.3	22	4.8	89	19.7	131	29.1	184	41.1	2.16
3. Bazı tanımlar öğrenme kapasitemi aşıyor.	46	10.2	61	13.5	113	25.1	134	29.7	90	20.0	2.56
4. Bazı konular fazla detaylı anlatılmış.	70	15.5	65	14.4	96	21.3	162	36.0	73	16.2	2.87
5. Konuların günlük hayatla iyi bağdaştığını düşünüyorum.	80	17.7	118	26.2	134	29.7	62	13.7	56	12.4	3.23
6. Kitap Konuyla ilgili beni araştırmaya yönlendiriyor.	83	18,4	126	28.0	106	23,5	76	16,8	59	13,1	3.21
7. Deneylerin seviyeme uygun olduğunu düşünüyorum.	133	29.5	155	34.4	87	19.3	43	9.5	32	7.1	3,68
8. Etkinlikler seviyeme hitap edecek şekilde düzenlenmiş.	60	13.3	116	25.7	158	35.1	64	14.2	42	9.3	3,12
9. Bir konudan diğerine geçerken bütünlük sağlanmış.	70	15.5	103	22.8	161	35.7	62	13.7	63	14.0	3,18
10. Kitabım sayesinde fen ve teknoloji dersine olan ilgimi arttı.	77	17.1	67	14.8	93	20.6	113	25.1	90	20.0	2,77
11. Evde yapılacak etkinlikler ve deneyler çok ilgimi çekiyor.	60	13.3	70	15.5	80	17.7	102	22.6	138	30.6	2.58
12. Dersleri işlerken genellikle kitabı kullanıyoruz.	150	33.3	102	22.6	53	11.7	66	14.6	79	17.5	3.4

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık %70'inin sadece bu kitaptan yararlanarak SBS 'den iyi bir puan alınamayacağını (2), % 40'ı kitabın fen dersine olan ilgisini arttırmada etkili olmadığını (10), %53'ü evde yapılacak etkinlik ve deneylerin ilgisini çekmediğini(11), % 32' si ise derste kitabı kullanmadıkları (12) görüşünü bildirmişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık %30'unun konuların günlük hayatla iyi bağdaştırılmasında (5), %35'i etkinliklerin seviyelerine hitap edecek düzeyde olduğu konusunda (8) ve yaklaşık %36' sının konular arasında bütünlüğün sağlanmış olmasında(9) kararsız oldukları görülmektedir. Diğer maddeler için ise öğrenciler olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 3. Öğrencilerin ders Kitaplarında Kullanılan Görsel Unsurlar ile ilgili görüşleri

İfadeler	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		x
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
13. Kitabın cildi kötü olduğu için hemen dağıldı.	168	36.6	69	15.3	71	15.7	72	16.0	70	15.5	3.42
14. Kitabı görünce incelemek istemiyorum.	97	21.1	61	13.5	78	17.3	116	25.7	98	21.7	3.14
15. Kitaptaki resim ve fotoğraflar dikkatimi çekiyor.	124	27.5	132	29.3	98	21.7	48	10.6	48	10.6	3.52
16. Kitap kapağı hiç ilgi çekici değil.	198	44.0	66	14.6	74	16.4	56	12.4	56	12.4	2.34
17. Kitaptaki resimler konuyla çok fazla ilgili değil.	60	13.3	63	14.0	154	34.2	126	28.0	47	10.4	3.08
18. Kitaplarda resim yerine fotoğrafların kullanılması daha çok ilgimi çekiyor.	184	40.8	115	25.5	77	17.1	31	6.8	43	9.5	3.81

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %52'sinin kitapların cildi kötü olduğu için hemen dağıldığını (13), %58,6' sının kitabın kapağını ilgi çekici bulmadıklarını ifade ettiklerini görüyoruz. Yaklaşık %37'si “kitabı görünce incelemek istemiyorum (14)” ifadesine ve %38,4'ü “kitaptaki resimler konuyla çok fazla ilgili değil (17)” ifadesine katılmadıklarını belirtirken, %34,2'si de bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %66,3'ü kitapta resim yerine fotoğrafların kullanılmasının onların daha çok ilgisi çektiğini (18) söylemişlerdir.

Tablo 4. Öğrencilerin Ders Kitaplarında Bulunan Hazırlık ve Değerlendirme Etkinlikleri ile ilgili görüşleri

İfadeler	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		x
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
19. Kitaptaki sorular farklı düşünmemi sağlıyor.	95	21.1	112	24.8	112	24.8	44	9.7	57	12.6	3.74
20. Değerlendirme sorular SBS sınavına hazırlanmamda yardımcı oluyor.	90	20.0	110	24.4	87	19.3	78	17.3	85	18.8	3.09
21. Çalışma kitabındaki etkinlikleri seviyemin altında buluyorum.	61	13.5	54	12.0	94	20.8	117	26.0	104	23.1	8
22. Etkinlikleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.	149	33.1	93	20.6	68	15.1	72	16.0	68	15.1	9
23. Değerlendirme sorularının farklı tipte olması benim için çok faydalı oluyor.	108	24.0	131	29.1	178	39.5	37	8.2	36	8.0	
24. Değerlendirme soruları konuyu anlayıp anlamadığımı öğrenmek için yeterli sayıdır.	72	16.0	87	19.3	116	25.7	97	21.5	78	17.3	5
25. Kitapta bulunan ölçme sorularına düşünerek, yorum yaparak cevap veriyorum.	125	27.7	143	31.7	108	24.0	46	10.2	28	6.2	4
26. Kitaptaki sorular SBS sorularıyla benzerlik taşıyor.	52	11.5	70	15.5	102	22.6	96	21.3	130	28.8	9

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin, kitaptaki değerlendirme sorularının SBS sınavına yardımcı olması (20) ve soruların konuyu anlayıp anlamadıklarını öğrenmeleri için yeterli olması (24) konusunda kararsız oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %53,7'si ise çalışma kitabındaki etkinlikleri yapmaktan zevk almadıklarını belirtmişlerdir. Diğer maddeler için öğrencilerin büyük çoğunluğu olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde; **“Konuların günlük hayatla iyi bağdaştırıldığını düşünüyor musunuz?”** sorusuna öğrenciler şu yanıtları vermişlerdir:

K.1: “Günlük hayatla bağdaştırma bence abartılmış. Her konuyu günlük hayatın içinden anlatmaya çalışmışlar böyle olunca ben konuyu anlamıyorum ki. Bana normal dersimi anlatsa ben daha iyi anlayacağım. Hepsini günlük hayata göre vermeye çalışmış bu kadar olmamalı bence.”

K.2.” Bağdaştırılma bence sadece hikâyeyle yapılmaya çalışılmış. Bu kafamı karıştırıyor. Çok fazla hikâyeye yer verilmiş.”

Kitaplar incelendiğinde yeni hazırlanan müfredatın kazanımlarına göre amacın çocuklara fazla bilgi yüklemek olmadığını ve kitapta da bu doğrultuda fazla bilgi ve açıklamaların olmadığını görülmektedir. Bu konuyla ilgili çocuklara yöneltilen sorularda öğrenciler aşağıdaki düşünceleri söylemişlerdir:

K.3: “Bu kitaba göre öğretmene fazla bir şey yapmak düşmüyor, genelde öğrencinin yapmasını, araştırmasını istiyor, hep sorulardan oluşmuş. Ama böyle olunca da çocuklar bazı şeyleri anlamıyor, orda ki soruyu araştırmayan da var. Buna göre SBS den iyi bir puan almak da zorlaşıyor. Çünkü sorunun cevabına göre siz o konuda ne öğreneceğinizi tahmin ediyorsunuz ama konuyu anlayamıyoruz çünkü soruyu bazen çok karmaşık soruyorlar.”

K. 2: “Öğretmen kitaptakileri okutuyor bize kendisi kafasına göre birkaç sayfa bir şey yazdırıyor. Sonra o konuyu geçiyoruz, örneklendirme de çok az oluyor.”

K. 4: “Bazı konuları çok yüzeysel geçmiş, bazı konularda ise fazla detaya inmiş. Belirli bir standardı yok gibi.”

Yeni müfredatın amacı doğrultusunda eski kitaplara göre artık daha fazla sayıda yer verilen etkinlik ve deneylerle ilgili öğrencilerin fikirleri sorulduğunda aşağıdaki cevapları verdiler:

K.5: “Konuyla ilgili çok fazla etkinlik yok gibi, konunun dışında etkinlikler, sanki eğlencesine verilmiş gibi görünüyor bu durumda.”

K.3 : “Zaten etkinlikleri yapamıyoruz ki. Süre yetmiyor, 4 saat dersimiz var zaten. Hem ders dinleyip hem etkinlik yapmak çok zor, zaten sınıfımız 40 kişilik. Siz evde yapın sonucunu da deftere yazın diyor. Zaman da yok ki zaten. Hem ödev yapacağız, test çözeceğiz.”

K.2 : “Etkinlikler çok fazla var ama yapılmıyor hiçbirini yapmıyoruz ki. Bazı deneyler bizim yapabileceğimiz türden değil. Ayrıca bazı izin verilmeyen, yasaklanmış malzemelerin kullanıldığı deneyler var. Bu yüzden o deneyleri yapamıyoruz. Ayrıca malzemeleri bulmakta zorlanıyorum ben.”

K. 6: “Öğretmenim etkinlikler benim seviyemin üzerinde, zor geliyor bana, çok açık bir şekilde anlatmıyor ne yapacağımı, bir yere kadar getiriyor sonra bırakıyor, bence daha açık anlatmalı.”

K.7: “Öğretmenim malzemeleri bulamıyorum hem de çok zor oluyor ben nasıl yapayım hepsini evde babama yaptırıyorum günlerce uğraşıyoruz. Bana ısı yalıtımlı ev yap dedi öğretmen ben mimar mıyım?”

Öğrencilere kitaptaki resimlerin sayıları, anlaşılır olması ile ilgili yöneltilen sorulara, öğrenciler şu şekilde cevap vermiştir:

K.1: “Kitaplardaki resimler bence güzel, kapak da güzel yapılmış.”

K. 3: “Resimlere çok fazla yer verilmiş, her taraf da resim var, her şeyin resmi konulmuş. Bir de konuya başlamadan önce verdiği resmi açıklıyor, onu okurken sıkılıyorum konuya olan ilgim dağılıyor bu kadar uzatmasına gerek yok bence.”

K.8: “Ama bazı resimler çok çocuksu ve saçma. Çok resim konulduğu için her şey üst üste binmiş gibi. Benim en çok sevdiğim “Bunları biliyor musunuz” kısımları. Konuyla ilgili çok değişik bilgiler var, en çok severek okuduğum kısım bu bölümler, sayısı arttırılsa daha iyi olur.”

K.9: “Resimler konuyla ilgili değil anlattığı şey başka resim başka konu başka, ayrıca 1. Sınıf çocuğu gibi bana çizgi film resimleri, çöp adam çizmiş.”

K.10: “öğretmenim çok basit ve saçma resimler var; atomu anlatırken maddenin büyük halinden küçüğüne doğru gitmiş, en son elinde atomlar var tek tek onları sayıyor bir kere atomlar sayılamaz ki böyle, onlar görülebilir boyutta değil.”

Öğrencilere ders kitaplarının yanında verilen çalışma kitapları ile ilgili yorumları aşağıdaki gibidir:

K.2: “Onlar çok uğraştırıcı oluyor, çok zaman alıyor o yüzden yapmak istemiyorum, ayrıca hiç birinin cevabı verilmemiş öğretmen cevabı için kitaba bakın diyor ama bulamıyoruz.”

K.3: “Cevabını kontrol edemedikten sonra merak da etmiyoruz, bu yüzden yapmak istemiyorum. Cevabına şu sayfalardan bakın dedi ama ben birkaç kez baktım bulamadım. Bir daha da yapmadım kitabı. Birde açıklama isteyen soruların altına bir sürü boşluk bırakmış bir cümlelik bir soru oluyor yazıyorum ama aşağısında bir sürü boşluk oluyor bu sefer de içim rahat etmiyor ne yazacağımı şaşıyorum.”

K.10: “ Öğretmenim çalışma kitabında hep aynı sorular sorulmuş, dönüyor dolaşıyor hep aynı soruyu soruyor.”

K.11: “öğretmenim hep aynı şeyleri soruyor yaparken sıkılıyorum hem çok vaktimi alıyor ben onu yapana kadar 100 tane soru çözerim SBS için.”

Çalışma kitaplarında öğrenci görüşlerine göre cevap anahtarının olabileceği böylece öğrencilerin yanlışlarını ya da eksikliklerini kontrol edebileceğini, etkinlik sayısının biraz azaltılabileceği söylenebilir. Öğrencilerin SBS’ ye hazırlandığı da düşünülerek sınavla paralel olan soruların olduğu çoktan seçmeli bir test kısmının hazırlanarak bu soruların sayısı arttırılabilir.

4. SONUÇLAR VE YORUM

Yapılan anket sonuçlarına ve odak görüşmelerinin analizine göre öğrencilerin yeni kitabı henüz kabullenemedikleri onlara alışılmışın ve beklentilerinin dışında geldiğini görülmektedir. Öğrenciler genellikle kitaptaki bilgilerin yüzeysel olduğunu, onlara ihtiyaç duydukları bilgiyi vermediğini, Değerlendirme sorularının ise verilen bilgi düzeyine göre çok ağır olduğunu söylemekte. Kitap yapılan etkinlikler, deneyler ve araştırmalar sonucu istenilen kazanımları öğrencilere kazandıracak düzende ve sistemdedir. Fakat öğretmenler ve öğrenciler genellikle kitapta verilen bilgilerle üniteyi tamamladığı için istenilen beceriler ve hedefler öğrencilere kazandırılmamış oluyor ve öğrenciler değerlendirme sorularını kitabın içeriğine göre ağır buluyorlar. Ayrıca 8. Sınıf öğrencileri etkinlikleri genellikle çok uğraştırıcı olduğunu ileri sürerek hiç yapmadıklarını, 6. Ve 7. Sınıf öğrencileri ise deneylerin ve etkinliklerin onlara çok zor geldiğini yapmakta çok zorlandıklarını ve anlamadıklarını, bunları genellikle ailelerine yaptırdıklarını söylemekte. Öğrenciler bazı bilimsel süreç becerilerinin onlara kazandırılmadığı için de etkinlikleri yapmanın zor geldiğini söylemekte. Bunları göz önüne alarak yeni sisteme alışma sürecinde olan öğretmenler ve öğrenciler için kitaptaki etkinliklerin biraz daha kolay, eğlenceli, kolay bulunan araçlarla yapılabilen özelliklerde olması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun özellikle vurguladıkları noktalardan birisi kitapta bulunan okuma parçaları ve hikâyelerin dili ve seviyesidir. Öğrenciler bunların kendi yaş seviyelerine uygun olmadığını onlara basit ve sıkıcı geldiğini dile getirmişlerdir. Öğrenciler genellikle resim yerine ilginç bilimsel fotoğrafların; “bunları biliyor musunuz?” kısmında bulunan önemli bilimsel gelişmelerin ve ayrıntıların onların daha çok ilgisini çektiğini söylemeleri öğrencilerin düşünülenenden daha farklı bir ilgi düzeyine sahip olduklarını desteklemektedir. Bu verilere göre kitaplarda kullanılan hikâyeler,

örnek olaylar ve resimler, öğrencilerin günümüz bilgi ve teknolojisinde daha farklı seviyede olduklarını göz önüne alarak hazırlanmalıdır.

Burada öğrencileri yönlendirmede öğretmenlerin eksikliklerinin de olduğunu görülmektedir. Öğretmenler kitabı amacı doğrultusunda kullanamadığı için kitabın özeliğini öğrenciler fark edememiş durumdadır. Bu yüzden öğrenciler kitabın ders çalışacakları, sınava hazırlanacakları gerekli bilgilere ulaşabilecekleri bir kaynak kitap olması gerektiğini düşünüyorlar. Fakat kitabın hazırlanış biçiminin ve içeriğinin farklı olması nedeniyle de kitabı yetersiz, onları oyalayıcı nitelikte görmekteler. Öğrencilerin bazıları etkinliklerin zor, her deney sonrası tabloların istendiği uğraştırıcı bölümler olduğunu, bu yüzden sevmediklerini söylemekteler. Öğrencilere bunları yaptıkları sürece bazı becerileri kazanacaklarını ve pratikleşeceklerini artık isteyerek yapabileceklerini söylendiğinde ve kitabın amacını eğitimimizdeki rolünü anlatıldığında öğrenciler bunların kendilerine aşılanmadığını, kazandırılrsa daha farklı olabileceğini, bazı konuları daha iyi anlayabileceklerini belirtmişlerdir. Burada öğretmenlerin yeterli derecede bilinçlendirilememiş olması çocukların ders kitabına bakış açılarını ve ilgilerini etkilediği sonucu çıkarılabilir. Kitapta her çocuk seviyesine uygun daha basit ya da daha zor olan etkinlikler bulunmaktadır. Öğretmenler sınıflarının seviyelerine göre ya da bireysel farklılıklara göre farklı etkinlikleri yaptırabilirler. Ayrıca kitap hazırlanırken öğrencilerin yeni eğitim öğretim anlayışına, kazanımlara alışma sürecinde oldukları, bilimsel süreç becerilerini henüz kazanamadıkları göz önüne alınmalı; bazı etkinlikleri yapmanın kalabalık mevcutlu sınıflarda zor olması nedeniyle sınıf kontrolünün kaybedilebileceği ya da malzemelerin yetmeyeceği hesaba katılmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Atıcı, T. ; Samancı, N. ; Özel, Ç. A. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Biyoloji Konuları Yönünden Eleştirel Olarak İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:5 Sayı:1, (115-131).
- Coskun, İ. K. ve Kuglin, J. (Eds.) (1996). Türkiye ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları (77-85), Ankara: *Bizim Büro Basımevi*.
- Demirbaş, M. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Belirli Değişkenler Bakımından İncelenmesi, *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 53-68
- Kabapınar, F. (2003) Oluşturmacı Anlayışı Yansıtmaları Açısından Türk ve İngiliz Fen Bilgisi ve Kimya Ders Kitaplarındaki Görsel Öğeler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119-126
- Kaptan, A. Y. & Kaptan, S. (2005) Ders Kitaplarındaki Tasarım Sorunları ve Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkisi, *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 59-66
- Karamustafaoğlu, O. ; Üstün A. (2005). Türkiye’de Yürürlükte Olan Fen Bilgisi 7. Sınıf Ders Kitabının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7 Sayı: 1
- Kete, R. ; Acar N. (2007). Lise 2 Biyoloji Ders Kitapları Üzerine Öğrenci Tutumlarının Analizi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:15 No:1 221-230
- Kılıç ve diğ. (2001). *Fen Bilgisi 4-8, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım
- Küçükahmet, L. (1994). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Gazi Büro Kitapevi
- MEB. (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge, Haziran 2007-2597, *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*
- Önal, H. ; Kaya, N. Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının (4 ve 5. Sınıf) Değerlendirilmesi, *Sosyal Bilgiler Dergisi*
- Pelletier, C.M., (1995). A handbook of techniques and strategies for coaching student teachers, A Simon and Schuster Company, USA.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve Matematik Ders Kitaplarını Genel Değerlendirme Ölçeği, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Mayıs 2004 Cilt: 28 No:1 49-54
- Yıldırım, Ü. N. & Ateş, S. (2003) İlköğretim 7.Sınıf Fen Bilgisi Kitabının Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Yeterlilik Derecesinin Araştırılması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3-5, 78-86.

ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YANSIMALARI

REFLECTIONS TO TEACHING PROFESSION FROM TEACHING PRACTICE COURSES

Nevriye Yazçayır

Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi

Özet

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından, 'Okul Deneyimi' ve 'Öğretmenlik Uygulaması' dersleriyle, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı uygulama okullarında çeşitli etkinlikler düzenleyerek mesleklerine yönelik hazırlıklarını tamamlamaları ve öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu derslerde öğretmen adayları uygulamalarını genellikle donanımlı okullarda ve deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde kontrollü olarak sürdürmektedirler. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu uygulama yaptıkları bu okullardan çok farklı koşullara sahip okullara atanmaktadırlar. Bu çalışmanın amacı, özellikle yeni atanan öğretmenlerin mesleklerini yürütürken öğretmenlik uygulaması derslerinde geliştirdikleri öğretmenlik becerilerinden nasıl yararlandıklarını belirlemektir. Araştırmanın bir diğer amacı ise öğretmenlik uygulaması derslerinin etkililiğini değerlendirmektir. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada yeni atanmış 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırma verileri nitel içerik ve betimsel analiz teknikleri ile çözümlenerek yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Uygulaması, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Mesleği

Abstract

Teacher candidates at the faculties of education are expected to improve their teaching skills in School Experience and Teaching Practice courses. They are supposed to finalize their training through organizing different applications and activities in real classrooms. In these courses, teacher candidates usually sustain their practices as controlled with the guide teachers who have experiences and in the schools which are equipped. But, the majority of teacher candidates are appointed to the schools which have very different conditions. The aim of this study is to determinate how especially new appointed teachers making use of teaching skills which they have developed in the courses of teaching practices. Another aim of this research is evaluate effectiveness of teacher practice courses. The research data have obtained through semi-structured interviews from qualitative research methods. In the research, have made interview with 10 new appointed teachers. The data were interpreted through inductive coding technique and content analysis.

Keywords: School Experience, Teaching Practice, Teaching Profession

1. GİRİŞ

Ülkemizde geçmişten günümüze hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik uygulamaları dersleri, öğretmenlerin öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlikleri kazanmaları açısından oldukça önemlidir. Günümüz öğretmen eğitimi programlarındaki bu derslere ilişkin son düzenlemeler ise 1997-98 ve 2006-07 yıllarında gerçekleştirilen yeni yapılanma ve güncelleme çalışmaları ile belirlenmiştir (YÖK, 2007).

1997-98 yapılanmasında, formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuş ve programın uygulama boyutu arttırılmıştır. Bu bağlamda, okul ortamında öğrenmeye yönelik daha önceki programlarda yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin yanı sıra, okul deneyimi-I ve okul deneyimi-II adlarında iki yeni ders açılmıştır. Fakülte-okul işbirliği konusunda kapsamlı bir düzenlemeye gidilmiş ve MEB-Yükseköğretim Kurulu işbirliği ile "Fakülte-Okul İşbirliği Yönergesi" hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur (YÖK, 2007). Bu düzenlemede, birinci yılın ikinci döneminde yer alan Okul deneyimi I dersinde (T:1, U:4, K:3) öğretmen adaylarının okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini çeşitli yönleri ile tanıması ve diğer eğitim derslerine bir temel oluşturması amaçlanmıştır. Dördüncü yılın birinci döneminde yer alan Okul Deneyimi II dersinde de (T:1, U:4, K:3) sınıf içi kısa süreli etkinlikler planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi

amaçlanmıştır (Özmen, 2008). Dördüncü yılın ikinci döneminde yer alan öğretmenlik uygulaması dersinde ise (T:2, U:6, K:5) öğrenci artık önceki dönemlerde yaptığı gerek kuramsal gerekse uygulamalı çalışmalarla öğretmenliği gerçek bir öğretim ortamında uygulayacak duruma gelmiş konumdadır. Bu amaçla öğretmen adayları uygulama okullarında kendi alanlarında farklı düzeylerdeki sınıflarda çeşitli uygulama süreçlerinden geçmektedirler. Bu süreçler derse hazırlık ve planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamaları olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından bu süreçte o zamana kadar edindiği bilgi ve deneyimini hem uygulama okul öğretmeni, hem de uygulama öğretim elemanının rehberliğinde bizzat sınıf içinde uygulamalar yaparak geliştirmesi beklenmektedir. 2006-07 yıllarında yapılan düzenlemede ise 1997-98 yapılanmasındaki programların güncellenmesi ve programların aksayan yönlerinin düzenlenmesi amaçlanmıştır. Bu düzenlemede uygulama okulları bulmada yaşanan sorunlar nedeniyle daha önce dördüncü sınıfın birinci döneminde yer alan okul deneyimi II dersi kaldırılmış, birinci yılda yer alan Okul Deneyimi I dersi ise programda Okul deneyimi olarak yer almıştır. Bir başka deyişle öğretmenlik uygulamaları ders saatleri azaltılmıştır (YÖK, 2007).

1.1 Problem Durumu

2006-07 yıllarında yapılan düzenleme, ayrıca yapılandırılacakları gerekçesiyle mesleki ve teknik eğitim fakülteleri için uygulanmamıştır. Bugün mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde 1997-98 yapılanmasında hazırlanan program geçerli olup, bu fakültelerdeki öğretmen adayları Okul Deneyimi I dersinde daha çok gözlem amaçlı olarak uygulama okullarında bulunmakta, Okul Deneyimi II dersinde ise en az altı kişilik gruplarla girdikleri derslerde bir öğretim deneyiminde bulunmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersinde ise uygulama okullarında 8 haftalık sürede öğretim ve öğretim dışı etkinliklerin yürütülmesi söz konusudur.

Günümüze kadar öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yapılan birçok araştırma; okul deneyimi I-II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin içeriği ve işleyişi hakkında çeşitli sorunları ortaya koymuştur. (Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. 2007; Azar, Ali. **2003**; **Özmen, H. 2008**; Şişman, M. ve Acat, M. Bahaddin 2003). Öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yaşanan birçok soruna rağmen öğretmen adayları uygulamalarını genellikle donanımlı okullarda ve deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde kontrollü olarak sürdürmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu uygulama yaptıkları bu okullardan çok farklı koşullara sahip okullara atanmaktadırlar. Bu nedenle yapılan bu çalışmada “öğretmenlik uygulamalarının öğretmenlik yaşantısına yansımaları nasıldır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma özellikle mesleki eğitim fakültelerinden yeni mezun olmuş öğretmenlerin mesleklerini yürütürken öğretmenlik uygulaması derslerinde geliştirdikleri öğretmenlik yeterliklerinden nasıl yararlandıklarını belirlemek amacıyla yapılmış betimsel ve nitel bir çalışmadır. Aynı zamanda çalışmada öğretmenlik uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi de amaçlanmıştır.

2.1 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu mesleki eğitim fakültelerinden yeni mezun olmuş 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 9'u Mesleki Eğitim Fakültesi Aile Ekonomisi bölümünden mezun olup, bunlardan 6'sı teknoloji tasarımı alanında diğer 3'ü ise mezun olduğu alanda öğretmenlik yapmaktadır. Bir öğretmen ise Ticaret ve Turizm Eğitim fakültesinden mezun olup, Kız meslek lisesinde alanında görev yapmaktadır. Tüm öğretmenler bir yıl önce eğitim fakültelerinden mezun olmuşlardır.

2.2 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı nitel görüşme formunu oluştururken literatür incelemesi ve öğretmenlik uygulamaları derslerindeki deneyimlerinden yararlanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlik uygulamalarında geliştirilmesi amaçlanmış yeterlik alanları ile ilgili 10 soru yer almaktadır. Görüşme formu kullanılarak öğretmenlerden elde edilen araştırma verileri teyp aracılığı ile kasetlere kaydedilmiştir.

2.3 Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kasetlere kayıt edilen görüşme verileri bilgisayar ortamına geçirilerek nitel içerik ve betimsel analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile elde edilen ana kategoriler altında veriler betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1 Öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulamaları Derslerindeki Deneyimleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, öğretmenlik uygulamaları derslerinde hangi etkinlikleri, nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşlerini açıklamaları istenmiştir. Mesleki Eğitim Fakültelerinde Okul deneyimi dersinde öğretmen adayları Hasan öğretmen dışındaki, öğretmenlik uygulaması dersinde sadece bir kez öğretim etkinliğinde bulunduğunu, bu öğretimi planlı olarak yapmadığını, öğretimi yaparken öğretim aracı kullandığını ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde bulunmadığını belirtmiştir. Ayrıca Hasan öğretmen uygulama okulunda öğrenciler arasında yapılan bir yarışmada öğrencilere rehberlik dışında her hangi bir etkinlik içerisinde yer almadığını da açıklamıştır. Veli öğretmen ise biri okul deneyimi II dersinde, diğeri de öğretmenlik uygulaması dersinde olmak üzere iki kez öğretim etkinliğinde bulunduğunu ifade etmiştir. Veli öğretmen bu öğretim etkinliklerini planladığını ve her ikisinde de öğretim araçları kullandığını, öğretmenlik uygulamasında da bir yazılı sınavı kendisinin yaptığını açıklamıştır. Veli öğretmen uygulama okulunda öğretim dışında nöbet görevinde bulunmuş ve bir özel gün etkinliğine de izleyici olarak katılmıştır.

Abdurrahman öğretmen de, okul deneyimi II dersinde bir, öğretmenlik uygulaması dersinde üç kez öğretim yaptığını, bu öğretim etkinliklerini planladığını, derslerinde öğretim araçlarını kullandığını, bir yazılı ve bir de uygulamalı sınavı planlayarak gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Abdurrahman öğretmen, ayrıca öğretmenlik uygulaması sürecinde katıldığı dersin gereği iki gezi etkinliğinde bulunmuş ve öğretim dışında da nöbet yapmıştır. Selin öğretmen, öğretmenlik uygulamalarında dört öğretim etkinliğinde bulunduğunu belirterek, bu öğretim etkinliklerini planladığını, tüm öğretim etkinliklerinde öğretim araçlarını hazırlayarak kullandığını, uygulama öğretmenin rehberliğinde de bir yazılı ve bir de uygulamalı sınav yaptığını açıklamıştır. Selin öğretmen, öğretim dışında uygulama okulunda rehberlik, sosyal kulüp ve özel gün (23 Nisan) etkinliklerine katılmış ve nöbet tutmuştur.

Sinem öğretmen de, 4 kez planlı öğretim etkinliğinde bulunduğunu, bu öğretim etkinlikleri için öğretim araçları hazırlayarak kullandığını, bir yazılı ve bir de uygulamalı sınav yaptığını açıklamıştır. Sinem öğretmen uygulama okulunda tiyatro kulüp çalışmalarına bizzat katıldığını belirterek ayrıca rehberlik, idari çalışma, nöbet ve özel gün etkinliklerini de gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlik uygulamalarında Hatice öğretmen, öğretim araçları ile planlı olarak dört kez öğretim yapmış, yazılı sınav ve uygulamalı sınav etkinliklerini de gerçekleştirmiştir. Hatice öğretmen de uygulama okulu tarafından düzenlenen özel gün etkinliklerine katıldığını ifade etmiştir. Selma öğretmen, dört kez yaptığı öğretim etkinlikleri planlı olarak ve bizzat hazırladığı çeşitli öğretim araçları ile yürüttüğünü, yazılı sınav ve uygulamalı sınav yaptığını, nöbet tuttuğunu, ayrıca bir kulübün etkinliğine izleyici olarak katıldığını belirtmiştir.

Ömer öğretmen de okul deneyimi II dersinde bir, öğretmenlik uygulaması dersinde ise dört olmak üzere toplam beş kez öğretim deneyimini yaşadığını, bu derslere planlı girdiğini, her derste ilgili öğretim araçlarından yararlandığını, bir yazılı ve bir uygulamalı sınav yaptığını belirtmiştir. Ömer öğretmen uygulama okulunda ayrıca rehberlik, idari çalışma ve nöbet etkinliklerine de katıldığını ifade etmiştir. Bunun yanında okulun düzenlediği turizm haftası etkinliklerinde de görev almıştır. Harun öğretmen de, planlı olarak 4 kez öğretim etkinliğini yürüttüğünü, bir yazılı ve bir uygulamalı sınav yaptığını, nöbet tuttuğunu ve rehberlik etkinliğinde bulunduğunu belirtmiştir. Harun öğretmen derslerinde atölye araç ve gereçlerini kullandıklarını ayrıca öğretim araçlarından yararlanmadıklarını ifade etmiştir. İlder öğretmen, son sınıfta birinci dönem bir, ikinci dönemde iki olmak üzere toplam üç kez öğretim yaptığını, bu öğretim etkinliklerini planlı yürüttüğünü ve her öğretim etkinliğinde de öğretim araçlarını kullandığını açıklamıştır. İlder öğretmen, uygulama okullarında öğretim dışında herhangi bir başka etkinlik yapmadığını belirtmiştir.

3.2 Öğretmenlerin Kazandıkları Deneyimlerden Meslek Yaşantısında Yararlanma Durumları

3.2.1 Öğretim Etkinliklerini Planlama

Hasan öğretmen eğitim fakültesinde öğrenim gördüğü alan dışında bir alanda öğretmenlik yaptığını ve ilk karşılaştığı güçlüğü şu şekilde açıklamaktadır:

“..şöyle bir durum var tabii, bir de bizim özel bir durumumuz var, kendi bölümümüze atanmıyoruz, ilk olarak anlatacağım dersin ne olduğunu öğrenmeye çalıştım, bu sadece iki ayımı aldı zaten, kılavuz kitabı okuyana kadar öğrenene kadar..”

Hasan öğretmen girdiği ders için sadece yıllık plan hazırladığını, günlük plan hazırlamadığını ve günlük etkinliklerini dersin kılavuz kitabındaki şekliyle aynen gerçekleştirmeye çalıştığını belirtmiştir. Öğretmen bu şekilde planladığı süreçte karşılaştığı en önemli güçlüğün öğrencilerin etkinlik materyallerini getirmemelerinin olduğunu açıklamıştır. Hasan öğretmen, eğitim fakültesinde ve öğretmenlik uygulamasında yaptığı planlama etkinliklerinin öğretmenlik yaşantısındaki planlama etkinliklerine çok fazla katkı sağlamadığı görüşündedir. Eğitim fakültesinde öğrenim gördüğü alanda öğretmenlik yapan Veli öğretmen de, öğretim için sadece zümre öğretmenleri ile birlikte yıllık plan yaptığını, ancak günlük plan hazırlamadığını belirtmiştir:

“Önce şunu söyleyeyim biz bu uygulamada yaptığımız planların hiç birini öğretmenlik yaparken uygulamıyoruz, yani yapmıyoruz, günlük plan yapmıyoruz, bir tek yıllık plan var elimizde, onu da bütün öğretmenler ortak yapıyor, biz o yıllık plana göre hangi hafta hangi dersi anlatacağımızı biliyoruz, ama günlük plan yapıp da gitmiyoruz, yapmıyoruz”

Veli öğretmen hem zamanının olmadığı hem de okulunda bulunan hiçbir öğretmenin plan yapmadığı gerekçesiyle yazılı olarak günlük plan hazırlamadığını açıklamıştır. Yine alanının dışında (Teknoloji Tasarımı dersinde) öğretmenlik yapan Abdurrahman öğretmen de sadece yıllık plan hazırladığını günlük plan yapmadığını ifade etmiştir. Abdurrahman öğretmen yıllık planını hazırlarken daha önce edindiği deneyimlerden yararlandığını şöyle açıklamaktadır:

“... bir çok arkadaşım internetten indirmiş, şu var ki gerçekten internetekiler çok yetersiz, kılavuz kitabı açtım, kendim hazırladım, plan nasıl hazırlanır diye çıktım yola ve şu anda inanılmaz tıkr tıkr gidiyor”

Abdurrahman öğretmen de, teknoloji tasarımı dersi için günlük planı hiçbir öğretmenin yapmadığını ve kılavuz kitaptaki planlamayı izlediklerini belirtmiştir. Alanının dışında (Teknoloji Tasarımı dersi) öğretmenlik yapanlardan biri olan Selin öğretmen de öğretimini sadece yıllık olarak planladığını belirtmiştir. Müfettişlerin rehberliğinde bir dönem günlük planlarını da yapan Selin öğretmen, genel anlamda kendisinin ve diğer öğretmenlerin günlük plan yapmadıklarını kılavuz kitap doğrultusunda öğretimlerini gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Selin öğretmenin dersinde karşılaştığı güçlüklerden biri öğrencilerin etkinlik materyallerini getirmemeleri ve ders etkinliklerinin aksamasıdır. Selin Öğretmen fakültede ve öğretmenlik uygulamalarında yaptığı planlama etkinliklerinden öğretimini planlarken oldukça yararlandığını açıklamıştır:

“..tabii ki, yıllık plan, zaten fakültede öğrendiğimi geçirdim birebir oraya, bire bir derken,şöyle yardımcı oldu, şu anda yaptığım günlük planları çok kolaylıkla yapabiliyorum, fakültede ve uygulamalarda yaptığımız daha ayrıntılı, daha ince eleyp sıkı dokuduğumuz bir şeydi, çok faydalı oldu diyebilirim”

Sinem öğretmen de alanının dışında teknoloji tasarımı dersine öğretmen olarak atanmış ve öğretimini o da yıllık olarak planlamaktadır. Öğretiminde de planlama açısından önemli bir güçlükle karşılaşmadığını belirten Sinem öğretmen öğretimi planlamada öğretmenlik uygulamalarındaki planlama etkinliklerinden oldukça yararlandığını ifade etmiştir. Teknoloji tasarımı öğretmenliğine atanan Hatice öğretmen ise öğretimini hem yıllık hem de günlük olarak planladığını belirterek öğretmenlik uygulamalarında kazandığı öğretimi planlama deneyimlerinin katkılarını şöyle açıklamaktadır:

“ Planlama çok önemli, yani dersi çok iyi yürüten için, çok büyük de bir katkısı olduğunu düşünüyorum ben, öğretmenlik uygulamasında ilk zamanlarda plan yapmakta her ne kadar zorlansam da daha sonra plansız yapmadığımı fark ettim. Şimdi de öğretmenlik yaşantımda planlı gidiyorum, önceki uygulamalarımız temel oluşturdu kesinlikle, farklı planlamalar da olsa orada temeli kazandığım için ona uyarlamada bir sıkıntı yaşamadım diye düşünüyorum”

Öğrenim gördüğü alanda öğretmenlik yapan Selma öğretmen de Hatice öğretmen gibi öğretimini hem yıllık hem de günlük olarak planladığını belirterek öğretmenlik uygulamalarında yaptığı planlama etkinliklerinden çok yararlandığını şu şekilde ifade etmektedir:

“.. hani, başta fakültede ilk yaparken, acaba hani bunları gerçekten kullanabilecek miyiz dedik, öğretmenlik uygulamalarında da her şeyi tam anlamıyla yaptık, şimdi bakıyorum, gördüğüm planları iyi bir şekilde değerlendirdiğime inanıyorum hani, olumlu olumsuz yönleriyle, bunun dışında gerçekten her günü planlayarak gidiyorum derslere, çünkü plansız yürümüyor ”

Ömer öğretmen de alanının dışında ilköğretim düzeyi ikinci kademe öğretim programında yer alan Teknoloji Tasarımı derslerini yürütmektedir. Ömer öğretmen diğer öğretmenler gibi öğretimini sadece yıllık olarak planlamakta ve kılavuz kitaptaki etkinlikleri sınıflarında uygulamaktadır. Ömer öğretmen, fakülte eğitimi esnasında öğretmenlik uygulamalarında yaptığı öğretim planlama etkinliklerinin yararını şu şekilde belirtmektedir:

“... biraz tecrübe kazandırdı bize açıkçası, çünkü o zamanda planlı bir şekilde gidiyorduk okula ve o planın bize sağlamış olduğu faydayı görmüştük, yani derse nasıl gideceğimizi, derste neleri yapacağımızı önümüzde bulduğumuzda daha rahat ders işliyorduk, yani öğretmenlik hayatımda da bunu kullanıyorum, en azından günlük plan hazırlamasam bile ertesi gün ne yapacağımı düşünerek gidiyorum o da bir plan yani sonuçta”

Harun ve İlter öğretmen aynı mesleki ortaöğretim kurumunda kendi alanlarında öğretmenlik yapmaktadır. Her iki öğretmen de yine diğer öğretmenler gibi sadece yıllık plan hazırladıklarını, günlük plan ise hazırlamadıklarını açıklamışlardır. Harun ve İlter öğretmen sadece modül içeriklerinin kapsamını biraz daha genişleterek modül programındaki etkinlikleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Her iki öğretmen de öğretimlerini günlük yazılı olarak planlamasalar da öğretmenlik uygulamalarında yaptıkları planlama etkinliklerinin yararlı olduğu görüşündedirler.

3.2.2 Öğretim Becerilerini Uygulama

Hasan öğretmen öğretmenlik uygulamalarında edindiği öğretim becerilerinin öğretmenlik yaşantısına katkısının oldukça fazla olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmenlik uygulamalarında çok az öğrencisi olduğundan öğretim becerilerini daha etkin ve daha rahat sergilediğini açıklayan Hasan öğretmen şu an 60 kişilik öğrenci gruplarında öğretim yaptığını belirterek, her öğretim becerisini etkiliyle uygulayamadığını düşünmektedir. Bu nedenle özellikle farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulayamadığını açıklamıştır. Veli öğretmen de öğretmenlik uygulamalarında edindiği öğretim becerilerinin öğretmenlik yaşantısına olumlu olarak yansıdığını ifade etmiştir. Özellikle daha önce öğretim yaptığı için öğretim becerilerini sergilerken kendini daha rahat ve güvenli hissettiğini açıklamıştır. Bununla birlikte yine de kendisinin öğretim becerilerinde yeterli deneyime sahip olmadığını belirten Veli öğretmen bunu öğretmenlik uygulamalarında yeterli öğretim deneyimi yaşamadığına bağlamaktadır.

Abdurrahman öğretmen ise hem kişilik özelliklerinden hem de öğretmenlik uygulamalarında edindiği deneyimlerden dolayı öğretim becerilerini öğretmenlik yaşantısında etkililikle kullandığını ifade etmiştir. Abdurrahman öğretmen dersin giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerinde sergilenebilecek tüm etkinlikleri rahatlıkla ve güvenle uygulayabildiğini belirterek aynı zamanda bu öğretim becerilerinin sınıf yönetimine katkısını da vurgulamıştır. Selin öğretmen de genel olarak öğretim becerilerini etkiliyle uygulama çabası içinde olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmenlik uygulamalarında daha çok öğretmen merkezli öğretim etkinliklerinde bulunduğu, öğretmenlik yaşantısında program gereği uyguladığı öğrenen merkezli öğretimde bazen sıkıntılar yaşadığını ifade etmiştir. Selin öğretmen özellikle öğrencilere rehberlik etme konusunda sıkıntı yaşadığını açıklamıştır. Sinem öğretmen ise öğretmenlik uygulamalarında öğretim becerileri ile ilgili yeterli deneyimi kazanamadığını düşünmektedir:

“Öğretmenlik uygulamalarında öğretim etkinliklerim oldu, ama konu çok farklı, branş çok farklı, o yüzden başladığımda ilk dönem boya bocaladım açıkça söyleyeyim, hani gerek planlama konusunda gerek nasıl olacak nasıl gireceğim, neler yapacağım konusunda...”

Sinem öğretmen özellikle 8. sınıflarda öğretim becerilerini etkiliyle sergileyemediğini, 6 ve 7. sınıflarda ise daha rahat ve etkili öğretim yaptığını düşünmektedir. Birçok öğretim becerisinde deneyimi öğretmenlik yaşantısında kazandığını, öğretmenlik uygulamalarında ise kısa sürede bu becerileri kazanamadığını düşünmektedir. Hatice öğretmen ise öğretmenlik uygulamalarında öğretim becerileri konusunda oldukça deneyim kazandığını düşünmektedir. Ancak bu öğretim becerilerini öğretmenlik yaşantısında istediği gibi sergileyemediğini ve bunun da öğrencilerden kaynaklandığını ifade etmektedir. Hatice öğretmen de 6 ve 7. sınıflarda etkili öğretim yaptığını ama 8. sınıflarda ise yapamadığını belirtmiştir. Selma öğretmen, fakültede derslerde ve öğretmenlik uygulamalarında deneyim kazandığı öğretim becerilerini derslerinde hem kullandığını hem de geliştirdiğini şu şekilde açıklamaktadır:

“...öğretmenliğe başlamadan önce açıkçası hani burada tamam öğrendik, şunlar olmalı şeklinde söyledik ama bir derste hepsi yapılır mı, nasıl yapılır düşünüyordum açıkçası, uygularken siz kendiniz ona ihtiyaç duyuyorsunuz,

yani gerekli durumda işte öğrencinin dikkatini çekmek istiyorsunuz, pekiştirmek istiyorsunuz, öğrenci katılımını sağlamak istiyorsunuz, o süreç onları gerektiriyor zaten, siz bunu isteyerek yapıyorsunuz o zaman.”

Selma öğretmen, öğretim becerilerinin öğretimi için, hem fakültedeki derslerde hem de öğretmenlik uygulamalarında daha fazla zaman ayrılması ve her öğretim becerisine ilişkin uygulamaların yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bunun için mikroöğretimin bir ders olarak ele alınmasını önermektedir. Ömer öğretmen, alanının dışında bir program uygulaması ile karşılaştığı için özellikle dersin içeriği (kapsamı) açısından güçlük yaşadığını ifade etmekte, bununla birlikte öğretmenlik uygulamalarında edindiği öğretim becerilerini etkililikle uyguladığı görüşündedir:

“..şu anda derste çok yetkin bir durumda değiliz, çünkü alanımız dışında olan teknoloji tasarımı öğretmenliğine atandık..., ancak sınıfa nasıl gireceğimi, öğrencilere nasıl hitap edeceğimi, sınıfı nasıl hazır duruma getireceğimi, sonra dersi işleme konusunda nasıl bir yol izleyeceğimi, öğrencileri derse nasıl katacağım gibi konularda yani kendimi yetkin olarak değerlendiriyorum”

Harun öğretmen de öğretmenlik uygulamalarında öğretim becerileri konusunda asgari düzeyde deneyim kazandığını ve bu becerileri de öğretmenlik yaşantısında geliştirdiğini düşünmektedir. Ancak bu öğretim becerilerini etkililikle sergilemede koşullardan dolayı güçlükler yaşadığını şu şekilde ifade etmektedir:

“..en büyük zorluk, atölyelerde oluyor, sürekli diğer öğrenciler ve öğretmenler girip çıkıyor, bu nedenle dersin düzeni değişiyor, öğrencileri kontrol etmek güçleşiyor, o zaman öğretmenin de derse motivasyonu bozuluyor, bu konuda, kendimizin isteği dışında böyle bir engelimiz var”

İlter öğretmen de Harun öğretmen gibi, temel öğretim becerilerine sahip olduğunu ve bunları etkililikle sergileme çabası içinde olduğunu belirtmiştir. Ona göre de sınıf yönetimindeki yetersizlikler bu öğretim becerilerinin uygulanmasını güçleştirmektedir.

3.2.3 Sınıf Yönetimi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hepsi öğretmenlik yaşantılarında en fazla güçlük çektikleri konunun sınıf yönetimi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler öğretmenlik uygulamalarında sınıf yönetimi konusunda deneyim kazanamadıklarını ve bu konuda da kendilerine yeterli rehberliğin yapılmadığı görüşündedir. Ayrıca alan dışı atanan öğretmenler sınıf yönetiminde daha fazla sıkıntı çektiklerini belirtmektedir:

“Alanı bilemediğim için nasıl davranacağımı da bilemedim sınıfta, ayrıca sınıflar da kalabalık altmışar kişilik, böyle olunca da sınıf yönetiminde acemilik çektim, bu konuda sıkıntı çektim, bocaladım..”

Genç öğretmenlere göre, sınıf yönetimi konusundaki yetersizliklerinin en önemli nedeni öğretmenlik uygulamaları derslerinde planlanan ve uygulanan yaklaşımdır:

“Öğretmenlik uygulamalarında sınıf yönetimi konusunda sorun yaşamıyorduk, çünkü sınıfta 2-3 bazen daha fazla öğretmen adayı olabiliyordu, bir de uygulama öğretmeni ya da ders öğretmeni olunca toplam 3-4 öğretmen oluyorduk. Ayrıca öğrenci sayıları da azdı, 15-20 kişiydi, yani öğrenciye hemen yanında müdahale edecek öğretmen vardı, o yüzden sorun olmuyordu sınıf yönetimi”

Veli öğretmen öğretmenlik uygulamalarında ayrıca aşağıda ifade ettiği nedenlerden dolayı da sınıf yönetiminde sorun olmadığını belirtmektedir:

“öğretmenlik uygulamalarında ayrıca biz deneyim olması açısından her hafta herkes farklı bir etkinlik yaptığı için, farklı ve çok sayıda öğretim araçları hazırladığımız için öğrencinin dikkatini çekiyorduk öğrenci o zaman zaten çok da konuşmuyordu, hatta derse de daha aktif katılıyordu..”

Bunun yanında, Veli öğretmen sınıf kurallarını belirleyerek kurallara uymayanlara gerekli yaptırımları uyguladığı halde sınıf yönetiminde sıkıntı çektiğini belirterek, bunun genç olmalarından kaynaklandığını düşünmektedir. Sınıf yönetiminde çok fazla güçlükle karşılaşmadığını ifade eden Abdurrahman öğretmen ise, bunun öğretmenlik uygulamalarında kazanılan deneyimden çok kişilik özelliklerine bağlı olduğu görüşündedir:

“..şimdi şöyle bir şey var, benim gözlemediğim kadarıyla iletişim problemi var, öğrencilerle öğretmenler arasında yani o iletişimi iyi kurabilerseniz çocuğun ne istediğini anlayabilerseniz aslında problem olmuyor, hani çok uç örnekler çıkıyor içerisinde ki o da olacak zaten sonuçta..”

Sinem öğretmen de öğretmenlik uygulaması derslerinde özellikle sınıf yönetimi konusunda yeterli deneyimi kazanamadığını düşünmektedir. Ona göre bunun iki nedeni var. Birincisi sürenin yetersizliği ikincisi de uygulamalarda sınıf yönetiminde uygulama öğretmenin ön planda olmasıdır. Bu düşüncesini Sinem öğretmen şu şekilde açıklamaktadır:

“..ikincisi öğretmenlik uygulamalarında öğrenciler biliyorlar biz stajyeriz, ona göre davranıyorlar, yanlarında öğretmenleri var zaten, bir şey olduğu zaman otorite onlar, bizi otorite saymıyorlar, ama öbür türlü..”

Hatice öğretmen de Sinem öğretmen gibi öğretmenlik uygulamalarında sürenin sınırlı olmasından dolayı sınıf yönetiminde yeterli deneyimi kazanamadığını belirtmektedir. Hatice öğretmen ayrıca öğretmenlik uygulamalarında uygulama öğretmenin sınıfta çok az bulunmasına rağmen bu deneyimi kazanamadığını şu şekilde açıklamaktadır:

“..ortam elverişli değildi yani atölye ortamı çok kötüydü, ben ders anlatıyorum, sürekli biri girip biri çıkıyor, müdahale çok fazla.. etkili bir sınıf yönetimi uygulayamazsınız.”

Selma öğretmen de fakültedeki sınıf yönetimi derslerindeki uygulamaların ve öğretmenlik uygulamalarındaki deneyimlerin sınıf yönetimi yeterliliği için sınırlı olduğu görüşündedir. Ona göre öğretmenlik uygulamalarında öğrenciler ders veya uygulama öğretmeninden daha çok etkilendikleri için disiplin sorunu oluşmamakta ve bu nedenle de aday öğretmenler sınıf yönetimi konusunu çok dikkate almamaktadır. Bu yeterliliğin daha çok öğretmenlik yaşantısında geliştirileceğini düşünen Selma öğretmen öğretiminin başında bazı güçlüklerle karşılaşsa da daha sonra bu güçlükleri ortadan kaldırdığını ifade etmektedir. Selma öğretmen sınıf yönetiminde özellikle son sınıflarda (12.sınıflar) daha çok zorlandığını düşünmektedir. Ömer öğretmen ise öğretmenlik uygulamaları derslerinde sınıf yönetimi konusunda yeterli deneyimi kazandığını düşünmektedir. Bununla birlikte şu an sınıfların çok kalabalık olması ve öğrencilerin derse hazırlıklı gelmemeleri nedeniyle yine de bazı güçlükler yaşadığını belirtmiştir. Ömer öğretmen de öğretmenlik uygulamalarında sınıf yönetiminde yeterliliğin kazanılması açısından sürenin sınırlı olduğu görüşündedir. Harun ve İlder öğretmenlere göre de öğretmenlik yaşantısında karşılaşılan en büyük güçlük sınıf yönetiminde yaşanmaktadır. Her iki öğretmen de öğretmenlik uygulamalarında en az deneyimin kazanıldığı yeterlilik alanının sınıf yönetimi olduğu görüşünde hemfikirlerdir. İlder öğretmen bunun nedenini şu şekilde açıklamaktadır:

“..özellikle en büyük sıkıntı sınıf yönetimi konusunda yaşanıyor, çünkü öğretmenlik uygulamalarında arkamızda bir gözetmen eşliğinde ders anlatıyorduk, sınıf yönetimi ne kadar biz de olsa da aslında onlar da oluyor, hani biz sadece orada ders anlatıp içeriği sunuyoruz ama ister istemez sınıfın çekincesi asıl hocadan oluyor bizden değil, ama onu şimdi geldiğimizde sınıfla birebir yüz yüze kaldığımızda o zaman anlıyoruz, o zaman sınıf yönetiminde gerçekten daha deneyimli olmamız gerektiğini anlıyoruz, anladım ben daha doğrusu.”

3.2.4 Öğretim Araçları Hazırlama ve Kullanma

Hasan öğretmen, öğretim aracı hazırlama ve etkili kullanma konusunda öğretmenlik uygulamaları derslerinden çok öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme dersinde yaptıkları etkinliklerin çok daha yararlı olduğu görüşündedir. Hasan öğretmen öğretmenlik uygulamalarında bir kez öğretim deneyimi yaşadığını ve bir materyal hazırladığını belirterek öğretim deneyimlerinin artması durumunda bu konuda da daha yeterli bir duruma gelineceği görüşündedir. Veli öğretmen ise hem fakültede ilgili derste hem de öğretmenlik uygulamaları derslerinde öğretim aracı hazırlama ve etkili kullanma konusunda yeterli deneyimi kazandığını düşünmektedir. Veli öğretmen derslerinde daha önce hazırlamış olduğu bir çok öğretim materyalini de şu an kullandığını belirtmiştir. Ancak Veli öğretmen hem zaman açısından hem de maddi açıdan külfetli olduğu için istediği her öğretim aracını hazırlayamadığını da ifade etmektedir. Abdurrahman öğretmen fakültede ilgili derslerde ve öğretmenlik uygulamalarında öğretim araçları hazırlama ve kullanma konusunda deneyimlerinin olduğunu belirtti. Ancak kendisinin bu deneyimlerden çok fazla yararlanmadığını, çünkü bu deneyimlerde hazırlanan bir çok öğretim aracının artık kullanılmadığını ifade etmiştir:

“..slayt makinası, döner levha, hatta tepegöz bile kullanılmıyor, biraz da son gelişmeler göz önüne alınarak yani bilişim teknolojisi ile ilgili öğretim araçları hazırlansa daha verimli olacak, öğrencinin ilgisini diğerleri çekmiyor ki..”

Selin öğretmen ise öğretmenlik uygulamalarında öğretim araçları hazırlama ve kullanma konusunda çok fazla deneyim kazandığı görüşündedir. Bu deneyimlerin bazılarında yararlandığını söyleyen Selin öğretmen bazılarında ise okul ortamında yeterli donanımın bulunmamasından dolayı yararlanamamaktadır. Ayrıca Selin öğretmen teknoloji tasarımı dersinin gereği de öğretim aracı kullanmakta sınırlandıklarını ifade etmektedir:

“..şimdi şöyle, bazı deneyimlerimden yararlanıyorum, ama örneğin bir slayt sunumu gösteremiyorum çünkü projeksiyon yok, ya da öğrenciye konu ile ilgili materyaller gösteremiyorum, mesela, ambalaj mı çizdireceğim, bir ambalaj gösteremiyorum çünkü öğrenciler aynısını yapıyorlar, yapmamaları gerekir..”

Alanı dışında teknoloji tasarımı dersi öğretmenliğine atanan Sinem öğretmende öğretmenlik uygulamalarında öğretim aracı hazırlama ve kullanma konusunda yeterli deneyim kazanmalarına rağmen Selin öğretmen gibi bu deneyimlerden yararlanmadığı görüşündedir. Hatice öğretmen ise öğretmenlik uygulamalarında öğretim aracı hazırlama ve etkili kullanma konusunda yeterli deneyimi

kazandığını belirtmektedir. Hatice öğretmen aynı zamanda bu deneyimlerde öğretim araçlarının sayı ve çeşit olarak geliştirilmesi gerektiğini de ifade etmektedir. Öğretim aracı kullanmanın öğrenme üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu belirten Hatice öğretmen, aday öğretmenlerin yeni özgün öğretim materyalleri geliştirme konusunda özellikle teşvik edilmesi gerektiğini de açıklamıştır. Selma öğretmen de diğer öğretmenler gibi öğretim araçlarını hazırlama ve etkili kullanma konusunda öğretmenlik uygulamalarında deneyim kazandığını düşünmektedir. Selma öğretmen öğretmenlik uygulamaları derslerinde hazırladığı materyalleri derslerinde kullandığını da belirtmiştir. Ömer öğretmen de öğretim araçları hazırlama ve etkili kullanma konusunda öğretmenlik yaşantısında bir güçlüklerle karşılaşmadığını ve bu konuda yeterli deneyime sahip olduğunu ifade etmiştir. Harun ve İlder öğretmenler de öğretmenlik uygulamaları derslerinde öğretim aracı hazırlama ve etkili kullanma konusunda deneyim kazandıklarını ve bu deneyimlerinden öğretimlerinde de yararlandıklarını belirtmişlerdir. Alanında öğretmenlik yapan her iki öğretmen de özellikle derslerinin gereği görsel öğretim araçlarını çok daha fazla kullandıklarını açıklamışlardır.

3.2.5 Ölçme ve Değerlendirme

Hasan öğretmen, öğretmenlik uygulamalarında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde bulunmadığını, ancak uygulamalarda mutlaka böyle bir etkinliğin yapılması gerektiğini düşünmektedir. Veli öğretmen öğretmenlik uygulamalarında sadece yazılı test yaptığını, uygulamalı sınavı ise yıllık planlamada dönemin sonunda yer alması ve kendi uygulama sürecinin de daha önce bitmesi nedeniyle yapamadığını belirtmiştir. Öğretmenlik uygulamalarında aday öğretmenlerin her iki sınavı da yapacak şekilde planlamaların yapılması gerektiğini belirten Veli öğretmen, öğretmenlik yaşantısında daha önce yaptığı yazılı test deneyiminden oldukça yararlandığını açıklamıştır. Abdurrahman öğretmen, öğretmenlik uygulamalarında yazılı sınav ve uygulamalı sınav yaptığını, ancak teknoloji tasarımı dersinde ise süreci değerlendirdiklerini belirtmiştir. Bu nedenle Abdurrahman öğretmene göre, öğretmenlik uygulamalarında aday öğretmenlerin yazılı ve uygulamalı sınav yanında sürece yönelik değerlendirme etkinliğinde de bulunması gerekmektedir. Teknoloji tasarımı öğretmeni olarak atanan Selin öğretmen ise bu dersin gereği tüm öğrenme sürecini değerlendirmelerine rağmen öğretmenlik uygulamaları derslerinde yapmış oldukları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden yine de oldukça yararlandığını açıklamıştır. Selin öğretmen süreç değerlendirmede yaşadığı güçlükleri şöyle belirtmiştir:

“..öğretmenlik uygulamalarında süreç değerlendirme sadece uygulamalı sınav için söz konusuydu, şimdi ise tüm süreci değerlendiriyoruz, her ders her öğrenci ne yapmış, işte ne kadar çaba göstermiş, nasıl yapmış, hepsini değerlendirmeye çalışıyoruz. Ancak öğrenci sayısı çok fazla olduğundan değerlendirmede güçlük çekiyorum..”

Sinem öğretmen ise süreç değerlendirmede kendini yetersiz olarak değerlendirmektedir:

“..değerlendirme aşamasında bazen sorun oluyor, çünkü şu an süreci değerlendiriyoruz, süreç değerlendirme benim hiç karşılaşmadığım bir şey, yavaş yavaş öğreniyorum..”

Hatice öğretmen de teknoloji tasarımı dersinde sürecin değerlendirildiğini ve öğretmenlik uygulamalarında da süreç değerlendirme etkinliklerine de yer verilmesinin yararlı olacağı görüşündedir. Alanında öğretmenlik yapan Selma öğretmen ise öğretmenlik uygulamaları derslerinde yapmış olduğu ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yararını şu şekilde açıklamaktadır:

“..uygulamalı sınav yapmıştık öğretmenlik uygulamasında onun faydası olduğunu düşünüyorum, bir uygulamalı sınav nasıl değerlendirilir, bütün aşamalarıyla hepsini, ben şu anda uyguluyorum ve öğrencilerim de çok memnunlar, onun dışında, mesela yazılı sınavlarda da hani konuları ele aldığım zaman neyin önemli neyin önemli değil, bunları ayırt edebiliyorum ve iyi bir şekilde planlayıp neyi sormam gerektiğini ya da neyi sormamam gerektiğini biliyorum..”

Ömer öğretmen de öğretmenlik uygulamalarında yazılı ve uygulamalı sınav yaptığını, ancak şimdi teknoloji tasarımı derslerinde süreci değerlendirdiklerini belirterek öğretmenlik uygulamaları derslerinde süreç değerlendirmenin de uygulanmasının çok yararlı olacağı görüşündedir. Alanında öğretmenlik yapan Harun öğretmen öğretmenlik uygulamaları derslerinde bir yazılı ve bir de uygulamalı sınav yaptığını belirtmiş ve bu etkinliklerin daha fazla olmasının çok daha yararlı olacağını ifade etmiştir. Alanında öğretmenlik yapan İlder öğretmen ise, öğretmenlik uygulamalarında ölçme ve değerlendirme etkinliğinde bulunmadığını, ancak ilgili derslerde kazandığı yeterlilik sayesinde öğretmenliğinde ölçme ve değerlendirme durumlarında herhangi bir güçlüklerle karşılaşmadığını

açıklamıştır. İlder öğretmen öğretmenlik uygulamalarında bu konuda deneyim kazanmanın mutlaka çok daha yararlı olacağını da vurgulamıştır.

3.2.6 Öğretim Dışı etkinlikler

Hasan öğretmen, öğretmenlik uygulamaları derslerinde öğretim dışında etkili olarak herhangi bir etkinliğe katılmadığını ifade etmiş ve öğretmenlik uygulamalarında veli toplantısına katılma, nöbet ve projelere katılma etkinliklerinin yapılmasının yararlı olacağını belirterek görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

“.. ben şimdiki okulunda Milli Eğitim Bakanlığının projesinde görevli seçildim, buna benzer projelerde daha önce görev almış olsak staj yaptığımız okulda biraz daha tecrübeli şekilde başladık, şimdi ben hiç bir şey bilmeden başladım, en azından projeler tanıtılsa, nasıl yapıldığını, yani projeye bizzat katılamazsınız ama nasıl yürütüldüğü hakkında..”

Veli öğretmen de öğretmenlik uygulamalarında sadece iki özel gün etkinliğine izleyici olarak katılmış ve onun dışında her hangi bir etkinlikte yer almamıştır. Şu anda okulunda spor etkinliklerine katılan Veli öğretmen aynı zamanda sınıf öğretmenliği görevini de yürütmektedir. Aday öğretmenlerin öğretim dışında birçok etkinliğe katılmasının yararlı olacağı görüşünü belirten Veli öğretmen rehberlik konusunda yaşadığı güçlüğü şöyle açıklamıştır:

“..ilk başta oldukça sıkıntı çektim, rehberlik öğretmeni bana iki üç tane test verdi, bunları uygula dedi, uyguladım, sonra bunların şeylerini çıkar dedi, çıkardım, bunun sonuçlarını sınıfta oku dedi, okudum, okuduktan sonra öğrenci bana sormaya başladı, sonuç ne diye, tabii ben yeterli yanıtlar veremedim öğrencilere, sonra Müdür yardımcısı ve rehber öğretmen ile görüştüm, dedim bu derste ne yapacağımı bilmiyorum, ne olduğunu da bilmiyorum, ben bu derslere neye girdiğimi de bilmiyorum dedim, sonra rehberlik öğretmeni gösterdi bana kitapçıktan, şunları şunları yap diye, ben de o kitaptaki şeye göre uygulamaya çalışıyorum, çok başarılı oluyor muyum bilmiyorum ama, en azından deneyim kazanıyorum..”

Abdurrahman öğretmen öğretmenlik uygulamaları derslerinde sadece nöbet tuttuğunu belirtmiştir. Öğretmenlik yaşantısında karşılaştığı durumlar sonucunda Abdurrahman öğretmen aday öğretmenlere öğretmenlik uygulamaları sürecinde şu etkinliklerin yaptırılmasını önermektedir:

“..kesinlikle, resmi yazışmalar, resmi iletişim dili öğretilmeli, nöbet, rehberlik faaliyetleri, kulüp çalışmaları, öğretmenler kurulu toplantıları ve zümre toplantıları, şube öğretmenler kurulu, bunlar hakkında bilgi ve deneyim kazanmış olsaydık daha az problem yaşardık..”

“..alım satımla alakalı bir komisyona başkan olmuşum ben, bir dünya şey imzalattılar bana, hani bilmiyorsunuz da, çekiniyorsunuz, ben ne imzalıyorum, ne yapıyorum burada diye, o konuda bilgilendirilmeli, mevzuat gene, hani işleyiş konusunda kesin bir bilgi verilmesi gerekiyor..”

Selin öğretmen, öğretmenlik uygulamalarında katıldığı resmi törenlerin ve özellikle nöbet etkinliğinin oldukça yararlı olduğunu belirtmekte, ve aynı zamanda öğrencileri ile farklı etkinlikler düzenlemeyi de düşünmektedir:

“..hatta farklı şeyler çalışmalar yaptırmayı düşünüyorum önümüzdeki yıl, etkinlikler yaptıracağım, artı bir folklor ekibi falan kurmayı düşünüyorum okulda, çünkü çocuklar bilmiyorlar gerçekten, sosyal hayatları hiçbir şekilde yok, sinemaya hiç gitmemiş ve o Esenyurt ilçesinden hiç çıkmamış öğrenciler var..”

Selin öğretmen ayrıca öğretmenlik uygulamalarında bir gezinin nasıl planlanıp uygulanması gerektiği konusunda da deneyimin kazanılması gerektiğini vurgulamıştır. Sinem, Hatice ve Selma öğretmenler ise öğretmenlik uygulamalarında sürenin yetersiz olması nedeniyle çok fazla bir etkinliğe katılamadığını belirtmiştir. Ömer öğretmen de öğretmenlik uygulamalarında kazandığı deneyimlerin şu an yapmakta olduğu nöbet ve rehberlik etkinliklerine oldukça katkı sağladığını belirterek, geziler ve kulüp çalışmalarında da deneyim kazanılması gerektiğini düşünmektedir:

“.. Kulüp çalışmalarında güçlük çekmekteyim, şu an bir fen bilgisi hocasıyla beraber bilim inceleme kulüp çalışmasını yürütmekteyiz, o da yeni mezun, çocuklarla ne yapacağımızı, nasıl bir etkinlikte bulunabileceğimizi planlamıyoruz açıkçası..”

Harun öğretmen de hem öğrencileri tanımak hem de öğrenmeyi kolaylaştırmak için özellikle rehberlik etkinlikleri konusunda deneyimin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. İlder öğretmen öğretmenlik uygulamalarında öğretim dışı hiçbir etkinlikte bulunmadığını ve öğretmenliğinde birçok konuda zorlandığını belirtmektedir. Özellikle rehberlik, okul yönetimi ile ilişkiler ve nöbet konularında başlangıçta sıkıntılar yaşadığını ifade eden İlder öğretmen aday öğretmenlerin bir öğretmenin okulda yapması gereken ve yapabileceği her şey hakkında deneyim kazanmasının yararlı olacağı görüşündedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre; genel olarak öğretmenlik uygulamaları öğretmen adaylarına öğretim yeterliliklerini kazandırma açısından oldukça yararlı uygulamalardır. Ancak sürenin yetersiz oluşu, bazen etkili olmayan rehberlik ve diğer birçok nedenlerden dolayı bazı yeterliliklerin kazanılmasında öğretmenlik uygulamaları istenilen sonuçları vermemektedir. Öğretmenlik uygulamalarında öğretimi planlama, öğretim becerileri, öğretim araçları hazırlama ve etkili kullanma yeterlilikleri istenilen düzeyde olmasa da diğer yeterliliklere nazaran daha iyi kazanılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme konusunda ise süreç değerlendirme yeterlilikleri kazanılmamaktadır. Öğretmenlik uygulamalarında kazanılamayan diğer önemli bir yeterlik alanı ise sınıf yönetimidir. Ayrıca rehberlik, nöbet, kulüp çalışmaları, idari çalışmalar, proje çalışmaları, okul gezileri ve özel gün etkinlikleri gibi bir öğretmenin okulda yapacağı ve yapması gereken öğretim dışı etkinlikler konusunda da öğretmenlik uygulamalarında süer açısından istenilen deneyim elde edilememektedir.

Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlik uygulamalarında aşağıda belirtilenler önerilmektedir:

1. Öğretmen adaylarının planlı öğretim etkinliklerinde bulunmaları sağlanmalı
2. Öğretmen adayları sürece yönelik değerlendirme etkinliklerinde de bulunmalı
3. Öğretmen adayları öğrenci merkezli öğretim etkinliklerine teşvik edilmeli
4. Yeni öğretim araçlarını hazırlama ve kullanma konusunda öğretmen adayları desteklenmeli
5. Öğretmen adaylarının her biri ayrı olarak derslere girmeli
6. Öğretmen adaylarına daha etkili bir rehberlik yapılmalı
7. Öğretmenlik uygulamaları süresi artırılmalı veya daha yoğun uygulamalar tercih edilmeli- bir veya 2 ay sürekli öğretim gibi.

5. KAYNAKLAR

- Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007) “Öğretmen Adaylarının “Okul Deneyimi I” Dersine İlişkin Görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği)”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık, Cilt:IV, Sayı:II, 75-90
- Azar, Ali. (2003). “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları”. *Milli Eğitim. Sayı.159. Yaz/2003. Ankara. 181-194*
- Özmen, H. (2008). “Okul Deneyimi - I ve Okul Deneyimi – II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008, 25, 25-37
- Şişman, M. ve Acat, M. Bahaddin (2003). “ Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 1, Sayfa: 235-250, Elazığ
- YÖK, (2007). “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri”, Yüksek Öğretim Kurulu Yayını 2007-5, Ankara

GELİŞMİŞ BAZI ÜLKELER İLE TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

A COMPARISON OF INSERVICE TRAINING OF TEACHERS IN SOME DEVELOPED COUNTRIES AND TURKEY

Yrd. Doç. Dr. Öznur YAZICI, Yrd. Doç Dr. Yüksel GÜNDÜZ
Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının nasıl uygulandığını belirlemek, benzer ve farklı yönlerini karşılaştırmak ve böylece Türkiye'deki hizmet içi eğitim uygulamaları için bir model önerisi sunmaktır. Karşılaştırma, araştırmacılar tarafından seçilen gelişmiş 8 dünya ülkesi ile sınırlı tutulmuştur.

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde hizmet içi eğitimin önemi ve Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin işleyişi detaylı olarak ele alınmıştır. İkinci bölümde, ABD (Washington), Almanya (Hamburg), Avustralya, Danimarka, Fransa, İngiltere, İsviçre ve Japonya'daki öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin işleyişi incelenerek Türkiye'deki ile karşılaştırılmıştır. Üçüncü ve son bölümde ise, ülkemizdeki öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemek ve derinleştirmek, meslekteki yenilik ve gelişmeleri uygulamalarına yardımcı olmak ve daha da profesyonelleşmelerini sağlamak için başarılı birer eğitim sistemine sahip gelişmiş ülkelerin örnek alınması ve bu çerçevede bazı radikal değişikliklerin yapılmasıyla, nasıl bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğine dair bir model önerisi getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Hizmet içi eğitim, öğretmen, model.

Abstract

Aim of this study is to determine how to perform of inservice training of teachers in Turkey, to compare their similar and different sides, and thereby to submit a model proposal for inservice practices in Turkey. The comparison is limited by 8 developed world countries which are selected by the researchers.

The study consists of three parts. In the first part, it is explained the importance of inservice training and the process of inservice training of teachers in Turkey as detailed. In the second part, it is examined the process of inservice training of teachers in the USA (Washington), Germany (Hamburg), Australia, Denmark, France, England, Switzerland and Japan and compared to Turkey. In the third and the last part, it is submitted a model proposal to indicate how to provide inservice trainings by taking as a sample of developed countries which have a successful education systems and by making radical changes to update and make deeper knowledge and skills of teachers, to help implementing occupational innovations and developments, and to make them more professional.

Keywords: Inservice training, teacher, model.

GİRİŞ

Çağımızda sosyal, ekonomik ve teknolojik alanda gerçekleşen hızlı değişim iş hayatını da etkilemektedir. Meslekî bilgilerin bir kısmı zamanla geçerliliğini yitirirken, diğer taraftan yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır. İnsanların, kurumların ve ülkelerin bu bilgilere ve bu değişime kayıtsız kalması mümkün değildir. Değişime ayak uyduramayan toplumların rekabet ortamında bulunabilmeleri imkânsızdır. Özellikle teknolojik alanda yaşanan yeni gelişmeler bir anda eski olabilmektedir. İşte toplumların, kurumların ve ülkelerin sağlıklı örgütlenebilmeleri ve süreklilik kazanabilmeleri, bu değişmeye ayak uydurmaları ile olabilecektir. Bu hızlı değişime ayak uydurabilmelerinin en etkin yolu “eğitim” dir. İnsan kaynaklarının kalitesi her geçen gün bu değişimle birlikte daha da önemli olmaktadır. Günümüzde sadece meslekî uzmanlıkları dışında kendi duygu ve yeteneklerini tanıyabilen, duygu ve yeteneklerini bilerek yeniliklere açık olabilen, kendine ve işine ait hedeflere istekle ve başarıyla yönelebilen işgücüne şiddetle ihtiyaç vardır. Ayrıca çevresindeki çalışanların

duygu ve gereksinimlerini ve problemlerini ciddiye alarak iletişim kurabilen, ekip çalışması, uzlaşma ve ikna etme gibi yetenekleri olabilen işgücü, çalışma ortamları için gereklidir (Selimoğlu & Biçen Yılmaz, 2009, s. 1).

İşletmelerin başarısı çalışanların başarısına bağlıdır. Çalışanların yeni şeyler öğrenmesi ve kendini geliştirmesi yoluyla işteki performanslarını yükseltmek mümkündür. Plânlanmış eğitim faaliyetleri ile çalışanlara, işletmenin istediği yönde tutum ve davranış değişikliği yaptırılabilir. Bu nedenle bütün işletmelerde çalışanların eğitimi ve geliştirilmesinin özel önemi vardır (Ergül, 2006, s. 52). Kurumlarda ve işletmelerde bunun sağlanabilmesi için çalışanların belirli aralıklarla hizmet içi eğitim almaları gereklidir.

Hizmet içi eğitim, kişiye işi ile kesin hukukî ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesidir (Can ve diğerleri, 1995, s. 195).

Her meslek grubu için gerekli olmakla birlikte, hizmet içi eğitim, öğretmenler için ayrı bir önem taşımaktadır. Geleceğin her bakımdan donanımlı bireylerini yetiştirmeleri beklenen öğretmenlerin tüm alanlarda yaşanan gelişmelerin bir yansıması olan değişen görev, rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için hizmet öncesi eğitim yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde en iyi biçimde eğitilmelerinin yanı sıra, hizmet içi eğitimle de sürekli eğitilmeleri gerekmektedir (Gültekin & Çubukçu, 2008, s. 186).

Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, Türkiye’de ve gelişmiş bazı ülkelerdeki (ABD, Almanya, Avustralya, Danimarka, Fransa, İngiltere, İsviçre ve Japonya) öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının hangi birim tarafından ve nasıl uygulandığını, aralarındaki benzer ve farklı yönlerini ve bu değerlendirmeler ışığında Türkiye için nasıl bir hizmet içi eğitim modelinin daha verimli olabileceğini ortaya koymaktır.

Türkiye

Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim hizmetlerini, bağımsız daire başkanlığı statüsünde bulunan “Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” yürütmektedir. Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Bakanlık Merkez Teşkilatı’nın yardımcı hizmet birimleri arasında gösterilerek, Bakanlık personelinin yurt içinde veya yurt dışında hizmet içi eğitim yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütmekle yükümlü kılınarak bugünkü yapısına kavuşturulmuştur. Bakanlığımız yıllık merkezî hizmet içi eğitim plânı, Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği’nin 8’inci maddesinde tanımlanan “Eğitim Kurulu”nun belirlediği esaslara göre, merkez ve taşra teşkilatının görüşleri alınarak Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Plânlama Kurulu tarafından hazırlanmaktadır. Bu plân, Bakanlığımız merkez ve taşra teşkilatı, üniversiteler, diğer kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliği yapılarak uygulanmaktadır (MEB, 2006, s. 8).

Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve daha üst düzeydeki eğitim ve gelişimleri Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 48 ve 49. maddeleri, 657 ve 3797 Sayılı Kanunlar ve bunlara dayalı olarak çıkarılmış yönetmelikler çerçevesinde düzenlenip yürütülmektedir. Öğretmenler, her öğretim yılının başlangıcında ve bitiminde 10 gün süren seminerlere katılmakla yükümlüdürler (Eurydice Eurybase, 2008, s. 22).

1993 yılında bir Bakanlık Genelgesi ile valiliklere mahallî olarak kendi illerinde görevli öğretmen ve diğer personelinin hizmet içi eğitimlerini plânlama ve uygulama yetki ve sorumluluğu verilmiştir. Bu hususta yapılacak çalışmalar daha sonra 1994 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği” ile belirli esaslara bağlanmıştır (MEB, 2006, s. 8). Okul içindeki yetiştirme faaliyetleri ise İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 98. maddesi ile düzenlenmiştir (Eurydice Eurybase, 2008/09c, s. 206).

Hizmet içi yoluyla öğretmenlere, adaylık, uyum, bilgi yenileme, geliştirme ve üst görevlere hazırlama, alan değiştirme, pedagojik formasyon, yabancı dil, bilgisayar, özel eğitim vb. eğitimler verilmektedir. Hizmet içi eğitim etkinlikleri yerel düzeyde valilikler (onlara bağlı Millî Eğitim Müdürlükleri) tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir. MEB’in, Türkiye’nin değişik illerinde

hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili 7 Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır (Eurydice Eurybase, 2008/09c, s. 205).

Hizmet içi eğitime katılmak, eğitim faaliyetinin amaç ve özelliğine göre isteğe bağlı veya zorunludur. Ancak katılımcıların listesi onaylandıktan sonra çağrılanlar ilgili eğitim faaliyetine katılmak zorundadır. Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinden hizmet içi eğitime katılanlara ilgili mevzuata göre değerlendirme puanı verilmektedir. Bazı durumlarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim görmüş olması nakil ve atama işlerinde emsallerine göre avantaj sağlamaktadır (MEB, 2006, s. 8).

Ülkemizde hizmet içi etkinlikler, çoğunlukla yaz tatillerinde, ara tatilde, hafta sonları veya ders saatleri dışındaki sürelerde uygulanmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri (Washington)

ABD’de her eyalet, öğretmenlerin öğretmenlik izinlerinin devamı için gerekli meslek gelişim kriterlerini ve standartlarını kendisi belirlemektedir (MEB, 2006, s. 82). Gerçi eyaletler öğretmenlerin öğretmenlik izninin yenilenmesinde belli meslekî gelişim kurslarını tamamlamış olmalarını şart koşmakta iseler de, tamamlanan meslekî gelişimin kalitesini veya uygunluğunu genel anlamda denetlemezler. Eyaletler özellikle, bu eğitim programlarının istenen zamanda ve izin yenileme fırsatı olarak kullanılmasına odaklanırlar. Öğrencilerin öğrenmesine meslekî gelişimin etki edip etmediği hakkında veri toplanmasını nadiren isterler (Grossman & Hirsch, 2009, s. 1).

Öğretmenler için sıkça, resmî nitelikte kurslar ve seminerler düzenlenmektedir. Yoğun katılım olanlar, genelde normal sınıflarda özörlü öğrencileri eğitime, alt gelir grubuna ait çocukların eğitimi, anadili İngilizce olmayan öğrencilerin eğitimi, çok kültürlü eğitim gibi kurslar ve seminerlerdir. Pek çok yerel okul bölge idaresinin de yine hizmet içi eğitim kapsamında öğretmen eğitimi merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezlerde genellikle bir referans kitaplığı, görsel- işitsel kaynaklar kısmı, öğretim materyalleri geliştirme odaları, seminer ve konferans salonları bulunmaktadır. Hizmet içi eğitim ayrıca diğer okulların ziyaret edilmesi, kişisel durumlar için uzman kişilerce konferanslar verilmesi şeklindeki programlarla da desteklenmektedir (MEB, 2006, s. 82).

Sendikalar ve öğretmen dergileri yaptıkları yayınlarla ve düzenledikleri seminerlerle öğretmenlerin meslekî açıdan gelişmesine katkılar sağlamaya çalışırlar (Erdoğan, 1998, s. 82).

Okul bölge idareleri, öğretmenlerin bir üniversitedeki eğitim harçlarını karşılayıp ya da onları izinli sayıp meslekî toplantılara katılabilmeleri için seyahat masraflarını karşılayabilmekte, çalışma günlerinde belli zamanlarda resmî izinli sayılabilmekte, eğitimle ilgili başka kuruluşlarda çalışmasını onaylayabilmektedir. Öğretmenliği sırasında yüksek öğretim kurumlarından dersler alarak ve hizmet içi eğitim programlarına katılarak meslekî gelişim sağlayanların ücretlerinde artış yapılabilir. Hizmet içi eğitim, bir öğretmenin öğretmenlik izninin yenilenmesinde ön şart olabilmektedir (MEB, 2006, s. 82). Bu durum, öğretmenlerin belirli aralıklarla kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Almanya (Hamburg)

Hizmet içi eğitim, Almanya’da her bir eyaletin Eğitim ve Kültür İşleri Başkanlığı’nın sorumluluğundadır. Hizmet içi öğretmen eğitimi kurslarına giriş kriterleri, Eğitim ve Kültür İşleri Başkanlığı, hizmet içi öğretmen eğitim enstitüleri veya diğer kurumlar tarafından düzenli olarak duyurulur. Kabul kriterlerine sahip olan her öğretmen, katılmasını engelleyen herhangi bir engeli yoksa ve katılımı halinde kendi öğretme kapasitesine yararlı olabilecekse hizmet içi eğitim kurslarına katılma hakkı kazanır. Devlet tarafından verilen hizmet içi eğitim, eyaletlerde merkezî, bölgesel ve yerel düzeylerde organize edilir. Hizmet içi eğitim, okullar düzeyinde de yapılabilir (Eurydice Eurybase, 2007/08a, s. 216).

Bir okula stajyer olarak atanan öğretmen adayı, okul içindeki eğitsel ve yönetsel çalışmaların yanı sıra bölgedeki öğretmen yetiştirme merkezince düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerine katılmak zorundadır. Eyaletlere göre bu süreler 18 ile 24 ay arasında değişir. Yasa gereği tüm öğretmenler, her

eyalette Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü tarafından düzenli olarak verilen hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmak zorundadırlar (Sağlam, 1999, s. 49-50).

Hizmet içi eğitimi, Hamburg'da sekiz değişik yerde yapılmaktadır fakat bir merkezden koordine edilmektedir. Önceden yeri, zamanı, nasıl ve kimler tarafından verileceği duyurulan seminerler, yeterli müracaat olduğunda, görevlendirilen eğitim uzmanları tarafından ilân edildiği yer ve zamanda seminer şeklinde sunulmaktadır. Gerekli görülen her türlü deney ve uygulamalara olanak tanınmaktadır (MEB, 2006, s. 103).

Okullardaki hizmet içi eğitim genellikle öğleden sonraları veya akşamları yapılır. Her öğretim yılında bir yarım gün ya da birkaç gün devam eden tüm-gün kursları da vardır. Bölgesel kurslar bir-gün oturumu olarak veya tüm-gün serileri olarak veya haftada bir veya birkaç öğleden sonra veya akşam oturumu halinde düzenlenir. Merkezî yerlerdeki hizmet içi eğitim kursları genellikle iki tam gün veya beş yarım gün sürer. Hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenler genellikle değerlendirilmezler. Ancak, kişisel dosyalarda gösterilen belirli hizmet içi eğitim kurslarına ait sertifikalar bazı eyaletlerde ödüllendirilir. Hizmet içi eğitim kurslarına katılım öğretmenlerin ölçülmesinde veya ücretinde hiçbir etkiye sahip değildir. Ancak hizmet içi eğitim kurslarına düzenli olarak katılımın kıdemli makamlara (örneğin, başöğretmen) başvurmada pozitif görünen ve doğrudan olmayan bir etkisi vardır (Eurydice Eurybase, 2007/08a, s. 218).

Hizmet içi eğitimde, gerekli görülen her kurum ve kuruluşla işbirliği yapılabilmektedir. Yapılacak her türlü çalışmaya ve işbirliğine, eğitim uzmanları tarafından karar verilmektedir. Ayrıca, Hizmet İçi Eğitim Dairesi aile birlikleri, Sanayi Odası, sendika, dernekler, diğer eyaletler, komşu ülkelerin stajyer yetiştirme bölümleri, üniversite ve yüksek okullarla işbirliği yapmaktadır (MEB, 2006, s. 104).

Avustralya

Hizmet içi eğitim programları, okul, eğitim bölgeleri ve Bakanlık Hizmet İçi Eğitim Dairesi tarafından ihtiyaca göre düzenlenmektedir. Hizmet içi eğitim önce okullarda gerçekleşmektedir. Bakanlık, okul bütçesine bu amaçla kaynak sağlamaktadır. Okul, bu amaca yönelik bireysel veya kurumsal hizmet satın alabilmekte ya da isterse okulda bulunan deneyimli elemanlardan yararlanabilmektedir. Okullarda öğrencilerin olmadığı saatler amaca yönelik olarak değerlendirilmektedir. Yine haftada bir yapılan kurul toplantılarında, eğitimdeki ve eğitim yönetimindeki yeni gelişmeler anlatılıp tartışılır. Bu toplantıların başında okul yönetimi varsa duyurularını yapar, artan zaman eğitim için kullanılır. Yine okulda branş bazında, zümre başkanı veya zümre üyeleri tarafından hizmet içi eğitim verilmektedir. Bunun dışında eğitim bölgeleri ve Bakanlık Hizmet İçi Eğitim Dairesi tarafından kurslar düzenlenmektedir. Kurslar, ders yılı içinde düzenlenir. Bu kurslara katılan öğretmenlerin sınıfları, geçici öğretmenler tarafından doldurulur. Öğretmenler isterlerse taslak bir proje geliştirip haklı gerekçelere dayalı olarak bakanlıktan hizmet içi eğitime gönderilmelerini talep edebilirler. Bu, ülke içinde herhangi bir üniversite olabileceği gibi ülke dışında bir eğitim-öğretim kurumu da olabilir ve süre sınırı yoktur (MEB, 2006, s. 173).

İlkokul öğretmenleri için eğitim programlarında, genellikle çocukların zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerine yardım etmek için meslekî ve müfredat çalışmalarına dengeli olarak yer verilir (Australian Government, 2008, s. 70).

Avustralya'da üniversiteler ve lisansüstü okulları, meslekî gelişimde büyük rol oynar. Bir veya iki konuda lisans derecesinden lisansüstü sertifika ve diploma, yüksek lisans derecesine kadar uzanan bir çeşitlilik mevcuttur (McArthur, 2002'den Akt: Mizuno, 2004, s. 250). Programlarda yer alan derslerin çoğu, öğretmenler gün boyunca çalıştıklarından üniversiteye işlerini bitirdikten sonra gelebilmeleri için akşamları başlar. Bazı üniversitelerde bu programlar, öğretmenlerin işlerinin bölünmemesi için uzaktan eğitim veya dışarıdan eğitim olarak da verilmektedir (Austin, 2002'den Akt: Mizuno, 2004, s. 251).

Hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenler yükselmezler. Meslekî gelişim ve yeterlilik, ilerleme ve yükselmenin ana faktörüdür. Katılımın zorunlu olmadığı, ancak katılmayanın da yükselmeyeceği bir sistem oluşturulmuştur (MEB, 2006, s.174).

Danimarka

Danimarka'da eğitici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri ile ilgili herhangi bir yönetmelik yoktur. Prensip olarak öğretmenler hizmet içi eğitimi izlemeye zorunlu değildir. Bu yerel bir karardır (Gülcan, 2005, s. 135). Ancak göreve yeni başlayan ilköğretim öğretmenleri hizmet içi eğitime zorunlu olarak katılırlar.

Danimarka eğitim sisteminde son yıllarda gerçekleşen hızlı değişim, hizmet içi eğitimin önemini yeniden ortaya koyduğundan zorunlu olmamasına rağmen, her yıl öğretmenlerin % 40'ı hizmet içi eğitim kurslarına devam etmektedirler. Gerekli görüldüğü takdirde temel eğitim okulları ve özel okul yönetimleri, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları yönünde koşul getirebilmektedirler. Danimarka'da yaşam boyu eğitim ilkesi her alanda etkin olduğundan, eğitimde genel olarak öğretmenlerin istekleri ön plâna çıkmaktadır (MEB, 2006, s. 222).

Bölgedeki karar verme mekanizması, profesyonel organizasyonlar ve istihdam edenleri eşit sayıda temsil eden Belediye Hizmet İçi Eğitim Komitesi'dir. Temel amaçları plânlamak, daha ileride somut hizmet içi eğitim aktivitelerini desteklemek ve amaçları geliştirmek ve bu aktiviteler için ekonomik destek kabul etmek bu komitenin görevidir (Eurydice Eurybase, 2008/09a, s. 133).

Eğitimin yetki ve sorumluluğunun belediyelerde olması nedeniyle, hizmet içi eğitim kursları Eğitim Bakanlığı'nın dışında ve belediyelerin, okul idarelerinin ve öğretmenlerin başvurusu üzerine, Seminaryumlar (öğretmen okulları), Danimarka Pedagoji Üniversitesi, Öğretmen Birlikleri ve Sendikalar tarafından düzenlenmektedir. Bazı bölgelerde yatılı kurs merkezleri de vardır (MEB, 2006, s. 222).

Danimarka Pedagoji Üniversitesi tarafından ilköğretim öğretmenlerine sunulan hizmet içi eğitim, beden eğitimi ve el sanatları dışındaki bütün alanları kapsar. Bu kurslar son yıllarda yarı-zamanlı olarak düzenlenir. Kursların çoğu yaklaşık 30 hafta süreyle 60-175 eğitim saati arasındadır. Kurs programı, öğretmenlerin profesyonel etkinliklerini sürdürebilecekleri şekilde organize edilir. Eğitim Akademileri, 40-150 eğitim saati arasında yarı-zamanlı hizmet içi eğitim kursları düzenlerler. Danimarka Öğretmenler Birliği de kapsamlı sorunları ve konuları ele alan çeşitli kurslar ve konferanslar sunarak ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerine katkıda bulunur. Son yıllarda farklılaştırılmış eğitim, bilişim ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonu, sunum teknikleri ve iki dil bilen çocukların eğitimi konuları hizmet içi eğitimlerle ele alınan genel konulardır. İlâve olarak, Eğitim Bakanlığı belirli konular üzerine kurslar verir (Eurydice Eurybase, 2008/09a, s. 135).

Kurslar, öğretim yılı içerisinde düzenlenmekte, bu nedenle plânlama, öğretmenlerin ders dağıtımını yapılmadan önce gerçekleştirilmektedir. Bu sayede öğretmenlerin derslerini aksatmamaları sağlanmaktadır. Ancak kursun uzun bir süreyi kapsamaması durumunda, öğretmenlerin yerine vekil öğretmen dersleri yürütmektedir. Öğretmenler katılım için katkı payı ödememekte, kursların finansmanı % 50 okul % 50 devlet tarafından karşılanmaktadır (MEB, 2006, s. 222).

Hizmet içi eğitimde öğretmenler için hiçbir resmî kabul koşulu yoktur (Eurydice Eurybase, 2008-2009a, s. 133). Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlere bir sertifika verilmekle birlikte, böyle bir programa katılmış olmak, katılanların maaşlarında ya da yükselmelerinde bir rol oynamamaktadır (Sözer, 1997, s. 54). Daha yüksek pozisyondaki görevlere gelmek isteyen öğretmenler için bir avantaj olsa da, açılan bir kadroya başvururken nadiren istenilen bir koşuldur (Eurydice Eurybase, 2008/09a, s. 134). Danışmanlık kursunu tamamlayan öğretmen, okullarda rehberlik hizmeti verebilir, okul ve gençlik danışmanı, meslek danışmanı olarak görev yapabilir, idarî bir kursu tamamladıysa, müdür, müdür yardımcılığı, bölüm yönetimi gibi görevler alabilir. Eğer meslekî olarak kişisel gelişimine yönelik kursları tamamlamışsa, işe kabulünde öncelik sağlanır, daha yüksek maaşla çalışma olanağı bulur (MEB, 2006, s. 223).

Fransa

Kadrolu öğretmenlerin sürekli meslekî eğitimi, akademik otoritelerin sorumluluğundadır. Sürekli eğitim için akademik bir plân belirlemek, akademik program bütçesini idare eden sorumlu kişi olarak

Eğitim Müdürü'nün görevidir (Eurydice Eurybase, 2007/08b, s. 178). Hizmet içi eğitim programları, okul yöneticileri ve müfettişlerin de önerileri dikkate alınmak suretiyle, 29 akademi (Bölge Millî Eğitim Müdürlüğü) tarafından yapılmakta ve bir kitapçıkla ilgililere duyurulmaktadır. Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri, taşrada Millî Eğitim Bakanlığı'nın en üst yönetim birimidir. Her Bölge Millî Eğitim Müdürlüğü kendi sorumluluk alanı içinde bulunan diğer illerin personelini de kabul etmektedir. Hizmet içi eğitim programları, kişisel ve meslekî ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte plânlanmaktadır (MEB, 2006, s. 283).

Hizmet içi eğitim faaliyetleri genel olarak Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri'nin bulunduğu merkezde kurulmuştur ve özel yerleşim yeri olan Öğretmenlik Formasyonu Yüksek Enstitüleri'nde verilmektedir. Bununla birlikte, konunun özelliğine göre üniversite vb. kuruluşlarla iş birliği yapılmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim yolu ile de hizmet içi eğitim verilmektedir. Plânlanan etkinliklerin amacına uygun gerçekleştirilmesi temel ilke olarak alındığından, etkinliklerin özelliklerine göre, alanlarında uzmanlaşmış kişiler, üniversiteler, enstitüler ve diğer kuruluşlardan gerek formasyon olarak gerekse mekân olarak yararlanmak amacı ile işbirliği yapılmaktadır (MEB, 2006, s. 284).

Fransa'da 1969'dan sonra, hizmet içi eğitim zorunluluğu yasalaşarak tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmalarına olanak sağlanmıştır (Sözer, 1997, s. 87). Tüm öğretmenlerin meslek yaşamı boyunca en az 36 haftalık hizmet içi eğitime katılmaları zorunludur (Eurydice, 1995 s. 196'dan Akt: Sağlam, 1999, s. 163).

İngiltere

Hizmet içi eğitim, İngiliz eğitim sisteminde büyük bir yer tutmaktadır. İngiltere'de hizmet içi eğitim için geniş destek, merkezî hükümet tarafından sağlanır. Okullara hizmet içi eğitim için GEST (Eğitime Destek ve Öğretim için Ödemeler-Grants for Education Support and Training) tarafından özel bütçeler ayrılır. Hizmet içi eğitim ihtiyaçları, yerel eğitim otoriteleri, Yüksek Eğitim Enstitüleri ve özel danışmanlarla ilişki kuran okullar tarafından belirlenir (www.britishcouncil.org'dan Akt: Çolak, 2005, s. 204).

İşe girerken imzalanan sözleşme ile öğretmen, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmayı kabul eder. Hizmet içi eğitim faaliyetleri okulun ihtiyacına göre okul yönetimi tarafından belirlenebileceği gibi, bölgenin ihtiyaçları doğrultusunda yerel yönetimin eğitim birimi tarafından da plânlanıp uygulanabilir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmış olmak, öğretmen performansının değerlendirilmesinde, öğretmenlik kademelerinde ve kademe içi basamak ilerlemelerinde etkili olmaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde, eğitim alanında profesyonelleşmiş kurumlar ve üniversiteler ile ya da kendi alanlarında sivrilmiş diğer eğitim kurumları ile işbirliği esastır ancak bu işbirliği daha çok, hizmet satın alınması biçiminde gerçekleşmektedir (MEB, 2006, s. 331).

'Hızlı Yol Öğretim Programı' (sadece İngiltere'de) yüksek-yeteneklerle mezun olan ve en olağanüstü hizmet veren öğretmenleri işe almak, gelişimlerini sağlamak ve desteklemeyi amaçlar ve onlara hızlı kariyer ilerlemesi sağlar. Sonradan kariyerlerinin ilk yıllarındaki öğretmenler için Ulusal Okul Liderliği Yüksek Okulu tarafından Hızlandırılmış Liderlik Gelişim Programı uygulanır (Eurydice Eurybase, 2008/09b, s. 426).

Bir okuldaki kıdemli çalışanlar da, hem günlük gözlemlerinin bir parçası olarak hem de özele odaklanmış eğitim olarak daha az deneyimli meslektaşları için sürekli meslekî rehberlik ve gelişim sağlarlar (Eurydice Eurybase, 2008/09b, s. 427).

Öğretmenlerin sürekli meslekî gelişimleriyle ilişkili bir başka gelişme de, 2005 yılı başlarında yayına başlayan yeni dijital televizyon kanalıdır. Kanal hükümet-kaynaklıdır fakat editörel bakımdan bağımsızdır, sınıf ve eğitim haberleri için kaynak olup eğitim ve gelişim programları sunar (Eurydice Eurybase, 2008/09b, s. 427).

İngiltere'de iki yıllık yüksek eğitim kurumlarından mezun olduktan sonra, hizmet içi eğitim yoluyla ilköğretime öğretmen yetiştirilen programlar (Licensed Teacher Scheme-

Lisanslı Öğretmen Programı) mevcuttur. Bu tür programlar yaygın olmayıp, yeni eleman sıkıntısı çekilen yerlerde uygulanmaktadır (Senemoğlu, 1992).

Sürekli meslekî gelişime harcanacak zamanın uzunluğu için belirlenmiş bir yasal minimum şart yoktur. Yine de hizmetle ilgili yasal şartlara göre, öğretmenlerin yılda 195 gün (sadece 190 günü öğretim günü) müdürün emri altında çalışmaları gerekir. Okul döneminin zorunlu olmadığı 5 gün, hizmet içi eğitimi kapsayan birçok öğretim-dışı aktiviteler yapılır. Okullardaki hizmet içi eğitimin zamanlaması, organizasyonu ve odak konulara okul müdürleri karar verirler. Ayrıca, öğretim yöntemlerini ve çalışma programlarını incelemek ve kariyerleri boyunca sürekli meslekî gelişim ve hizmet içi eğitimleri için yapılan düzenlemelere katılmak bütün öğretmenlerin meslekî bir görevidir. Eğitimlerin süresi birkaç saatten birkaç güne değişebilir ve bazen tam veya yarı-zamanlı sürdürülen çalışmalar uzatılabilir. Dersler okul saatleri sırasında, okul sonrası, hafta sonları veya tatiller süresince düzenlenebilir. Okul yönetim kurulu, okul saatleri dışında sürekli meslekî gelişim üstlenen her öğretmene bir ödeme yapma takdirine sahiptir (Eurydice Eurybase, 2008/09b, s. 426).

Sürekli meslekî gelişim fonu (kaynağı) yaratma işi okullara devredilmiştir. Her okul kendi sürekli meslekî gelişim ihtiyaçlarını, okul gelişim plânının gerektirdiklerine bağlı olarak ve uygun koşullarda devletin belirli ödenek tedarikiyle sağlanan geniş bir çerçeveye belirler. Bazı öğretmenler lisansüstü şeklinde meslekî gelişim yapabilirler. İngiltere’de öğretmenleri bir lisansüstü diplomasına götüren program geliştirmek ve uygulamayı sağlayanlara hükümet desteği vardır. Bu destek, okul işgücünün eğitilmesi ve gelişmesi için ulusal şube ve tanınmış bölüm organı olan Okul Eğitim ve Gelişim Şubesi’nce sağlanır (Eurydice Eurybase, 2008/09b, s. 426).

İsviçre

Kanton Eğitim Müdürlükleri’nin hizmet içi eğitimden sorumlu birimleri, her yıl hangi konularda ne kadar süreli ve nerede eğitim vereceklerini belirler ve bir broşür ile ilân ederler. Genelde kantonların hizmet içi eğitim merkezleri bulunmaktadır. Ancak bazen komşu kantonlarla da işbirliği yapılarak ortaklaşa hizmet içi eğitim programları hazırlarlar. Bazen de öğretmen yetiştiren kurumlarla işbirliği yapılarak hizmet içi eğitim programları uygulanmaktadır. Normal hizmet içi eğitim programları, öğretmen bilgi ve görgüsünü arttırmak, yeni teknik ve yöntemleri öğrenmek gibi yararlar sağlar. Her öğretmenin yılda iki hafta hizmet içi eğitime katılması zorunludur. Bazı hizmet içi programlarına da tüm öğretmenlerin katılımı zorunlu kılınabilmektedir. Özel olarak hazırlanmış birtakım hizmet içi eğitim programlarıyla da idareci ve müfettiş olmak mümkündür. Bu ve benzeri durumlar için her öğretmenin meslek hayatı boyunca ikişer defa 6 aylık ücretli izin almak koşuluyla uzun süreli programlara katılma hakkı vardır (MEB, 2006, s. 376).

OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) üyesi ülkelerin yaklaşık dörtte birinde öğretmenlerin terfi etmeleri ve yeniden sertifikalanmaları için profesyonel aktiviteleri tamamlamaları zorunludur (OECD, 2005’ten Akt: Scheeren & Hendriks, 2009, s. 37). İsviçre, bu ülkelerden biridir.

Üniversiteler, bugüne kadar hizmet içi eğitim sisteminin gelişimine çok az katkıda bulunmuştur. Bunun önemli bir nedeni, İsviçre Ortaokul Öğretmenleri Hizmet İçi Eğitim Bürosu’nun 1970’lerin başlarındaki düzenlemeleridir. Sadece akademik amaçlı eğitim sundukları sürece, üniversitelerin gelecekte hizmet içi eğitimin önemli birer partner olmaları olası görünmemektedir. Üniversiteler, araştırma ve pedagoji gibi öğretilbilir konularda hizmet içi eğitim gerekliliklerinin çeşitli yönlerini görmek zorundadırlar (OECD, 1998, s. 134).

Japonya

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları, öğretmenleri seçme yetkisi olan İl Eğitim Komitesi tarafından yürütülür (MEB, 2006, s. 386). Japonya’da hizmet içi eğitim 5 değişik şekilde uygulamaya konulmaktadır. Bunlar, okul içi eğitim, öğretmenlerin kendi kendilerine gerçekleştirdikleri informal eğitim, eğitim merkezlerinde verilen eğitim, devlet eğitim merkezlerinde müdür ve yardımcılara verilen eğitim ve öğretmen gruplarına verilen 2 yıllık eğitim olarak gruplandırılabilir (Özen ve

diğerleri, 1996, s. 36). Ayrıca belediye, mahalle, köy eğitim komitesi ve okulların uyguladığı programlar da vardır (MEB, 2006, s. 386).

Japonya’da, Eğitimsel Kamu Hizmet Personeli ile İlgili Özel Yönetmelikler Yasası, öğretmenlere sürekli hizmet içi eğitime devam etmeyi zorunlu tutar (MESSC [Ministry of Education, Science, Sports and Culture] 1999’dan Akt: Bayrakçı, 2009, s. 14). Öğretmenler ulusal, yerel ve belediyeler düzeyinde örgütlenmiş birimlerce hizmet içi eğitim faaliyetlerinden geçirilir. Bu eğitim, kurslar, seminerler, lisans tamamlama ve lisansüstü eğitim şeklinde yapılmaktadır (Semerci 2000’den Akt: Uçar, R. & Uçar, H. İ., 2004, s. 10).

Ulusal düzeyde Eğitim, Bilim, Spor ve Kültür Bakanlığı, müdür ve müdür yardımcılarının hizmet içi eğitimleri için ve çeşitli konularda bölgesel düzeyde bir lider rolü oynayan öğretmenleri koordine etmek (çalışmalar arasında eşgüdüm sağlamak) ve tavsiyeler vermek için ‘merkezî çalıştaylar’ düzenler (MESSC 1999’dan Akt: Bayrakçı, 2009, s. 14).

Bölgesel düzeydeki hizmet içi eğitim sisteminde İl Eğitim Komiteleri, öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları için hizmet içi eğitim kursları plânlama ve uygulamadan sorumludurlar. Japonya’da pek çok bölgesel eğitim merkezi vardır. Bu merkezler, çalışanların hizmet içi eğitimleri için kolaylıklar sunar, sınıfları ve donanımları organize ederler (Bayrakçı, 2009, s. 14).

Öğretmenler için yurt dışında görgü ve bilgi artırma programları uygulanmaktadır. Her yıl 5000 dolayında öğretmen bu program çerçevesinde devlet tarafından yurt dışına gönderilmektedir (Güvenç ve diğerleri, 1998, s. 79).

Bölge ve yerel eğitim kurulları öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini tam anlamıyla yeterli görmemektedirler. Bu yüzden öğretmenlerin ilk yıl içerisinde en az 20 günlük bir hizmet içi eğitime tabi tutulmasını gerekli bulmaktadır (Özen ve diğerleri, 1996, s. 35). Öğretmenler kariyerlerinin ilk yılında ‘başlangıç öğretmenleri eğitimi’ni alırlar. Eğitim kurulu, başlangıç öğretmenleri için göreve başlama (giriş) eğitimi sağlar. Bu eğitim, okul müdürleri tarafından seçilmiş deneyimli öğretmenlerin rehberliği altında eğitim merkezlerinde ve okulların içinde (stajyer eğitim programları) yapılır (San, 1999, Akt: Bayrakçı, 2009, s. 15).

Öğretmenler meslekî deneyimlerinin beşinci, onuncu ve onbeşinci yıllarında da, ‘deneyimli öğretmen eğitimi’ ve ‘kariyer-ortası öğretmen eğitimi’ alırlar. Mesleklerinin yirminci yılında sadece okullardaki eğitim bölümü başkanlarına ‘okul yönetim eğitimi’ verilir. Uzmanlık eğitimi, uzman olmak isteyen öğretmenler için kendi alanlarında veya belirli konularda doğrudan çeşitli hizmet içi eğitim kurslarından oluşur. Bu kurslar belirli hedefler için bölgesel eğitim merkezi tarafından plânlanır ve organize edilir (Bayrakçı, 2009, s. 15).

Japonya’da Toplam Kalite etkinliklerine yön veren KAIZEN kavramı, üst yönetim, müdürler ve çalışanlar dahil herkesi kapsayan ve sürekli iyileştirme anlamına gelen bir sözcüktür. Kaizen kavramı, Japonya’da eğitime de yansımıştır. Okullarda yürütülen toplam kalite çalışmaları sadece okul personeli ve öğrencileri değil tüm okul iklimini kapsayan çalışmalardır (Akay, 2009, s. 2-3). Bu nedenle öncelikle teknolojinin kapsamlı bir şekilde özümsemesi ve eğitim kalitesinin artırılabilmesi için etkin hizmet içi seminerler düzenlenmektedir.

Bazı Ülkeler İle Türkiye’deki Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinin Karşılaştırılması

Hizmet içi eğitimden sorumlu birimlere bakıldığında, ABD’de eyaletlerin kendi kriter ve standartlarını kendilerinin belirlediğini görüyoruz. Almanya’da eyaletlerin bünyesindeki Eğitim ve Kültür İşleri Başkanlığı tarafından merkezî, bölgesel ve yerel düzeylerde organize edilmekte olup, kimi zaman okullar düzeyinde de hizmet içi etkinlikler yapılır. Bu ülkede eyaletlerde Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak kurulan Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü gerekli düzenlemeleri yapar. Avustralya’da yine okullar, eğitim bölgeleri ve Bakanlığa bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi’nce programlar plânlanırken, Danimarka’da karar verme mekanizması Belediye Hizmet İçi Eğitim Komitesi’dir. Bir başka yerel yönetim etkisi de İngiltere’de görülür. Belediyelere bağlı Eğitim birimlerince okulların belirlediği ihtiyaçlara göre hizmet içi kurslar düzenlenebilse de, bu konuda en geniş destek merkezî hükümetten gelir. Japonya’nın yetkili birimi İl Eğitim Komitesi’dir. Belediye,

mahalle, köy eğitim komiteleri ve okullar da hizmet içi programı uygulayabilir. Akademik otoritenin sorumluluğundaki Fransa’da hizmet içi eğitim, okul yöneticileri ve müfettişlerin önerileri doğrultusunda Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından düzenlenir. İsviçre’de Kanton Eğitim Müdürlükleri’nin hizmet içi eğitim merkezleri, sorumluluğu üstlenmiştir. Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim hizmetlerini, Milli Eğitim Bakanlığı’nın bünyesinde bağımsız daire başkanlığı statüsünde bulunan, incelediğimiz ülkelerden sadece Avustralya’da benzer isimde rastladığımız “Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” yürütmektedir.

Hizmet içi eğitim incelediğimiz ülkelerin hemen hepsinde zorunludur. ABD’de ve İsviçre’de öğretmenlik izin sertifikasının yenilenmesinde, öğretmenlerin belli meslekî gelişim kurslarını tamamlamış olmaları şarttır. Avustralya’da katılım zorunlu olmamakla birlikte, meslekî eğitim almayanlar terfi edememektedir. Danimarka’da sadece göreve yeni başlayan öğretmenler kurslara katılmak mecburiyetindedirler. Almanya’da ve Japonya’da hizmet içine katılım yasa gereğidir. Fransa’da da yasa gereği olup, ülkedeki tüm öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca en az 36 haftalık hizmet içi eğitime katılmaları şarttır. İngiltere’de öğretmenler işe girişleri sırasında imzaladıkları sözleşme ile hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmayı kabul etmektedirler. Ülkemizde hizmet içi eğitime katılmak, eğitim faaliyetinin amaç ve özelliğine göre isteğe bağlı veya zorunludur.

Hizmet içi seminerlerine katılmanın sağladığı yararlar, ülkeler bazında çeşitlilik göstermektedir. ABD’de ücretlerde artış sağlayabilmekte ve öğretmenlik izninin yenilenmesinde ön şarttır. Almanya’da kişisel dosyalarda gösterilen belirli hizmet içi eğitim kurslarına ait sertifikalar bazı eyaletlerde ödüllendirilse de, hizmet içi eğitim kurslarına katılmanın öğretmenlerin ölçülmesinde veya ücretinde hiçbir etkisi yoktur. Avustralya’da meslekî gelişim ve yeterlilik, ilerleme ve yükselmenin ana etkenidir. Danimarka’da hizmet içi eğitime katılan öğretmenlere verilen sertifikanın maaşlarda ya da yükselmelerde bir etkisi yoktur. Bu eğitimleri alan öğretmenlerin işe kabullerine öncelik verilir ve daha yüksek maaşla çalışabilir. İngiltere’de ise, öğretmen performansının değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kademe içi basamak ilerlemelerinde katkı sağlamaktadır. İsviçre’de özel olarak hazırlanan çeşitli hizmet içi eğitim programlarıyla idareci ve müfettiş olunabilir. Türkiye’de Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinden hizmet içi eğitime katılanlara ilgili mevzuata göre değerlendirme puanı verilir. Bazı durumlarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim görmüş olması nakil ve atama işlerinde emsallerine göre avantaj sağlamaktadır.

Hizmet İçi Eğitime İlişkin Bir Model

İncelenen ülkelerdeki hizmet içi eğitim uygulamaları doğrultusunda, Türkiye’deki hizmet içi eğitim düzenlemelerine ilişkin şöyle bir model sunmak olasıdır: Ülke genelinde pekçok yerel okul bölgeleri oluşturulmalı, buralarda hizmet içi eğitim kapsamında öğretmen eğitimi merkezleri kurulmalıdır. Bu merkezlerde eğitim kitaplığı, görsel- işitsel kaynaklar kısmı, öğretim materyalleri geliştirme odaları, seminer ve konferans salonları bulunmalıdır. Hizmet içi eğitim için geniş destek, merkezî hükümet tarafından sağlanmalı ve okul bütçesine bu amaçla kaynak aktarmalıdır.

Hizmet içi eğitim ihtiyaçları, yerel eğitim otoriteleri ve özel danışmanlarla ilişki kuran okullar tarafından belirlenmelidir. Hizmet içi eğitim programları, okul yöneticileri ve müfettişlerin de önerileri dikkate alınmak suretiyle hazırlanmalıdır. Hizmet içi eğitim programları, kişisel ve meslekî ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte plânlanmaktadır. Ayrıca, öğretmenler isterlerse taslak bir proje geliştirip haklı gerekçelere dayalı olarak bakanlıktan hizmet içi eğitim talebinde bulunabilmelidirler.

Hizmet içi eğitim önce okullarda gerçekleştirilmelidir. Okul, bu amaca yönelik bireysel veya kurumsal hizmet satın alabilmeli ya da isterse okulda bulunan deneyimli elemanlardan yararlanabilmelidir. Yine okulda branş bazında, zümre başkanı veya zümre üyeleri tarafından hizmet içi eğitim verilmelidir. Okul yönetimi, okul saatleri dışında sürekli meslekî gelişim üstlenen her öğretmene ödeme yapma takdirine de sahip olmalıdır. Hizmet içi eğitim, diğer okulların ziyaret edilmesi şeklinde de gerçekleştirilmelidir.

Öğretmenlerin terfi etmeleri ve yeniden sertifikalanmaları için profesyonel aktiviteleri tamamlamaları zorunlu olmalıdır. Öğretmenlerin meslekî olarak kişisel gelişimine yönelik kursları tamamlamaları karşılığında maaşlarında artış yapılmalı; bilgi ve görgülerinin geliştirilebilmesi, yeni

bakış açıları kazanabilmeleri için devlet tarafından daha fazla sayıda öğretmenimizin yurt dışına gönderilmesi sağlanmalıdır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Türkiye’de ve Avustralya’da Eğitim Bakanlığı, ABD’de eyalet bazında Eğitim Başkanlığı, Fransa ve İsviçre’de Eğitim Müdürlükleri, Japonya’da Eğitim Komitesi, İngiltere’de merkezî hükümetin sorumluluğunda olan hizmet içi eğitim etkinlikleri, Danimarka’da tamamen, İngiltere ve Japonya’da kısmen yerel yönetimlerle işbirliği içerisinde düzenlenmektedir.

Almanya, Japonya ve Fransa’da öğretmenler için yasa gereği olan hizmet içi seminerlere, Danimarka’da sadece işe ilk girişte katılma zorunluluğu vardır. İngiltere’de işe başlarken sözleşme imzalanarak meslekî gelişme kurslarına katılma şartı kabul edilir. ABD ve İsviçre’de sertifika yenilemek için ön şarttır. Avustralya’da zorunlu tutulmasa da terfi etmenin tek yolu, hizmet içi eğitim almaktır. Türkiye’de verilecek eğitimin amacına göre belirlense de, yıl-başı ve yıl-sonu seminerlerine katılma zorunludur.

ABD’de ücret artışına etkisi olan hizmet içi eğitim etkinlikleri, Danimarka’da daha yüksek bir maaşla işe girmeyi sağlarken, Avustralya ve İsviçre’de terfi etmek için gereklidir. İngiltere’de performans değerlendirmede ve kademe ilerlemelerinde etkilidir. Türkiye’de ise, değerlendirme puanına dönüştürülüp, nakil ve atamalarda avantajlı olabilmektedir.

Öğretmenlerimizin aldıkları hizmet içi eğitimlere paralel olarak ödüllendirilmeleri, ücretlerine katkı yapılması, değerlendirilmelerine olumlu yansımaları, meslekte ilerlemelerine olanak tanınması, daha fazla sorumluluk ve yetki verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Akay, C. (2009). Genel Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanmakta Olan Fizik Dersi Programlarının, Toplam Kalite Yönünden Sahip Olduğu Özellikler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 2, Sayı:3, s: 1-17.
- Australian Government (2008). Country Education Profiles Australia. *Australian Education International*. http://www.aei.gov.au/AEI/CEP/Australia_pdf_08_pdf.pdf
- Bayrakçı, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 34, 1.
- Can, H., Akgün, A. & Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu Ve Özel Kesimde Personel Yönetimi*, Siyasal Kitapevi: Ankara.
- Çolak, E. (2005). İngiliz Eğitim Sistemi. (Ed: Füsün Akarsu), *Ülkeler ve Eğitim Sistemleri*, (191-209), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Erdoğan, İ. (1998). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Ergül, H. F. (2006). İşletmelerde Eğitim Etkinliğinin Değerlendirilmesi, *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, Sayı: 7, s. 51-72. <http://www.akader.info/sbard/sayilar/2006Mart/3.pdf> (Erişim Tarihi: 02.04.2010).
- Eurydice Eurybase (2008/09a). Organisation of the Education System in Denmark, European Commission.
- Eurydice Eurybase (2008/09b). Organisation of the Education System in the United Kingdom-England, Wales and Northern Ireland, European Commission.
- Eurydice Eurybase (2008/09c). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi. European Commission.
- Eurydice Eurybase (2008). Avrupa’da Genel Eğitim, Meslekî Eğitim ve Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Yapısı Türkiye 2008, Avrupa Birliği.
- Eurydice Eurybase (2007/08a). Organisation of the Education System in Germany. European Commission.
- Eurydice Eurybase (2007/08b). The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in France, Directorate General for Education and Culture, European Commission.
- Grossman, T. & Hirsch, E. (2009). State Policies to Improve Teacher Professional Development, *NGA Center for Best Practices*. <http://www.nga.org/Files/pdf/0910TEACHERDEVELOPMENT.PDF> (Erişim Tarihi: 05.03.2010).

- Gülcan, M. G. (2005). *AB ve Eğitim Süreci, AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları, Yapısal Uyum Modeli*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 19, s: 185-201.
- Güvenç, B., Oktan, P., Belek, T., Akarsu, F., Tözeren, S. & Özden, A. (1998). *Japon Eğitimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: İstanbul
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yetiştirilmesinin Önemi ve Esasları. *TSA*, Yıl: 12, Sayı: 2, s: 9-32.
- MEB (2006). *Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi: Ankara.
- Mizuno, C. (2004). A comparative study of teacher education in Japan, Korea and Australia. *Proceedings of the 8th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*.
- OECD (1998). *Staying Ahead In-service Training and Teacher Professional Development*. OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation, 180 s.
- Özen, R., Aktunay, Ü., Cafoğlu, Z., Çeliköz, N. & Erişen, Y. (1996). *Japon Eğitim Sistemi*. Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı: İstanbul
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1147, Eskişehir.
- Scheeren, J. & Hendriks, M. (2009). Teachers' Professional Development In Europe: Results. From Earlier Studies, Chapter 3, s: 33-44. (Editor: Jaap Scheerens). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison, A secondary analysis based on the TALIS dataset*. EU OECD. University of Twente: Enschede, The Netherlands.
- Selimoğlu, E. & Biçen Yılmaz, H. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Kurum Ve Çalışanlar Üzerine Etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, (e-dergi)*, ISSN 1305-7979, Yıl: 5 Sayı:1
- Senemoğlu, N. (1992). [Türkiye ve İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye'deki Sistemin Geliştirilmesi İçin Öneriler](#). Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 8, s: 143-156.
- Sözer, E. (1997). *Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim. Almanya, Danimarka ve Fransa Eğitim Sistemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları No 1004, Eskişehir.

Uçar, R. & Uçar; H. İ. (2004). Japon Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme: Çeşitli Açılardan Türk Eğitim Sistemi İle Karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_1/rezzan_ucar.doc (Erişim Tarihi: 12.04.2010).

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EVRİM TEORİSİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARI İLE BİLİMİN DOĞASI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

RELATION BETWEEN PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARD TEACHING OF EVOLUTION THEORY AND THEIR VIEWS ABOUT NATURE OF SCIENCE

Yrd. Doç. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, OFMA Bölümü

Abstract

Teaching of evolution theory has been a crucial problem both for experts in constituting teaching programs and for teachers in teaching process. The main reason lying behind this problem stems from difference between beliefs of theory of evolution and divine religions. Consequently, teachers, students and parents, having positive attitudes concerning theory of evolution, defend teaching of theory of evolution but other teachers, students and parents, having negative attitudes concerning theory of evolution due to religious reasons, are severely reluctant to teaching of theory of evolution. However, there are some scientists who are strongly devoted to divine religious but at the same time they defend scientific knowledge that theory of evolution offer. Some researches linked to the issue reveal that negative opinions concerning to teaching of theory of evolution arise from negative beliefs related to nature of science.

This study aims to investigate whether there is a significant difference between views of pre-service teachers from elementary education majors and science education majors, related nature of science and their attitudes toward teaching of evolution theory.

Keywords: Attitudes toward teaching evolution, Teaching evolution, Nature of science

Özet

Evrim teorisinin öğretimi konusu, hem öğretim programlarının oluşturulması sürecinde program uzmanları için; hem de öğretme sürecinde öğretmenler için önemli bir sorun alanını oluşturmaktadır. Bu sorunun temelinde evrim teorisinin, canlılığın kökenine ilişkin söyledikleri ile semavi dinlerde yer alan yaratılış sürecinin çeliştiğine ilişkin inanç yer almaktadır. Dolayısıyla evrim teorisine ilişkin olumlu tutuma sahip öğretmen, öğrenci ve veliler evrim teorisinin öğretimini savunurken; dini inançlardan kaynaklanan nedenlerden dolayı olumsuz tutumlara sahip diğer öğretmen, öğrenci ve veliler evrim teorisinin öğretimine şiddetli bir şekilde karşı çıkmaktadırlar. Ancak, kendilerini belli bir semavi dine bağlı hisseden ve aynı zamanda evrim teorisinin sunduğu bilimsel bilgileri savunan bir takım bilim adamı da mevcuttur. Konuyla ilgili bazı çalışmalarda, evrim teorisine ilişkin olumsuz tutumların temelinde bilimin doğasına ilişkin olumsuz görüşlerin olduğuna dair değerlendirmeler de yer almaktadır.

Bu çalışmada fen ve teknoloji öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği A.B.D. 'da okuyan öğretmen adayların bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile evrim teorisinin öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Evrim teorisinin öğretimine ilişkin tutum, Evrim teorisinin öğretimi, Bilimin Doğası

TARİH ÖĞRETMENLERİ İÇİN ESKİÇAĞ TARİHİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK HİZMETİÇİ EĞİTİM UYGULAMA (ÖNERİSİ)

IN-SERVICE TRAINING (SUGGESTED) FOR HISTORY TEACHERS ON ANCIENT HISTORY EDUCATION

Aysun Aynur YILMAZ
Gazi Üniversitesi

Özet

Eskiçağ tarihinin öğretimi ile ilgili yapılan araştırma sonucu; alanla ilgili yeterli bir donanıma sahip olmadığını düşünen tarih öğretmenleri hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. 1999-2009 tarihleri arasında yapılan hizmetiçi programlarına baktığımızda ise ‘Kültür ve Tabiat Varlıklarımızın Tanıtımı ve Korunması Semineri’ adı altında 2005 yılına kadar 13 tane uygulama görmekteyiz ama bu uygulamaların çoğunluğu ilköğretim öğretmenlerine yöneliktir. 2008 yılında ise bir sefer ‘müze eğitimi’ ile ilgili hizmetiçi uygulaması görmekteyiz.

Alan eğitimine en uygun ortam müze ortamıdır. Öğretmenlerin müze eğitimini uygulayabilmeleri için hizmetiçi eğitimle bu konuda uzmanlaşmaları gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Hizmetiçi eğitim, Eskiçağ tarihi, müze eğitimi

Abstract

As a result of the research conducted on Ancient history education, history teachers who believe they do not possess the required competence expressed that they need in-service training. When we consider in-service programs conducted from 1999 to 2009, there are 13 training programs under the title ‘Promotion and Protection of Cultural and Natural Assets’ most of which are intended at primary school teachers. One in-service training was conducted on ‘Museum education’ in 2008.

The most appropriate environment for the field education is museum. Teachers should acquire expertise by in-service training in order to provide museum education.

Keywords: In-service training, Ancient history, Museum education

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE BİR TAKIM DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

DETERMINING THE CRITICAL THINKING LEVELS OF STUDENT TEACHERS AND EVALUATING THROUGH SOME VARIABLES

Yrd. Doç Dr. Ayşem Seda Yücel, Araş. Gör. Canan Koçak
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Eleştirel düşünme kavramı, son yıllarda eğitim alanında en fazla üzerinde durulan konulardan biridir. Bireylerin eleştirel düşünme becerisi hem ailede hem de okulda verilen eğitimler ve çeşitli süreçler dahilinde gelişmekte veya gelişmemektedir. Bu nedenle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde öğretmen çok önemli bir işleve sahiptir. Şu an eğitim dünyasında etkin role sahip öğretmenlerin ve yakın gelecekte bu rolü üstlenecek öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi ve bu becerilerinin geliştirilmesi etkin bir eğitim için önemlidir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve beceri düzeylerinin; cinsiyet, program türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmanın verileri, Özdemir tarafından hazırlanan “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” ($\alpha = 0.78$) ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini ortaya koymaya yönelik olarak yapılan bu çalışmada, bireylerin eleştirel düşüncelerinde doğuştan getirdikleri özelliklerin yanı sıra, okulda alınan eğitimin de önemli rol oynadığı görüşünden hareketle elde edilen bulgular ışığında bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme, öğretmen eğitimi, öğretmen adayları

Abstract

Critical thinking has been one of the most popular concepts studied in the field of education in recent years. Critical thinking skills of individuals could or could not be improved within various processes during education at home or at school. Therefore, teachers play a great role in developing the critical thinking skills of students. Determining critical thinking skills of current teachers and student teachers and developing these skills are essential for the provision of effective education. The aim of this study is to examine the critical thinking skills of student teachers and any possible differences that might exist among them according to some variables such as gender and program type. The participants of the study were student teachers studying at Hacettepe University, Faculty of Education. The data were collected through the “Critical Thinking Skills Scale” ($\alpha = 0.78$) developed by Ozdemir. This study, which aimed at presenting the critical thinking skills of student teachers, concluded with some suggestions made in the light of the findings obtained upon the view that critical thinking skills not only come from birth but also could be developed through education at school.

Keywords: Critical thinking, teacher education, student teachers

11. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

SINIF İÇİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİ ENVANTERİNİN UYARLANMASI

ADAPTATION OF CLASSROOM ASSESSMENT LITERACY INVENTORY

Dr. Derya Çobanoğlu Aktan, Dr. Burcu Atar

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı

Özet

Bu çalışmanın amacı, ölçme ve değerlendirme alanında öğretmen yeterliklerinin saptanması amacıyla geliştirilmiş olan Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri Envanterinin (Classroom Assessment Literacy Inventory) adapte edilmesidir. Bu envanter, 1990 yılında Amerikan Ulusal Eğitimde Ölçme Kurulu (NCME) tarafından belirlenen, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlik standartları baz alınarak Plake, Impara ve Fager (1993) tarafından hazırlanmıştır. Adaptasyonun ilk aşamasında envanter Türkçe'ye çevrilmiş ve sorular Türk Eğitim sistemine ve lisans düzeyinde öğretilen ölçme ve değerlendirme konularına göre uyarlanmıştır. Daha sonra envanterin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki uyum her iki kültüre de aşina olan dört kişi tarafından değerlendirilmiş, verilen geri dönüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulamada envanter, Hacettepe Üniversitesi'nde daha önceden Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi alan öğrencilere uygulanacaktır. Envanterin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilecek, alt boyutların güvenilirlik katsayıları hesaplanacaktır.

Anahtar kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, envanter adaptasyonu, öğretmen yeterlikleri.

Abstract

The purpose of this study is the adaptation of Classroom Assessment Literacy Inventory which was developed to measure teacher competencies in classroom assessment. This inventory was developed by Plake, Impara, and Fager (1993) based on the standards for teacher competencies in the educational assessment that was determined by the National Council of Measurement in Education (NCME) in 1990. In the first stage of the adaptation the inventory was translated into Turkish and then the agreement between Turkish and English forms was evaluated by four people who are familiar with both cultures. According to the given feedback, necessary changes were made. In the pilot study, the inventory will be administered to students who previously took the Educational Measurement and Evaluation course in Hacettepe University. Based on the data, the construct validity of the inventory will be analyzed by confirmatory factor analysis and the reliability coefficients of the subdomains will be calculated.

Key words: Classroom assessment, inventory adaptation, teacher competencies.

PROBLEMS IN LANGUAGE TESTING AND EVALUATION FOR ELT TEACHERS

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİ İÇİN DİLİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMESİNDEKİ SORUNLAR

Öğr. Gör. Dr. İsmail Fırat ALTAY
Hacettepe Üniversitesi

Abstract

Testing and evaluation is an indispensable part of learning and teaching as in language learning and teaching. In this paper, the writer aims to present information on problems in testing and evaluation in English language teaching classes. For lead in, he discusses different approaches to testing to form a bridge between different views and different problems. Later on, types of testing and tests come to focus on in addition to characteristics of a good test. The main part, as is stated before, is possible problems faced by language teachers in testing and evaluation. As well as problematic matters, suggested solutions are given place so as to give a way out. By dwelling on problems and solutions it is aimed to discuss the testing issue in full scope, as well. The writer ends his paper with additional ideas and his words reflecting his personal perspective.

Keywords: Language testing, problems in testing and evaluation, problems in language testing and evaluation

Özet

Ölçme ve değerlendirme dil öğretiminin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Bu çalışmada yazar, İngilizce sınıflarında karşılaşılan ölçme ve değerlendirme sorunları hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır. İlk olarak, ölçmedeki farklı yaklaşımlar ele alınacak ve bu yolla farklı bakış açıları ile değişik sorunlar arasında bir köprü oluşturulmaya çalışılacaktır. Daha sonra, ölçme çeşitleri ve sınavlara odaklanılacak ve bunlara ek olarak iyi bir sınavın özellikleri üzerinde durulacaktır. Daha önce söylendiği üzere, ana konu dil öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları sorunlardır. Bu sorunlar sunulmakla beraber öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla çözümlere de yer verilmiştir. Sorunlara ek olarak çözümlerin de tartışılmasıyla ölçme konusunun bütünüyle ele alınması amaçlanmaktadır. Yazar, çalışmasını konu ile ilgili son görüş ve tavsiyeleri ile noktalamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dilde ölçme, ölçme ve değerlendirmedeki sorunlar, dilde ölçme ve değerlendirme sorunları

1. INTRODUCTION

Whether we realise it or not, we test everything everyday in our lives. When we read a book, listen to the news, or prepare a meal for the dinner. We make hypothesis and judgements. During this time, we try something. In a sense, we test what we have learned. So, it can be said that we test life all the time.

As far as language learning is concerned, testing is an undeniable fact, as well. The reason is that teaching and testing are so closely related. But, what is a test? “Tests may be constructed as devices to reinforce learning and motivation of the learners or as a means of assessing the students’ performance in the language (Heaton, 1990:5). A language test which seeks to find out what candidates can do with language provides a focus for purposeful, everyday communication activities. Such a test will have more useful effect on the learning of a particular language than a mechanical test of structure. However, mechanical tests are used for some purposes. So, they cannot be neglected totally.

The topic discussed above has a long history. This is mainly based on the type of the approach the test is based on. So, a brief look at the types of approaches to language testing will be of great importance.

2. APPROACHES TO TESTING

A language test can be classified according to four main approaches: essay-translation approach, structuralist approach, the integrative approach and communicative approach. The types listed above may be different in many senses; however, a useful test should incorporate features of several of these approaches, because each has its advantages and limitations. Now, let's see them one by one.

2.1 The Essay-translation Approach

This approach is mainly referred to as the pre-scientific stage of language testing. No special skill in testing is required. It is very subjective and the effect of the teacher on the learner's score is rather high. Test of this type consist of essay writing, translation and grammatical analysis. These tests also have a great deal of literature and culture in their content. They are not of much use today because of their high rate of subjectivity and application difficulties, or because of not being very practical.

2.2 The Structuralist Approach

This approach considers language learning as habit formation. It works on structural linguistics, in particular the importance of contrastive analysis and phonology, vocabulary and grammar. However while doing this, context is neglected and structures are given in isolation. Language skills are also separated from each other, because it is considered essential to test one thing at a time. This property is utilised on discrete point tests.

2.3 The Integrative Approach

Context is a must in integrative approach to testing. The reason is that meaning and discourse are of utmost importance. These tests do not separate language skills, so they aim to test two or more skills at the same time. Recognition of language is given importance; however, the use of it is not handled very well. So, they have some weak sides. They involve functional language, but not the use of functional language. Cloze test are good examples of this type.

2.4 The Communicative Approach

This approach is linked to communicative approach to language testing. In addition to the features of integrative tests, communicative tests emphasis the use of language as well. Success of the learners is measured with the effectiveness of communication rather than formal linguistic accuracy. In other words, use is considered more important than usage. All skills are equally important here, so the score obtained here will result in several measures of proficiency rather than simply one overall measure. Culture is a very important part in communicative testing, but the rate of it is very high as it is in essay translation approach. It is shaped according to the needs of the learners.

3. TYPES OF TESTING

After mentioning the approaches to testing, now it is time to focus on types of testing. Here, two types will be handled primarily. Initially, informal subjective testing or summative evaluation will come. Secondly, formal testing or formative evaluation will be the matter of debate. Now, let's see them one by one.

3.1 Informal Subjective Testing

This kind of testing is generally composed of classroom activities and in-class studies. It is also called formative evaluation. Simply, what is done in class forms informal subjective testing. The aim of this kind of testing is to give immediate feedback to the learners, so that they can see their mistakes, problem areas and weak points and work on these points more. At the end of an informal subjective testing, a kind of scoring is not carried out. So, such evaluations should be encouraged in order to support students in the way of using target language.

3.2 Formal Testing

Formal testing which is also called summative evaluation is mainly designed to assess learners and give them marks. As is understood from the name, they are formal in nature. They are designed to evaluate learners for some purposes, either to pass the class or something else. The aim of the feedback given is not to emphasize the weak sides of the learners. Most frequently, just the score is given and weak sides are not mentioned. So, it can be said that, this type of testing is designed to show how well the students are doing. That is why, more objective ways of testing are utilised just like multiple-choice test, not essay type tests.

4. TYPES OF TESTS

After working on evaluation types, now it is time to look at the types of tests. Here, mainly eight types of tests will be dwelt on. Their basic features and aims in carrying them out will be discusses. So, same basic information on them is gathered.

4.1 Proficiency Tests

Proficiency tests are designed to measure learner's ability in language regardless of any training they may have had in that language. The content of the proficiency test; therefore, is not based on the content or objectives of language courses which people taking the test may have followed. They are based on specification of what candidates have to be able to do in the language in order to be considered proficient.

4.2 Achievement Tests

Achievement tests, in contrast to proficiency tests, are directly related to language courses. Their purpose is to learn how successful individual student, groups of students or courses themselves are in achieving their objectives. They are of two types. Final achievement tests are administrated at the end of the courses. However, progress tests are handed in during the ongoing of the course.

4.3 Diagnostic Tests

Diagnostic tests are used to identify students' strengths and weaknesses. They are intended primarily to ascertain what further teaching is necessary. When a great problem is not diagnosed, the teaching goes on. If a problem is seen at the end of a diagnostic test, the teacher should look for the reason of the problem and work on it in order to eliminate the problem.

4.4 Placement Tests

Placement tests, as their names suggest, are intended to provide information which will help to place students at the stage of the teaching programme most appropriate to their abilities. Typically, they are used to assign students to classes at different levels. Exams designed at preparatory classes of universities are exams of this type. The teachers should consider the target level very carefully as is in all types of tests.

4.5 Direct versus Indirect Testing

Testing is said to be direct when it requires the candidates to perform the skills which we wish to measure. If we want to know how well candidates can write a composition, we can get them to write compositions. Here, the tasks and the materials should be as authentic as possible. They are easier to carry out.

Indirect testing attempts to measure the abilities which underlie the skills in which we are interested. They make use of more realistic or real pieces of language. They are more difficult to prepare, because the learners are not expected to find out the point being tested.

4.6 Discrete versus Integrative Testing

Discrete point tests refer to the testing of one element at a time, item by item. This might involve, for instance, a series of items each testing a particular grammatical structure. Integrative testing, by contrast, requires the candidates to combine many language elements in the completion of a task. This might involve writing compositions, making notes while listening to a lecture, taking a dictation, or completing a cloze passage.

4.7 Norm-referenced versus Criterion-referenced Testing

When we test a student and give feedback on the test, answers may be of two kinds. He may have scored at the top five percent, or he may have passed a certain level like sixty percent. A test which is designed to give this kind of information is called norm-referenced test. It is related to the candidate's performance to that of the other candidates. We are not told directly what the student is capable of doing in the language.

When we learn something about what a learner can actually do in the language, then it is a criterion-referenced test. Here, we do not compare the performance of the learner with that of the other learner.

4.8 Objective versus Subjective Testing

Here, the distinction is made between methods of scoring. If no judgement is required on the part of the scorer, then the scoring is objective. A multiple choice test would be a case of this situation. If judgement is called for, the scoring is said to be subjective. There are different stages of subjective testing. The impressionistic scoring of a composition may be considered more subjective than the scoring of short answers in response to questions on a reading passage.

5. CHARACTERISTICS OF A GOOD TEST

All good tests possess three qualities: validity, reliability and practicality. That is to say, any test that we use must be appropriate in terms of our objectives, dependable in the evidence it provides and applicable to our particular situation. Without any of these three items, a test would be a poor investment. Let's have a look at these items.

5.1 Reliability

By reliability is meant the stability of the test scores. A test cannot measure anything well unless it measures consistently. To have consistency in a measuring instrument, we would need to be assured, for example, that approximately the same results are obtained in the same situations. In order to realise this, the teacher should be careful in eliminating factors that may affect the reliability of a test. Even very simple factors like the day of the week and the temperature of the day when the test is practiced can affect reliability.

5.2 Validity

In the selection of any test, two questions must always be considered. The first one is ‘what precisely does the test measure?’. The second one is ‘how well does the test measure?’. The answers to these two questions are about content validity and empirical validity which are two types of validity when the term validity is focused on.

If a test is designed to measure mastery of a specific skill or the content of a particular course of study, we should expect the test to be based upon a careful analysis of the skill or an outline of the course and we should further expect the items to represent adequately each portion of the analysis or outline not just a part. If this is so, content validity is realised.

The best way to check on the actual effectiveness of a test is to determine how test scores are related to some independent, outside criterion such as marks given at the end of the course or instructors’ or supervisors’ rating. If the evidence shows that there is a high correlation between test scores and trustworthy external criterion, we are justified in putting our confidence in the empirical validity of the test.

5.3 Practicality

Practicality or usability is the third criteria of a good test. A test may be highly reliable and valid but still be beyond our means or facilities. Thus, in the preparation of a new test or the adoption of an existing one, we must keep in mind a number of practical considerations.

First of all, a test should be economical. High cost of testing may be a great obstacle. So, economy should be considered all the time. In addition to this, they should be easy to administrate. The directions should be clear and understandable. Scoring should also be easy and not time-consuming. Third, the interpretation of the test should not be very difficult. The level and all other necessary points about the learners should be gotten from the test as directly and as easily as possible.

6. PROBLEMS RELATED TO TESTING AND EVALUATION AND THEIR SOLUTIONS

As far as testing is considered, there are some problems that may be faced when they are not foreseen. In order not to meet such problems, a language teacher should be careful and avoid problems before their occurrence. There are many problems in the branch of testing, but here are some of them with possible solutions.

Initially, the tests should be to the level of the learners. If this primary fact is not considered, the result may not be reliable. The test may be too difficult if the level of the learners is lower than the test. Similarly, the test may seem very easy if the level of the learners is higher than that of the test.

Secondly, tests prepared should be prepared pre-tested before if possible. If this is not realised, violation of reliability and validity may be realised. So as to eliminate such problems, if possible, the test should be tried in a small group before it is widely used. If this is not possible, then the test can be controlled by colleagues of the teacher. In this way, different perspectives and different ideas may eliminate possible problems before their occurrence.

Thirdly, especially in schools, not only formal but also in-class informal testing should be applied. This will help the learners get more feedback before they are administrated a formal test.

Timing is also a problem in testing. Sometimes too much time and sometimes less time is given to the learners. In order to eliminate this problem, pre-test can be made use of. However, if this is not applicable, the test can be given to teacher and teacher trainers and a result of their discussions and the level of the learners, a time limit is decided.

Sometimes a test does not want what the teacher presents to the learners. This is the violation of the content validity. In order to consider this fact, language teacher should review the previously learned subjects and prepare the questions according to them.

Instructions of a test are also of great importance. If the instructions at the beginning of a test are not clear there may be problems. Therefore, language teachers should be careful on such points. The level of the learners should be considered and unnecessary long sentences should be avoided.

7. CONCLUSION

To sum up, testing in language learning is a very crucial issue. Without testing, learning cannot be said to be complete. Testing is complementary to learning. So, they are like twin sisters.

As is said at the very beginning, while considering testing, first, the type of approach should be decided. The reason is that, without the approach of testing, correct testing ways cannot be applied. Later, according to the aim of the learners the test type should be chosen. If the aim is not put forth clearly, the correct type of test may not be chosen either. That is why, learners should also be grouped according to their aims. Besides, formative testing should be made use of as much as possible. In this way, the learners can see their errors and they can eliminate them before the errors are fossilised. Lastly, reliability, validity and economy principles should be considered while forming a test. In this way, time, money, energy and valuable efforts of both learners and language teachers are not wasted. So, efficiency is realised in a sense.

In brief, testing is a complementary issue in foreign language teaching. In order for it to be useful, it should be practised carefully in the line of its principles. If this is done so, desired aims are reached. If not, the result of teaching-learning process is not measured and correct feedback is not gotten. Therefore, language teachers should be proficient in testing and test preparation, and apply them in the right way.

8. BIBLIOGRAPHY

- Brown, D. H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: New Jersey.
- Chastain, K. (1986). *Developing second-language skills*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Crystal, D. (1985). *The Cambridge Encyclopaedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, D. P. (1969). *Testing English as a second language*. New York: McGraw Hill.
- Heaton, J. B. (1990). *Writing English language tests*. London: Longman.
- Hughes, A. (1990). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİN ÖLÇÜLMESİNE YÖNELİK BİR TEST GELİŞTİRME ÇALIŞMASI; BİLİMSEL PROBLEM ÇÖZME TESTİ

A STUDY OF DEVELOPMENT SCIENCE PROCESS SKILLS ASSESSMENT TOOL; SCIENTIFIC PROBLEM SOLVING TEST

Araş. Gör. Kaan BATI, Prof Dr. Fitnat KAPTAN

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini ölçecek, Bilimsel Problem Çözme Testi'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Test, bilimsel süreç becerilerinin gözlem, sınıflama, tahmin, sonuç çıkarma, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotez kurma ve test etme, verileri yorumlama ve deney tasarlama becerilerini yoklamaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan testin kapsam geçerliğinin belirlenmesi için, üç alan uzmanı akademisyen ve iki Fen ve Teknoloji öğretmeni olmak üzere beş uzman görüşü alınmıştır. Testin güvenilirliğinin hesaplanması amacıyla testte yer alan açık uçlu maddeler küçük birimlere ayrılarak test 1-0 ile puanlanan forma dönüştürülmüştür. Test, ilk olarak 42 kişilik ilköğretim öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonunda üç öğrenci görüşü alınmış, buradan elde edilen bilgiler ve madde analizi sonuçlarına göre çalışmayan maddeler belirlenerek test yeniden düzenlenmiştir. Yapılan düzenlemenin ardından test 144 kişilik farklı bir gruba uygulanmıştır. İkinci uygulamanın ardından yapılan madde analizleri sonunda, Alpha güvenirliği 0,86 olan, 0,698 ayırtıcılığa sahip, orta güçlükte, bilimsel süreç becerilerini ölçen bir ölçme aracı elde edilmiştir. Geliştirilen ölçme aracının ilköğretimde yapılacak farklı araştırmalarda kullanılması hedeflenmiştir.

Anahtar Sözcükler: fen eğitimi, bilimsel süreç becerileri, bilimsel problem çözme testi

Abstract

This research study is aimed to construct Scientific Problem Solving Test which was aimed to test science process skills of students. This test contains observation, classification, inferring, predicting, identifying and controlling variables, formulating and testing hypotheses, interpreting data and experimenting skills of science process skills. Three experts and two science and technology teacher's opinions were taken for determining content validity. For the calculation process of reliability of the test, open ended items in the test unitised and test transformed to form which scores 1 - 0. Test was applied to 42 elementary students in the first time. By the end of first application, three students' opinions were taken and in terms of these opinions and analyses of test items, nonoperative items were determined and test was organised again. Test applied to another group of 144 students after the organisation. According to the analysis of the second application's results, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the test was calculated ,86 and test item discrimination index was found out as ,69. Constructed assessment tool will be aimed to used for different research studies in elementary education level.

Keywords: science education, science process skills, scientific problem solving tests

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim anlayışı öğrencileri bilginin alıcısı olmaktan çıkartarak, bilgiyi alan ve ön bilgilerine dayanarak yapılandıran bireyler olma rolünü yüklemiştir. Yeni Fen Ve Teknoloji Öğretim Programı (2005) da vizyonunu buna paralel olarak belirlemiş ve öğrencilerin düşünen, sorgulayan, bilgiye ulaşan ve bilgiyi yapılandıran bireyler olarak yetişmesini amaçlamıştır. Bu amaçla bilgiye ulaşma yollarının yani bilimsel süreç becerilerinin öğrencilere kazandırılması programın hedefleri arasında yerini almıştır. Bireylerin bilgiye ulaşmada kullandıkları gözlem, ölçme, tahmin, verileri yorumlama gibi beceriler bilimsel süreç becerileri olarak tanımlanır (Martin, 2001, Peters, 2008). Martin (1997), çocukların bilimin kavramlarını, genellemelerini, teorilerini ve yasalarını öğrenmelerinden daha çok, bilimin nasıl yapıldığını öğrenmelerini sağlayacak bilimsel süreç becerilerini kazanmalarının daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (Martin, 1997, p: 57).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bilimsel süreç becerileri, öğrencilerin bilgiye kendi yaşantıları yoluyla ulaşmalarını ve bu bilgiyi kendi zihinlerinde anlamlandırmalarını sağlayan zihinsel ve fiziksel becerilerdir (Harlen 1999). Öğrenciler gözlemleyerek, deneyerek ve yorumlayarak bir başka ifade ile bilimi yaparak öğrendiklerinde, bilgiyi çok daha iyi anlamlandırabilirler. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması hem anlamlı öğrenmenin sağlanmasına hem de öğrenmenin kalıcılığının artırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programı (2005) da bilimsel süreç becerilerini vurgulamış ve bu becerileri içeren kazanımlara yer vermiştir. Fen ve teknoloji programının üzerinde durduğu bir diğer beceri de yaratıcı düşünme becerileridir. Bilimsel süreç becerileri ile yaratıcı problem çözme arasında önemli bir ilişki vardır (Mumford ve diğerleri, 1997). Eğitim ortamlarında bilimsel süreç becerilerinin kullanıldığı öğretim durumlarına yer verilmesi, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini de olumlu yönde arttıracaktır.

Bilimsel süreç becerileri yaşantılarımız yoluyla içselleştirdiğimiz ve karşımıza çıkan problemleri çözerken kullandığımız becerilerdir (Bentley, Ebert E, Ebert C, 2000). Bireyler hayatları boyunca karşılarına çıkan problemlere çözüm yolları bulabilmek için gözlem yaparlar, tahmin ederler, çözüm yolları düşünür ve bu çözüm yollarını denerler. Bu açıdan bilimsel süreç becerileri ile problem çözme arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir. Molitor ve Kenneth (1976) de bu noktadan hareketle bilimsel süreç becerilerini, veri toplama, analiz etme becerilerinin kullanarak problem çözme metodu olarak tanımlamışlardır.

Bilimsel süreç becerilerinin öğrencilere kazandırılması kadar öğrencilerin kazandıkları bilimsel süreç becerilerini ne kadar kullanabildiklerinin belirlenmesi de önem taşımaktadır. Bu amaç için bir çok araştırmacı tarafından standart testler oluşturulmuştur. Literatürde bilimsel süreç becerilerini test etmek için geliştirilmiş birçok test bulunmaktadır. Walbesser (1965) tarafından geliştirilen *Science--A Process Approach* (SAPA), Riley (1972) tarafından geliştirilen *Test of Science Inquiry Skills* (TSIS), McLeod (1975) tarafından geliştirilen *Group Test of Four Processes* (Alıntı; Dillashaw ve Okey, 1980), Tatar (2006) tarafından geliştirilen *Bilimsel Süreç Becerileri Testi*, Temiz, Taşar ve Tan (2006) tarafından geliştirilen *Multiple Format Test of Science Process Skills* (MFT-SPS), Wenning (2007) tarafından geliştirilen *Scientific Inquiry Literacy Test* (ScInqLiT), Temiz ve Tan (2007) tarafından geliştirilen *Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme Beceri Testi* (DDKBT), Bahadır (2007) tarafından hazırlanan geliştirilen *Bilimsel Süreç Becerileri Testi* (BSBT), Çalışkan ve Kaptan (2009) tarafından geliştirilen *Bilimsel Süreç Becerileri Testi* bu testlere örnek olarak verilebilir. Bu araştırma kapsamında da bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine yönelik bir test geliştirmek hedeflenmiştir.

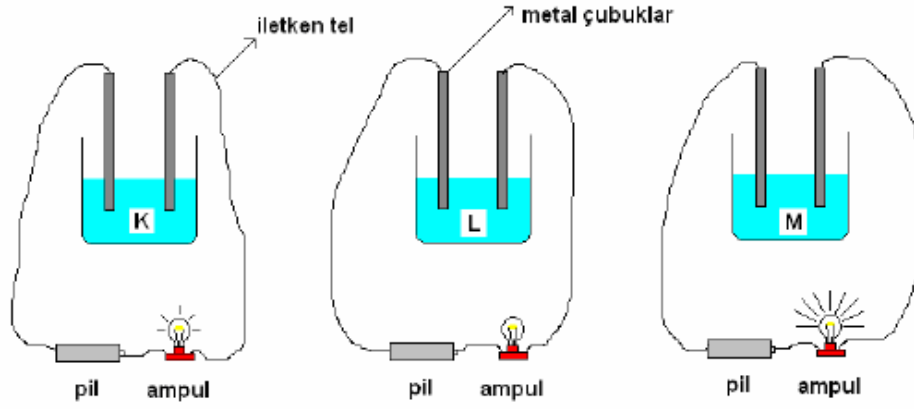
2. YÖNTEM

Araştırma, bir test geliştirme çalışmasıdır. Bu amaçla, literatürde yer alan ve bilimsel süreç becerilerini yoklayan testler, geçmiş yıllara ait TIMSS ve PISA soruları incelenerek, *Bilimsel Problem Çözme Testi* hazırlanmıştır. Test sorularının hazırlanması ve kapsam geçerliğinin belirlenmesi için, üç alan uzmanı akademisyen ve iki fen ve teknoloji öğretmeni olmak üzere beş uzman görüşü alınmıştır. Testin kapsamı 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersi, *Yaşamımızdaki Elektrik* ünitesi kazanımlarından ve gözlem, sınıflama, tahmin, sonuç çıkarma, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotez kurma ve test etme, verileri yorumlama ve deney tasarlama becerilerinden oluşmaktadır. Test genel olarak 8 maddeden oluşmaktadır. Ancak her bir maddenin farklı becerileri yoklayan alt birimleri bulunmaktadır.

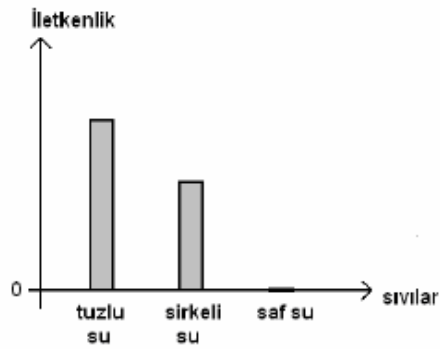
Testin güvenilirliğinin hesaplanması için testte yer alan maddeler küçük birimlere ayrılarak test 1-0 formuna dönüştürülmüş ve 19 alt soru elde edilmiştir. Test, öncelikle ilköğretim 7. sınıfta okuyan 42 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulama sonrasında testi alan üç öğrenci seçilerek testi anlaşılabilirlik ve zorluk açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerden alınan dönütler ve madde analizinden elde edilen verilerden yararlanılarak test yeniden düzenlenmiştir. Düzenlemenin ardından test 144 öğrenciden oluşan farklı bir gruba uygulanmıştır. İkinci uygulamanın ardından da beş öğrenci seçilerek görüşleri alınmış ve madde analizi yapılmıştır. İkinci uygulamanın sonunda yapılan madde analizleri ile Bilimsel Problem Çözme Testi nihai formuna ulaşılmıştır.

Soru Örneği;

8. Aşağıda K, L, M sıvıları kullanılarak hazırlanan üç farklı deney düzeneği bulunmakta ayrıca bazı sıvıların elektrik iletkenliği grafikte gösterilmektedir.



Düzeneklerde bulunan ampullerin parlaklıkları üzerindeki çizgilerle ifade edildiğine göre, K, L, M harflerinin aşağıdaki grafikte verilen sıvılardan hangilerine ait olabileceğini düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayınız (piller, iletken teller ve metal çubuklar özdeşdir).



K: _____

L: _____

M: _____

Neden? _____

Çalışma Grubu

Araştırmada, birinci ve ikinci uygulama için iki farklı çalışma grubu belirlenmiştir. Birinci uygulamada seçilen çalışma grubunu, Ankara ili Etimesgut ilçesine bağlı bulunan resmi bir ilköğretim okulunun 7. sınıfında okuyan 42 öğrenci oluşturmuştur. İkinci uygulama için ise yine Ankara ili Etimesgut ilçesine bağlı bir resmi ilköğretim okulu ve Çankaya ilçesine bağlı iki özel ilköğretim okulu 7. sınıfında okuyan toplam 144 öğrenci seçilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Uygulamalardan elde edilen verilerin madde analizleri, ITMAN madde analiz programı kullanılarak yapılmış ve madde ayırıcılık güçlükleri ve madde güçlük indeksleri incelenmiştir. Birinci uygulamada madde güçlük indeksi 0,25'in altında olan ve 0,85'in üstünde olan ve madde ayırıcılık güçlüğü 0,30 un altında olan maddeler belirlenmiş ve bu maddeler uzman görüşleri ve öğrenci görüşleriyle tekrar düzenlenerek ikinci uygulamaya gidilmiştir. İkinci uygulamanın ardından da madde analizleri yapılarak nihai form elde edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1 Birinci Uygulamadan Elde Edilen Bulgular:

Bilimsel Problem Çözme Testi'nin birinci uygulamasında 42 kişilik bir öğrenci grubu seçilmiş ve yaklaşık bir hafta sürede veriler toplanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler için yapılan madde analizlerinde madde ayırıcılık güçlükleri ve madde güçlük indeksleri incelenmiştir. Madde ayırıcılık güçlüğü düşük olan maddeler için uzman görüşü alınarak bu maddeler tekrar gözden geçirilmiş ve öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler ışığında düzeltmeler yapılmıştır. İyi işlemeyen maddelere ilişkin analiz örnekleri şu şekilde verilebilir;

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics					
		Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	Endorsing High	Point Biser.	Key
1	1-1	.88	.07	.06	1	.88	.85	.92	.06	*
					2	.00	.00	.00		
					Other	.12	.00	.00	-.06	
2	1-2	.98	.08	.24	1	.98	.92	1.00	.24	*
					2	.00	.00	.00		
					Other	.02	.00	.00	-.24	

Analizler sırasında bazı maddelerin de ters ayırıcılık gösterdiği saptanmıştır. Bu maddeler için de uzmanlarla görüşülmüş ve bu maddelerdeki hatalar belirlenmeye çalışılarak düzenlemelere gidilmiştir. Aşağıda verilen madde, negatif ayırıcılık gösteren maddelere örnek olarak verilebilir;

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics					
		Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	Endorsing High	Point Biser.	Key
12	1-12	.69	-.10	-.07	1	.69	.77	.67	-.07	*
					2	.00	.00	.00		
					Other	.31	.00	.00	.07	

Bilimsel Problem Çözme Testi'nin birinci uygulamasından elde edilen test istatistiklerinde test puanlarının ortalaması 10,81, varyansı 14,86, standart sapması da 3,85 olarak bulunmuştur. Test istatistikleri incelendiğinde iyi çalışmayan bazı maddeleri barındırmasına karşın testin Alpha güvenirliğinin 0,77 çıkması olumlu olarak değerlendirilmiştir. Birinci uygulamanın 42 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanması nedeni ile test puanlarının normal dağılımdan bir miktar uzak olması üzerinde çok durulmamıştır.

3.2 İkinci Uygulamadan Elde Edilen Bulgular:

Bilimsel problem çözme testinin ikinci uygulamasında 144 kişilik bir öğrenci grubuna ulaşılmıştır ve verilerinin toplanması yaklaşık olarak iki hafta sürmüştür. Uygulama neticesinde elde edilen verilerin madde analizleri yapılmış ve birinci uygulama sonuçlarına göre düzeltilen maddelerin

de çalışır durumda oldukları görülmüştür. Birinci uygulamada madde güçlük indeksleri ve ayıricılıkları çok düşük olan 1. sorunun alt boyutları olan 1. ve 2. maddeler, ikinci uygulama 8 sorunun 17. ve 18. maddelerini oluşturmuştur. Bu maddelerin, düzeltmelerden sonra şu şekilde değerler aldığı görülmüştür;

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics					
		Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	Endorsing High	Point Biser.	Key
18	1-18	.73	.52	.52	1	.73	.41	.93	.52	*
					2	.00	.00	.00		
					Other	.27	.00	.00	-.52	
19	1-19	.68	.82	.69	1	.68	.18	1.00	.69	*
					2	.00	.00	.00		
					Other	.32	.00	.00	-.69	

Birinci uygulamada negatif ayıricılık gösteren maddelerden biri olan 12. maddenin, yapılan düzenlemelerin ardından ikinci uygulamada oldukça yeterli değerlere ulaştığı görülmüştür.

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics					
		Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	Endorsing High	Point Biser.	Key
12	1-12	.63	.71	.59	1	.63	.27	.98	.59	*
					2	.00	.00	.00		
					Other	.37	.00	.00	-.59	

Testin ikinci uygulamasından elde edilen test istatistiklerinde test puanlarının ortalaması 9,75, varyansı 23, standart sapması 4,79 olarak hesaplanmıştır. Birinci uygulamanın aksine hem katılımcı sayısının artırılması hem de öğrenci görüşlerine dayalı yapılan düzenlemeler neticesinde test puanlarının normal dağılıma yaklaştığı görülmüştür. Testin Alpha güvenirlik katsayısı 0,86 bulunmuştur ve bu değer testin yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Test orta güçlükte bir test olmasına karşın 0,698 (yaklaşık 0,70) ayıricılık gücüne sahip olması testin bu açıdan gücünü ortaya koymaktadır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesi amacıyla geçerliği ve güvenirliği yüksek bir test geliştirmek amacıyla yapılmış ve araştırma sonucunda *Bilimsel Problem Çözme Testi* geliştirilmiştir. Geliştirilen test, 6. sınıf Yaşamımızdaki Elektrik ünitesi kazanımlarıyla ilişkili olarak, farklı amaçlarla kullanılabilir. Testten elde edilen veriler hem öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliklerine hem de kazanımları ne derece kazandıklarına ilişkin bilgi verecektir.

Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ne derece kazandıklarının belirlenmesi ise en az bu becerilerin kazandırılması kadar önemli bir süreçtir. Bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesinde hazırlanacak ölçme araçlarında öğrencilerin bu becerileri kullanabilecekleri problem durumlarına yer verilmesi çok daha uygun olabilir. Bunun için çoktan seçmeli testler yerine açık uçlu sorulardan oluşan testlerin kullanılması daha yararlı olacaktır. Öğrencilerin verileri kaydetme ve verileri yorumlama becerilerinin ölçülmesinde tablo ve grafik okumaları ve oluşturmaları sağlanabilir. Benzer şekilde, değişkenleri belirleme ve kontrol etme veya deney tasarlama becerileri için öğrencilerden bir deney düzeneği kurmaları veya kurulmuş bir deney düzeneğini yorumlamaları istenebilir.

Eğitim ortamlarında daha etkili kullanılabilmesi için Bilimsel Problem Çözme Testi'nin geliştirilmesi, alanda yer alan araştırmacılara ve ölçme değerlendirme uzmanlarına önerilmektedir. Bu amaçla;

- Bilimsel Problem Çözme Testi kapsamında yer alan beceriler genişletilebilir. Bu araştırma kapsamında gözlem, sınıflama, tahmin, sonuç çıkarma, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotez kurma ve test etme, verileri yorumlama ve deney tasarlama becerilerine yer verilmiştir. Bu becerilerin genişletilmesi testi oldukça güçlendirecektir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen test 6. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesi kazanımlarını içermektedir. Farklı sınıf düzeylerinde ve farklı ünitelerde benzer çalışmaların yapılması fen eğitiminin kalitesini arttıracaktır.

5. KAYNAKLAR

- Bahadır, H. (2007). Bilimsel Yöntem Sürecine Dayalı İlköğretim Fen Eğitiminin, Bilimsel Süreç Becerilerine, Tutuma, Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Bentley, M., Ebert, C. ve Ebert, E. (2000). The Natural Investigator: A Constructivist Approach to Elementary and Middle School Science. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Çalışkan, İ. Ö. ve Kaptan, F. (2009). Bilimsel Süreç Becerileri Testinin Geliştirilmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 34, (369): 27-34.
- Dillashaw, G. F. ve Okey, J. R. (1980). Test Of The Integrated Science Process Skills For Secondary Science Students. Science Education 64(5): 601-608.
- Harlen, W. (1999). Purposes And Procedures For Assessing Science Process Skills. Assessment In Education, Vol. 6, No.1.
- Martin, D. J. (1997). Elementary Science Methods, A Constructivist Approach. New York: Delmar Publisher.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). Fen Ve Teknoloji Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Molitor, L. L. ve Kenneth, D. G. (1976). Development Of A Test Of Science Process Skills. Journal Of Research In Science Teaching Vol. 13, No. 5, Pp. 405-412.
- Mumford, M. D., Supinski, E. P., Baughman, W. A., Costanza, D. P., Threlfall, K. V. (1997). Process-Based Measures Of Creative Problem-Solving Skills: V. Overall Prediction. Creativity Research Journal, Vol. 10, No: 1. http://Dx.Doi.Org/10.1207/S15326934crj1001_8 (Erişim Tarihi: 5 Şubat 2010).
- Peters, E. (2008). Assessing Scientific Inquiry. Science Scope 31 No:5.
- Tatar, N. (2006). İlköğretim Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya Ve Tutuma Etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Temiz, B. K. ve Tan, M. (2007). Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Becerilerinin Ölçülmesi. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 3, 151-174.
- Temiz, B. K. , Taşar, F. M. ve Tan, M. (2006). Development and Validation of a Multiple Format Test of Science Process Skills. International Education Journal, 7(7), 1007-1027.
- Wenning, C. J. (2007). Assessing Inquiry Skills As A Component Of Scientific Literacy. Journal Of Physics Teacher Education Online, 4(2).

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARIYLA İLGİLİ YETERLİKLERİ HAKKINDA DURUM BELİRLEME ÇALIŞMASI

A CASE STUDY ABOUT COMPETENCIES OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHERS RELATED TO COMPLEMENTARY MEASUREMENT AND ASSESSMENT APPROACHES

Öğr. Gör. Dr. İlke ÇALIŞKAN, Prof. Dr. Fitnat KAPTAN
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Araştırmanın amacı; tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulamalarının geliştirilmesine yönelik eğitimin, fen ve teknoloji öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin yeterliklerine etkisini ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımlarla ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırma, durum belirleme çalışmasıdır. Çalışma grubu, ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi üçüncü sınıfındaki 55 öğretmen adaydır. Seçilen gruba tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik beş haftalık eğitim verilmiştir. Eğitimin öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından hazırlanan ve on adet açık uçlu sorudan oluşan “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Yeterlik Sınavı” uygulanmış ve iki uygulama arasındaki farka bakılmıştır. Sınav sonuçlarına göre amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen altı kişiyle konuyla ilgili derinlemesine görüşmeler yürütülmüştür. Araştırmada istatistiksel teknikler olarak ortalamalar arası fark istatistiği, betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili eğitim sonrasında öğretmen adaylarının bu konuda kendi alanlarıyla ilgili uygulamalar ve gelecek uygulamalar konusunda muhakemeler yapabildikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen ve Teknoloji Eğitimi, Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları, Rubrik (Dereceli puanlama anahtarı)

Abstract

The aim of the study is to identify the effect of competencies and views of the preservice science and technology teachers' about training based upon complementary measurement and assessment approaches. The research is a case study. Study group was identified by convenience sampling and consists of 55 preservice teachers who study at Hacettepe University Faculty of Education Department of Science Education. Five week training about these approaches was given to preservice teachers. “Complementary Measurement and Assessment Approaches Competency Examination” which consists of ten open-ended questions prepared by the researchers was applied to preservice teachers before and after training. In-depth interviews were conducted with six people who were selected by purposeful sampling related to examination results. Mean difference, descriptive and content analyses were used as statistical analyses in this study. The results of preservice teachers can make applications and inferences about future applications about complementary measurement and assessment approaches related to their fields were identified in the end.

Keywords: Science and Technology Education, Complementary Measurement and Assessment Approaches, Rubrics (Graded Scoring Key)

1. GİRİŞ

Bu bölümde 2004 ve sonrasında geliştirilen programlarda önerilen ve eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katkı getireceği düşünülen, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, eğitim ortamlarındaki kullanımı ve öğretmen eğitimindeki yeri ve önemi konuları bağlamında problem durumu, problem cümlesi ve araştırmanın amacı yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve Teknoloji Çağı olarak nitelendirilen günümüzde üst düzey düşünme becerilerine sahip nitelikli iş gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın eğitim-öğretim ortamına yansımaları ise 1950 ve 60'lı yıllarda başlayan öğrenmedeki humanist ve öğrenci merkezli akımların davranışçı ekolle sentezi yapılandırmacılık adı altında karşımıza çıkmaktadır.

Yapılandırmacılık, öğrenme ortamlarında çoklu öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulandığı öğrenenlerin günümüzdeki bilim çağı standartlarına uygun yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, analiz edebilen, sorgulayabilen, öğrendiklerini karşılaştıkları problem ve günlük yaşam durumlarına transfer edebilmelerini sağlayan bir öğrenme modelidir (Beck ve Kosnik, 2006). Bu öğrenme modeli, her alanda her sistemi derinden etkilemiştir. Mühendislikten tıbbi bilimlere, sosyolojiden edebiyata tüm sektördeki beklentiler değişmiştir. Bu değişikliklerin tabandan en fazla etkilendiği alan ise eğitim olmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımın en kolay uygulanabildiği, bir başka deyişle disiplinler arası bilginin bütünleştirildiği ve bilginin günlük yaşam durumlarına aktarıldığı derslerin başında Fen ve Teknoloji dersleri gelmektedir. Bu derste, çocukların içinde yaşadıkları çevreyi ve evreni bilimsel yönden ele alıp incelemeleri amaçlanır. Onların, yaşama kolay uyum sağlamaları, içinde bulundukları çevreyi çok iyi gözlemlemelerine ve mümkün olduğunca olaylar arasında neden sonuç ilişkilerini kurarak sonuç elde etme yollarını öğrenmelerine bağlıdır. Bu bakımdan öğrenciler, Fen Bilgisi dersinde çevrelerini bilimsel yöntemlerle inceleyerek olay ve durumlar karşısında objektif düşünme ve doğru kararlar verme alışkanlığını kazanırlar (Kaptan, 1999).

Bilim ve Teknoloji Çağı'nın gerekleri başta olmak üzere çeşitli ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nın vizyonu bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okur yazarı olarak yetişmesidir. Programda fen ve teknoloji okur yazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etraflarındaki dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir birleşimidir. Fen okuryazarlığının fen bilimleri ve teknolojinin doğası, anahtar fen kavramları, bilimsel süreç becerileri, fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri, bilimsel ve teknik psikomotor beceriler, bilimin özünü oluşturan değerler ve fen'e ilişkin ilgi ve tutumlar olmak üzere yedi başlık altında incelenmektedir.

Fen ve Teknoloji öğretim programı bilim çağı'nın gerekleri doğrultusunda bilimsel bilgiyi günlük yaşam durumlarına aktarabilen, öğrenmeyi öğrenme, analiz, sentez, eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerine sahip, bilime karşı olumlu tutumlar geliştiren bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Programın öğrenme-öğretme süreçlerinde probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğretim, yaratıcı drama gibi öğrenci merkezli ve interaktif öğretim yöntem, teknik ve stratejileri, ölçme ve değerlendirme basamağında ise öğrenciyi değerlendirme sürecine dahil eden ve kendi öğrenmelerinden sorumlu tutan tamamlayıcı (süreç) ölçme ve değerlendirme yaklaşımları önerilmektedir.

Ölçme ve değerlendirmeye ilgili dünyada ve Türkiye'de yapılan çalışmaların çoğunluğu ürün odaklı değerlendirme türüyle ilgilidir. Tamamlayıcı (süreç) değerlendirme yaklaşımlarıyla yapılan çalışmalar ise genellikle ilköğretim düzeyiyle sınırlı kalmıştır (Yurdakul, 2004; Önal, 2005; İzgi, 2007). Tamamlayıcı (süreç) değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili yapılan araştırmaların öğretmen eğitimiyle eş güdümlü yapılması ileriye dönük yeni araştırmalara temel teşkil edecek anlamlı önerileri sunmak ve gelişim açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırma, literatürde bu alanda yapılacak araştırmalara dayanak teşkil edeceği gibi lisans programlarındaki ölçme ve değerlendirme derslerinin içeriğini düzenlenmesi ve hizmet içi öğretmen eğitim programlarını hazırlama konusunda da önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmanın önemi kısmında belirtilen gerekçelerle, araştırmanın amacı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulamalarının geliştirilmesine yönelik eğitimin, fen ve teknoloji öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin yeterliklerine etkisini ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımlarla ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın problem cümlesi "Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesi bölümlerinden bahsedilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmancının çalışma grubunu 2007-2008 Bahar Döneminde araştırma Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 55 kişilik bir grup oluşturmaktadır. Bu kişiler daha önce eğitimle ilgili Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Ölçme ve Değerlendirme gibi dersler almışlardır ancak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin ayrı bir bilgi ve becerileri bulunmamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini bütünsel olarak ölçmeye yönelik hazırlanmış bir sınavdır. Sınavın içeriği tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımı türleri, ürün değerlendirme yaklaşımları ve süreç değerlendirme yaklaşımları arasındaki benzerlik ve farklılıklar, etkili bir ölçme ve değerlendirme süreci, sınıf içi-sınıf dışı performans etkinlikleri geliştirme ve değerlendirme, fen eğitiminde deneyleri değerlendirme, portfolyo tasarlama ve değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının üstün ve eksik yönleri, tamamlayıcı değerlendirme sürecinde karşılaşılabilecek olası güçlükler, tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarıyla bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişki konularından oluşmaktadır. Yazılı sınav süreç başı ve sonunda öğrencilere ön test-son test olarak uygulanmıştır. Puanlama için araştırmacı tarafından dereceli puanlama anahtarı hazırlanmış ve ölçme-değerlendirme ve fen eğitiminde uzman 2 kişinin görüşüne başvurulmuştur. Dereceli puanlama anahtarına göre sınavlar 3 araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Puanlama öncesinde 20 sınav kağıdı araştırmacılar tarafından puanlanmış ve puanlayıcılar arasındaki pilot uygulamada iç geçerlik katsayısı olarak ikili korelasyon değerleri sırasıyla 0.93, 0.88 ve 0.92; nihai uygulamada ise 0.92, 0.87 ve 0.95 olarak belirlenmiştir. Sınavda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar anlamlı kodlara ayrılarak sorulara bağlı literatür taramasından elde edilen temalar altında toplanmıştır. İçerik analizi araştırmacı dışında 2 kişi tarafından puanlanmış ve puanlayıcı güvenilirliği 0.89 olarak saptanmıştır. Bu araç, 55 kişilik öğretmen adayına tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili kuram ve uygulamalı yedi haftalık bir eğitim verilmiştir. Eğitim kapsamında performans değerlendirme, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlik tasarlama, portfolyo değerlendirme, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarının tasarlanması, portfolyo değerlendirme, kavram haritaları gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili kuramsal bilgi ve örneklerin verilmesi, Fen ve Teknoloji öğretim programıyla ilgili uygulamalar bulunmaktadır. Araştırma öncesi ve sonrasında sınav, öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemine ait betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerine başvurulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları testine verdikleri cevaplar kodlanarak alanyazındaki bilgiler ışığında belirlenen anlamlı temalar altında toplanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Birinci soruda ön uygulamada tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kategorisinde en yüksek frekansa sahip olan kod çoktan seçmeli testlerdir (32 kişi, %58). Bu kodu portfolyolar (17 kişi, %31) ve performans görevi (14 kişi, %25) izlemektedir. Ön uygulama sonuçlarından öğretmen adaylarının ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının anlamlarını birbirine karıştırdıkları ve tamamlayıcı (süreç) ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili oldukça sınırlı bilgiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Son uygulama bulguları incelendiğinde en yüksek frekansa sahip olan kod portfolyo değerlendirmedir. (50 kişi, %91). Bu kodu performans değerlendirme (44 kişi, %80) ve öz değerlendirme (35 kişi, %64) izlemektedir. Son

uygulama bulgularına göre öğretmen adaylarının tamamına yakını tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ne olduğu konusunda bilgi sahibi olduğu saptanmıştır.

İkinci soruda öğretmen adayları ön uygulamada tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili detaylı bilgi sahibi olmadıklarından dolayı ürün odaklı ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda da ön uygulamada derinlemesine bilgi sunamamışlardır. Elde edilen kodların ise frekans ve yüzdeleri oldukça düşüktür. Ön uygulamada en yüksek frekansa sahip ifade benzerlikler bölümünde “kazanımlar yoklanır” (3 kişi, %5), farklılıklar bölümünde ise “tamamlayıcı değerlendirmede süreç, ürün odaklı değerlendirmede sonuç” (25 kişi, %45) olmuştur.

Son uygulamada benzerlik ve farklılıklarla ilgili kodların çeşitlendiği, yüzde ve frekansların artış gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının son uygulamada verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde benzerlikler bölümünde en yüksek frekansa sahip ifade “öğrencinin durumunu değerlendirmeye yönelik” (34 kişi, %62), farklılıklar bölümünde en yüksek frekansa sahip ifade ise “tamamlayıcıda öğrencinin performansına bakılır” (45 kişi, %82), bu ifadeyi “ürün odaklıda daha çok bilgiyi ölçme” (39 kişi, %71) izlemektedir. Öğretmen adaylarının genel olarak son uygulamada tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının benzerlik ve farklılıklarıyla ilgili olarak daha işevuruk tanımlamalar yaptığı görülmektedir.

Üçüncü soruda, öğretmen adaylarının etkili bir ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesi için gereken özellikler temasında ön uygulamada en yüksek frekansa ait ifade “ölçme aracının geçerliği, güvenilirliği ve kullanılabilirliği yüksek olmalı” ve “süreci değerlendirme” dir (12 kişi, %22). Son uygulamada ön uygulamaya göre etkili bir ölçme ve değerlendirme için yapılması gerekenler farklı açılardan çeşitli uygulama örnekleriyle ele alınmıştır. Son uygulamada en yüksek frekansa sahip ifade “yalnızca göz önünde bulundurulacak noktaların değil öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesine de olanak verecek şekilde değerlendirme yapma”dır (34 kişi, %62). Bu ifadeyi “dönem sonunda yapılan sınavlarla birlikte süreç içerisinde farklı durumlardaki becerilerini görerek değerlendirmek daha yerinde” (33 kişi, %60) olmuştur.

Dördüncü soruda öğretmen adayları son uygulamada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının tüm aşamalarını göz önünde bulundurarak projelerin ölçme ve değerlendirme aşamasında da öğrencilerin performansları ve kullandıkları yöntem ve teknikler arasında anlamlı ilişkiler kurduklarını verdikleri cevaplardan tespit edilmiştir. Verilen cevaplar arasında en yüksek frekansa sahip olan “Günlük hayata uygulanabilir, geliştirilebilir bir proje olmasına dikkat etme” (38 kişi, %69) dir. Bu cevabı “Yansıtma yazısı ve kendi süreçlerini kendilerinin değerlendirmelerini isteme” (32 kişi, %58) ve “öğrencilerle birlikte değerlendirme sistemini hazırlama” (30 kişi, %55) izlemektedir. Frekansı yüksek olan ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmen adayları proje değerlendirmede izlenecek aşamaları içselleştirmiş ve bunları sınavda verdikleri örneklere yansıtmışlardır.

Beşinci soruda, öğretmen adaylarının son uygulamada en sıklıkla tekrarladıkları ifadeler “deney sonucunda karşılaşılan durumların (günlük şeklinde) ifade edilmesi” (32 kişi, %58), “akran değerlendirme formu hazırlanması” (29 kişi, %53) ve “Süreçle ürünü birlikte değerlendiren dereceli puanlama anahtarı hazırlama” (24 kişi, %44) olmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıt ve örneklerden deney hazırlama sürecinin değerlendirmesinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerle sağlanacağını kavradıkları ve bu yöntem ve tekniklere ilişkin aşamaları işevuruk ve anlaşılır bir biçimde ifade edebildikleri tespit edilmiştir.

Sekizinci soruda, öğretmen adayları sahip oldukları bilgi ve beceri eksikliği nedeniyle ön uygulamada oldukça sınırlı cevaplar vermişlerdir. Öğretmen adaylarının ön uygulamada tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının üstün yönleriyle ilgili verdikleri cevaplardan en yüksek frekansa sahip olan ifade “Öğrencinin çabasını değerlendirdiği için önemli olma” (12 kişi, %22) dir, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının eksiklikleriyle ilgili verilen yanıtlardan ön uygulamada en yüksek frekansa ifade ise “not rekabetine dönüşmesi” olmuştur. Bu yanıtlar, ön uygulamada öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ürün değerlendirme yaklaşımları arasındaki farkı tam olarak ayırt edemediklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının son uygulamada verdikleri yanıtlardan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının üstün yönlerine ilişkin temada en yüksek frekansa sahip olan ifade “sınav kaygısının etkisini azaltması” (25 kişi, %46) olmuştur. Bu ifadeyi “öğrencinin aşamalı olarak neler yaptığını bilme” (24 kişi, %44) ve “öğrenci başarısını tüm yönleriyle (bilgi-beceri-ilgi-tutum) değerlendirmesi”

(22 kişi, %40), “öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimini artırması” (22 kişi, %40) olmuştur. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının eksik yönleri konusunda ise son uygulamada öğretmen adaylarının en sıklıkla kullandıkları ifadeler “bireysel farklılıkların görmezden gelinmesi” (31 kişi, %56) ve “performans ve proje ödevlerinin ev ödevi olarak verilmesi” (22 kişi, %40) olmuştur. Öğretmen adayları son uygulamada eğitim ortamında kullanımının yansımalarını göz önünde bulundurarak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının üstün ve eksik yönlerini ortaya koymuşlardır.

Dokuzuncu soruda, öğretmen adaylarının çoğunluğu ön uygulamada bu soruyu yanıtızsız bırakmışlardır. Ön uygulamada öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulama sürecinde en çok karşılaşılan sorunlar temasında en sıklıkla tekrarladıkları ifade “Bilemiyorum” (14 kişi, %26) olmuştur. Bu ifadeyi “zaman problemi” (9 kişi, %16) izlemektedir. Bu durum öğretmen adaylarının ön uygulama sırasında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulama süreciyle ilgili fikir sahibi olmadıklarını göstermektedir. Öğretmen adayları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar temasında son uygulamada en fazla sıklıkla “yöntem, teknikler ile ölçme ve değerlendirme süreci arasında ilişki kuramama” (30 kişi, %55), “hizmet içi eğitimin yetersiz olması” (28 kişi, %51) ve “yapılandırmacı yaklaşımı yeterince anlayamama” (24 kişi, %44) ifadelerini tekrarlamışlardır. Son uygulamada verilen yanıtlar, öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulamalarını kavradıkları, uygulamaların yaratacağı muhtemel sorunlar ve eksikliklerle ilgili fikir yürütebildiklerini göstermektedir.

Onuncu soruda, öğretmen adaylarının tamamı ön uygulamada bu soruda yanıtızsız bırakmışlardır. Son uygulamada öğretmen adaylarının tamamı tamamlayıcı (süreç) ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile bilimsel süreç becerileri arasında bir ilişki olduğunu vurgulamışlar ve farklı becerilerle bu yaklaşımları ilişkilendirmişlerdir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişki temasında en fazla sıklıkla “öğrenmeyi öğrenme” (28 kişi, %51), “yaratıcı düşünme” (24 kişi, %44), “araştırma” (21 kişi, %38) ve “gözlem yapma” (19 kişi, %35) ifadelerini tekrarlamışlardır. Son uygulamada öğretmen adaylarının tamamlayıcı (süreç) ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirme ve yoklamadaki önemini kavramışlar ve verdikleri yanıtlarla ortaya koymuşlardır. Bu sonucun, performans, proje ve portfolyoların ölçme ve değerlendirme basamaklarında geliştirmiş oldukları dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) ndaki ölçüt belirleme çalışmalarının sağlamış olduğu katkıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yeterlik testine ilişkin nitel bulgular şöyle özetlenebilir;

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ne olduğuyla ilgili olarak öğretmen adayları ön uygulamada sınırlı yanıtlar vermişler ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını karıştırarak ön uygulamada en fazla çoktan seçmeli testleri ifade etmişlerdir. Son uygulamada ise verilen yanıtlar yüksek sıklıklarda portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme, öz değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarı (rubrik) olarak değişmiştir. Bu durum, eğitim sonrasında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları sınıflamasındaki yaklaşımlarının öğrenildiğini göstermektedir.

Öğretmen adayları ön uygulamada tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları arasındaki farkı yalnızca başlıklarına bağlı olarak belirtip daha genel ifadeler kullanırken, son uygulamada tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmede öğrencinin performansı, ürün odaklı değerlendirmelerin ise daha çok bilgiyi ölçmesi ayrımına varmışlar ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının bilgi ve beceri bütününe değerlendirerek öğrencilerin ders ortamında kazandıklarını günlük yaşam durumlarına transfer etmelerine yardımcı olduğunu kavramışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının süreçteki uygulamalarında günlük yaşamdan örnekleri kullanmalarıyla ilişkilidir.

Öğretmen adayları etkili bir ölçme ve değerlendirmenin sağlanabilmesi için gereken özellikler temasında ön uygulamada ölçme aracının geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirliği gibi ürün odaklı yaklaşımlarda gördükleri temel prensipleri ifade ederken son uygulamada öğrencinin kendini değerlendirmesini sağlayacak olanaklar sunma, süreci değerlendirme gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının felsefesini yansıtacak boyutları sıklıkla tekrarlamışlardır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının değerlendirilmesinde izlenecek yollar sorulduğunda öğretmen adayları ön uygulamada soruyu yanıtsız bırakırken son uygulamada günlük hayata entegrasyon, yansıtma, öz değerlendirme, değerlendirme sistemini öğrencilerle birlikte hazırlama gibi proje değerlendirmesinin temelini oluşturacak basamaklar sıklıkla dile getirmişlerdir.

Performans temelli etkinliklerin değerlendirmesinde izlenecek yaklaşım, yöntem ve teknikler sorulduğunda ön uygulamada öğretmen adayları bu soruyu yanıtsız bırakmışlardır. Son uygulamada ise karşılaşılan durumların günlüklerle ifade edilmesi, akran değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması gibi performans temelli değerlendirme basamaklarıyla ilgili işevuruk tanımlamalar yapmışlardır.

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının üstün ve eksik yönleriyle ilgili olarak öğretmen adayları ön uygulamada, üstün yönleriyle ilgili öğrenci çabası, eksikleriyle ilgili not rekabeti gibi oldukça sınırlı ve bir kısmı ürün odaklı yaklaşımlara ait özellikler sunarlarken son uygulamada üstün yönlerle ilgili sınav kaygısını azaltma, öğrenci başarısını bilgi-beceri-ilgi-tutum bütünlüğünde aşamalı olarak değerlendirme, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin artırılması, eksik yönleriyle ilgili olarak ise bireysel farklılıkların görmezden gelinmesi, performans ve projelerin ev ödevi olarak verilmesi gibi detaylı ve anlamlı özellikler belirtmişlerdir. Son uygulamada verilen özellikler, öğretmen adaylarının uygulamaları içselleştirip kendi uygulamalarıyla ilgili geleceğe yönelik muhakeme yapar düzeye geldiklerini göstermektedir.

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlarla ilgili olarak öğretmen adaylarının çoğunluğu ön uygulamada soruyu yanıtsız bırakmış, cevap verenlerin büyük bir bölümü ise zamanı problem olarak ifade etmişlerdir. Son uygulamada ise öğretmen adaylarının tamamı soruyu yanıtlamışlar ve en sıklıkla kullandıkları ifade yöntem, teknikler ile ölçme ve değerlendirme arasında ilişki kuramama, hizmet içi eğitimin yeterli olmaması ve yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarını yeterince anlamayama şeklindedir. Son uygulamada verilen cevaplar öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulamalarını içselleştirerek alan uygulamalarıyla ilgili tahmin yapabildiklerine işaret etmektedir.

Fen ve Teknoloji öğretim programının temelinde yer alan anahtar kavram fen okur-yazarlığı ve bu kavramın içinde yer alan bilgi ve beceriler bütünü de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla geliştirilip yoklanacağı vurgulanmıştır. Ancak hem yapılandırmacı öğrenme modeli hem de bu modelin önerdiği tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının felsefesi gereği öğrencilerin gelişimlerini izlemek, bilgi ve beceri durumları hakkında kesin ve objektif kararlar verebilmek için tek bir yöntem, yaklaşım yeterli değildir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmenin felsefesi ürün odaklı olarak tabir edilen ve öğrencinin durumunu tek bir oturumla belirlemeye yönelik ve daha çok öğrenme süreci sonunda tercih edilen yazılı kağıt-kalem testleriyle elde edilen sonuçları, öğrencileri süreç içerisinde sürekli bir biçimde izlemeye olanak veren tamamlayıcı yöntem ve yaklaşımlarla desteklemektir (Aslanoğlu ve Kutlu, 2004; Önal, 2005; Kaptan ve Önal, 2006).

Araştırma sonucunda; farklı disiplinlerdeki akademisyenler biraraya gelerek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili verilen eğitimin yansımalarını tartışarak benzer ve farklı yönlerine göre eğitim sürecini değiştirip, geliştirilmesi; Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili verilen hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim sonrasında biraraya gelerek verilen eğitimin alan uygulamaları ve yansımaları konusunda sürekli geri bildirim alınması, Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesi öğretmenlerden formatör öğretmen uygulaması yapılarak bu eğitimin yurt içinde tüm bölgelerde uygulanması önerileri verilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Aslanoğlu, A., Kutlu, Ö.(2004). Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, (1-2).
- Beck, C., Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach* (Ed.). Albany, USA: State University of New York Press.
- Kaptan, Fitnat. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Kaptan, F. ve Önal, İ. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Süreç Temelli Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31-332:9-16.
- İzgi, Ü. (2007). Fen Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sınav Kaygısına ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Önal, İ. (2005). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Performans Dayanaklı Durum Belirleme Uygulaması Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları, Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİYOLOJİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK VE TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

AN EVALUATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' SELF-EFFICACY IN AND ATTITUDES TOWARDS BIOLOGY TEACHING ON THE BASIS OF CERTAIN VARIABLES

Yrd.Doç.Dr.Pınar KÖSEOĞLU, Doç.Dr. Duygu ANIL
Hacettepe Üniversitesi

Özet

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı lisans eğitiminde okuyan öğrencilerin biyoloji öğretimine yönelik özyeterlik ve tutumlarını bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma 2008-2009 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı lisans eğitiminde okuyan 132 öğrenci üzerinde yürütülmektedir. Araştırma verilerin çözümlenmesinde; öncelikle bağımsız değişkenlerle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Öğrencilerin biyoloji öğretimine yönelik özyeterlik ve biyoloji öğretimine yönelik tutumlarını belirlemek için iki ayrı ölçek kullanılmış ve bu kapsamda iki bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler bakımından karşılaştırılması amaçlandığından verilerin analizinde çok değişkenli anova (MANOVA) kullanılacaktır. Varyansların homojenliğine Levene F testi ile bakılacak ve varyansların homojenliği koşulunun karşılandığı gruplarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Scheffe testi, varyansların homojen olmadığı gruplarda ise Tamhane T2 testi kullanılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Özyeterlik, tutum , biyoloji öğretimi

Abstract

This study aims at analysing Hacettepe University Biology Education students' self-efficacy in and attitudes towards biology education. The research was conducted with 132 students attending the Biology Education Branch of Hacettepe University in 2008-2009 academic year. In data analysis, firstly in order to obtain data concerning the independent variables, a questionnaire developed by the researchers was employed. Two separate scales were used in the research: one for the students' self-efficacy in biology teaching and one for their attitudes towards biology teaching; and since a comparison of two dependent variables in terms of independent variables was targeted, multiple-variable anova (MANOVA) was used in the analysis of the data. The homogeneity of the variance was studied via Levene F test, and in groups where homogeneity of variances condition was satisfied, Scheffe test was used so as to find from which group the difference stemmed, where as in groups with no homogeneous variance Tamhane T2 test was used.

Keywords: self-efficacy, attitude, biology teaching

ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME- DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)

THE PERCEPTIONS OF THE FACULTY STAFF AND PROSPECTIVE TEACHERS REGARDING ASSESSMENT⁴⁹ (The Sample of Kazım Karabekir Education Faculty)

Erdal BAY, Adnan KÜÇÜKOĞLU, Halil İbrahim KAYA, Kerim GÜNDOĞDU, Erdoğan KÖSE, Ceyhan
OZAN, Adnan TAŞGIN

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Özet

Değerlendirme öğrenme süreçlerinde çok önemli fonksiyonlara sahiptir. Bu araştırmanın amacı Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu anlamda çalışmada, geleneksel ve otantik değerlendirme yöntemlerinin kullanım sıklığı, otantik değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde görev yapan ve ankete cevap veren 75 öğretim elemanı ile bu fakültede öğrenim gören 274 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçme aracı kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda geleneksel ölçme araçlarının alternatif değerlendirme araçlarından daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak hem öğretim elemanı ve hem de öğretmen adaylarının otantik değerlendirme yaklaşımının kullanılması gerektiğine ilişkin düşüncelerinin çok olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Geleneksel değerlendirme, alternatif-otantik değerlendirme, öğretmen adayları,

Abstract

Evaluation has important functions in learning process. The purpose of this research is to investigate the perceptions of the prospective teachers and faculty staff regarding norm-referenced assessment procedures at K.K. Faculty of Education. Within this context, the frequency of using traditional and authentic assessment instruments, perceptions of authentic assessment, current assessment system. The research was carried out with 75 faculty staff and 274 prospective teachers enrolled to different departments during 2009-2010 academic years. A researcher-made survey was used to collect data from the participants. According to the results, traditional assessment instruments and procedures are more frequently used than alternative assessment instruments and procedures. Besides, it was also found that both faculty staff and prospective teachers have very positive perceptions about alternative assessment. Lastly, the findings indicated that the perceptions of the participants concerning current assessment system, assessment instrumental characteristics (validity-reliability), and reporting in evaluation were negative. It is concluded that alternative assessment should be introduced to teacher educators and norm-referenced system should be closely linked to the alternative assessment system.

Key words: Traditional assessment, alternative-authentic assessment, prospective teachers,

⁴⁹ Bu araştırma TUBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma kurumu) tarafından desteklenen 108K486 numaralı “Öğretmen eğitiminde otantik değerlendirme yaklaşımlarının etkililiğinin değerlendirilmesi” konulu proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

1. GİRİŞ

Nesnelci görüşe dayanan geleneksel değerlendirme, biçimlendirici değerlendirmeden daha çok ürüne dayalı değerlendirme yöntemlerine daha fazla ağırlık vermektedir. Bu görüşe göre, dünya hakkında güvenilir ve mutlak bilgi vardır ve eğitimciler için amaç bu bilgiyi iletmek için toplamaktır. Ölçme ve değerlendirme ise bu gerçekliğin hangi düzeyde kazanıldığına dayandırılır. Dolayısı ile amaçlara dayalı bir sınav öğrenci başarısını ölçmede kullanılır (Jonassen, 1992; Bedner & diğerleri, 1992, akt. Tezci & Gürol, 2003). Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). Geleneksel değerlendirme anlayışında standardize edilmiş testler okullarda en çok karşılaşılan türlerden biri olmuştur. Bu testler bazen çoktan seçmeli formata sahip olabilirken, bazen de doğru-yanlış, eşleştirme ve doğru-yanlış türünde olabilmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2006; Struyven, Dochy & Janssens 2005). Bunlar, önceden hazırlanmış cevapları gerektirdiğinden birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Tüm öğrencilere aynı bilgi örüntüsünü sormak ve benzer cevapları almak basit bir uyarıcı-tepki öğrenme şekli olarak görülmektedir. Standart cevapların beklendiği bir sınav sisteminde öğrencilerin bildikleri bu bilgilerle tam olarak ne yapabilecekleri yani tam olarak kapasitelerinin ne olduğunun anlaşılması olası görünmemektedir (Yıldırım, 2004).

Öğrencilerin kendine güvenlerini, yapabileceklerinin ve yaratıcılıklarının üst limitinin ne olduğunun, öğrenilen bilgiyi nasıl kullandıklarının ortaya konması gerekmektedir. Bilgi çağında öğrenciden beklenenler olguya dayalı bilgiyi almak değil, bu bilgiyi kullanabilecekleri ortamlar oluşturularak kendi seçimlerini bireysel ve sosyal bağlamda gerçekleştirmeleridir. Dolayısıyla, ezberlemeye dayalı değişmez doğruları ölçen değerlendirme sistemi yerine, otantik anlayışa dayalı yapılandırmacı ölçme değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi günümüzde ortak kabul gören bir durum olmuştur. Bu durumla birlikte alternatif (otantik) değerlendirme yaklaşımları etkili olmaya başlamıştır. Yeni ve farklı değerlendirme yaklaşımları, daha önceden sadece çoktan seçmeli ve klasik tip sınavlara dayanan değerlendirme ortamını zenginleştirmiştir (Sambell, McDowell & Brown, 1997). Bu gelişmeler, öğrencilerin artık geleneksel değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmek zorunda kalmamasını ve gözlem, görüşme, öğrenci dosyaları (ürün-portfolyo), günlük, görüşme, kendini değerlendirme, akran değerlendirme vb. teknikler ile tanışılmasını sağlamıştır (Bahar & diğ., 2006; Semerci, 2001; Struyven & diğ., 2005; Şaşan, 2002; Tan, 2008). Bu yeni değerlendirme yaklaşımında, öğrencinin öğrendiği şeyleri ne kadar hatırlayabildiğini anlamak değil, öğrencinin önceki bilgilerinde meydana gelen niteliksel değişimleri anlamak ve öğrenme sürecini geliştirmek önemlidir (Tynjälä, 1999).

Literatürde geleneksel ve otantik değerlendirmeye ilksin birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Sambell ve diğ. (1997) yaptıkları araştırmada geleneksel değerlendirme yöntemlerine karşı öğrencilerin genelde olumsuz tutumlar takındıklarını bulmuşlardır. Buna karşın, aynı araştırma öğrencilerin otantik ölçme-değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerinin çok olumlu olduğunu göstermiştir. Struyven ve diğ. (2005) tarafından yapılan çalışmada, yukarıdaki araştırmalara paralel olarak, öğrencilerin farklı ve özgün ölçme ve değerlendirme yollarına ilişkin güçlü pozitif algılara sahip olduklarını da göstermektedir. Aynı araştırmada öğrencilerin çoktan seçmeli testleri klasik testlere tercih ettikleri ve daha özgün ve yaratıcı değerlendirme yollarıyla karşılaştıklarında, bilinen değerlendirme yaklaşımlarının sahip olduğu “adalet” olgusunu sorguladıkları da bulunmuştur. Gundogdu (2010) tarafından sınıf yönetimi dersini alan dil eğitimi öğretmen adaylarıyla yapılan eylem araştırmasında, otantik etkinliklere dayalı öğrenme sürecinde yapılan otantik-sürekli değerlendirme etkinlikleri öğrenciler tarafında yorucu, ancak son derece etkili ve olumlu olarak algılanmıştır.

Ogan-Bekiroğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının, öğrencilerin değerlendirilmesinde pek çok farklı yöntem kullanılmasına fırsat verdiği, öğrencilerin öğrenmesinde ilerleme sağladığı, geri dönütü kolaylaştırdığı, öğrenci performansının daha ayrıntılı değerlendirilmesini sağladığı öğrencilerin gerçekten ne yapabildiklerini gösterdiği için alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla (%42) geleneksel ölçme yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Mintah'ın (2003) fizik öğretmenleri ile yaptığı araştırmada,

öğretmenlerin büyük çoğunluğu aslında istediği ve yapmayı düşündükleri ölçme-değerlendirme etkinliklerini, çok zaman aldığından ve bunları uygulamanın zor olduğundan dolayı yapamadıklarını belirtmişlerdir. Yine Segers ve Dochy (2001, akt. Struyven & diğ., 2005) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin problem-temelli öğrenme ortamında bu tür değerlendirme etkinliklerinin kendilerini daha derin öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaya yönlendirdiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Janssens ve diğerleri (2002, akt: Struyven & diğ.2005) tarafından yapılan araştırmalarda öğrenciler geleceğin öğretmen adayları olarak portfolyonun kendilerini heyecanlandığını ve gelecekteki mesleklerinde nasıl davranacaklarını gösterdiğini bulmuştur.

Yukarıda verilen araştırmalar doğrultusunda, alternatif değerlendirme yaklaşımının geleneksel değerlendirme yaklaşımından daha olumlu algılandığı ve ülkemizde birkaç yıllık geçmişi olan yapılandırmacı anlayış paralelinde uygulamada ivme kazanan bu yeni değerlendirme yaklaşımının daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın amacı da, bağlı değerlendirme sisteminin kullanıldığı bir öğretmen yetiştirme kurumunda öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntem-tekniklerinin kullanılma durumunu ve alternatif (otantik) değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirlemektir. Literatüre bakıldığında öğrencilerin değerlendirme konusundaki görüşlerine yönelik araştırma sayısının son derece sınırlı olduğu görülmektedir (Black & Wiliam, 1998; Plake, 1993; Popham, 1997; akt. Dorman & diğ. 2006; Waldrip, diğ., 2009). Öğrencilerin değerlendirme sistemine ilişkin düşüncelerinin öğrenilmesinin eğitimciler için önemli veriler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1- Öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının, eğitim fakültesinde geleneksel ve alternatif ölçme araç ve yöntemlerinin kullanımına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?
- 2- Otantik değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma tarama modeli kapsamında betimsel bir çalışmadır. Tarama modeline bağlı olarak, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Gay & Airasian, 2000; Babbie, 1990; Karasar, 2002). Bu model kapsamında anketler kullanılan bu araştırma, eğitim fakültesinde uygulamakta olan değerlendirme sisteminin analizini yapmayı amaçlamıştır. Araştırmada bu yönetime uygun olarak araştırma problemleri belirlenmiş, araştırma alanı incelenmiş, katılımcılar belirlenmiş, veriler toplanarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Örneklem

Araştırma Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan anket formları fakültede görev yapan yetmiş beş (75) öğretim elemanı ve iki yüz yetmiş dört (274) öğretmen adayına uygulanmıştır. Örneklemeye ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklemeye İlişkin Veriler

			f	%
Öğretim elemanı	Kıdem	1-5 yıl	12	16.0
		6-10 yıl	16	21.3
		11-15 yıl	15	20.0
		15 ve sonrası	32	42.7
	Unvan	Prof. Dr.	6	8.0
		Doç. Dr.	11	14.7
		Yrd. Doç. Dr.	31	41.3
		Ar. Gör.-Öğr. Gör.	27	36.0
		Toplam	75	100.0
	Bölüm/A.B.D.	Felsefe	57	20.8
Almanca		29	10.6	
Coğrafya		26	9.5	
Türk Dili ve E.		99	36.1	
Fizik		33	12.0	
Öğretmen adayları	Okul öncesi	30	10.9	
	Toplam	274	100.0	

Araştırmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersini almış olmalarına dikkat edilmiştir. Öğretmen adayları, Almanca (Yabancı diller), Felsefe, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı (Sosyal alanlar) ve Fizik (Fen bilimleri) alanlarında öğrenim görmektedirler. Resim ve Müzik (güzel sanatlar) alanları bu bölümlerdeki öğrenme ve değerlendirme süreçlerindeki farklılıklardan dolayı araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket formu üç bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcılarla ilgili kıdem, unvan, bölüm gibi bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde, hangi ölçme araçlarının (geleneksel- otantik) kullanıldığını belirlemeye yönelik 17 madde yer almıştır. Üçüncü bölümde ise otantik değerlendirme yaklaşımının özellikleri ile ilgili düşünceleri yansıtan 5’li likert tipi 20 madde yer almıştır. Bu bölümde en düşük ve en yüksek puanlar 20-100 arasında değişmektedir. Ölçme aracı hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları için paralel olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracının ikinci bölümünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,83; otantik değerlendirmeye ilişkin bölümün güvenirlik katsayısı ise 0.80 olarak hesaplanmıştır.

Bu aşamalardan sonra hazırlanan ölçme aracı fakültede görev yapan öğretim elemanı ve öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen nicel sonuçların yorumlanmasında 1.00-1.80 arası “çok olumsuz-hiçbir zaman”; 1.81-2.60 arası “olumsuz-nadiren”; 2.61-3.40 arası “orta-bazen”; 3.41-4.20 arası “olumlu-genellikle” ve 4.21-5.00 arası “çok olumlu-her zaman” derecelemesi kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ise bağımsız gruplar için “t-testi analizi” yapılmıştır. Yine tablolarda her boyutta öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının verdikleri tepkiler en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru sıralama yapılmıştır. Bu sıralamalar arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için ise korelasyon hesaplaması yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3. 1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının, eğitim fakültesinde değerlendirme süreçlerinde geleneksel ve alternatif (otantik) ölçme araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablodaki bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının klasik testlere ilişkin verdikleri tepkilerin ortalamasının ($\bar{x}=3.82$), öğretmen adaylarının ise ($\bar{x}=4.17$) olduğu görülmektedir. Bu farklılık istatistiksel olarak da ($p<0.05$) anlamlılık göstermektedir. Bu farklılığa rağmen öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının bu test türünün “*genellikle*” kullanıldığını düşündükleri görülmektedir. Tabloda öğretim elemanlarının çoktan seçmeli testlerle ilgili olarak verdikleri tepkilerin ortalamasının ($\bar{x}=3.22$), öğretmen adaylarının ise ($\bar{x}=2.75$) olduğu ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına göre bu test türünün daha çok kullanıldığını düşündükleri ve bu sonucun istatistiksel olarak da anlamlılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığa rağmen çoktan seçmeli testlerin her iki grubu göre “*bazen*” kullanıldığının belirtildiği anlaşılmaktadır. Kısa cevaplı testlere ilişkin bulgularda, öğretim elemanlarının ($\bar{x}=2.72$ /bazen) öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}=2.42$ /nadiren) daha çok kullanıldığını belirttiklerini göstermektedir. İstatistiksel olarak da anlamlılık gösteren bu sonuca göre öğretim elemanlarının bu ölçme aracının “*bazen*” kullanıldığını ifade etmelerine rağmen öğretmen adaylarının “*nadiren*” kullanıldığını belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre eşleştirme testlerinin “*nadiren*” kullanıldığını belirttikleri görülmektedir. Ancak öğretim elemanlarının verdikleri tepkilerin ortalamasının öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ($p<0.05$) görülmektedir. Sözlü testlere ilişkin bulgularda, öğretim elemanlarının “*nadiren*”, öğretmen adaylarının ise “*hiçbir zaman*” kullanılmadığını belirttikleri görülmektedir. Bu durum istatistiksel olarak da anlamlı farklılık göstermektedir. Her iki grubun boşluk doldurma ve doğru-yanlış testlerinin kullanımına ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği de tabloda görülmektedir. Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, doğru-yanlış ve boşluk doldurma testlerinin “*nadiren*” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2: Geleneksel – Alternatif Ölçme Araçlarının Kullanımına İlişkin Görüşlerle İlgili Değerler

	Öğretim elemanı n=75			Öğretmen adayı n=274			p
	$\bar{X}$	SS	Sıra	Sıra	$\bar{X}$	SS	
Klasik-açık uçlu	3.82	0.86	1	1	4.17	0.92	.004*
Çoktan seçmeli test	3.22	1.12	2	2	2.75	1.05	.001*
Grup değerlendirme	2.56	1.17	5	3	2.51	1.16	.748
Kısa cevaplı	2.72	1.04	4	4	2.42	1.05	.034*
Boşluk doldurma	2.29	1.01	10	5	2.32	0.99	.809
Ortak değerlendirme	2.44	1.30	7	6	2.30	1.28	.428
Gözlem	2.89	1.22	3	7	2.28	1.28	.000*
Kendini değerlendirme	2.34	1.26	8	8	2.22	1.30	.462
Doğru yanlış	2.25	1.07	11	9	2.20	1.07	.707
Rubrik	2.14	1.18	12	10	1.97	1.27	.294
Kavram haritası	1.97	1.11	15	11	1.77	1.05	.146
Görüşme	2.33	1.16	9	12	1.76	1.11	.000*
Eşleştirme	2.01	1.03	14	13	1.74	0.97	.040*
Portfolyo	2.10	1.19	13	14	1.69	1.05	.004*
Akran değerlendirme	1.76	0.94	16	15	1.65	0.98	.419
Sözlü	2.45	1.16	6	16	1.59	0.96	.000*
Öğrenen Günlükleri	1.53	0.92	17	17	1.31	0.72	.027*

$r = 0.777^*$ ($p = 0.000$) * $p < 0.01$

Araştırmada mevcut değerlendirme sisteminde alternatif-otantik değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin bulgular da yer almaktadır. Eğitim fakültesinde alternatif (otantik) ölçme aracı ve yöntemlerinin kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde, gözlem yönteminin kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının verdikleri tepkilerin ortalamasının ($\bar{X}=2.89$), öğretmen adaylarının tepkilerin ortalamasından ($\bar{X}=2.28$) daha yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Gözlem, öğretim elemanlarının görüşlerine göre, “bazen”, öğretmen adaylarına göre ise “nadiren” kullanılmaktadır. Aynı tabloda, portfolyo uygulamasına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerinin istatistiksel açıdan farklılaştığı ($2.10 > 1.69$) görülmektedir. Ancak bu bulgudaki farklılaşmaya rağmen hem öğretim elemanı hem de öğretmen adaylarının görüşlerine göre portfolyo uygulamasının “nadiren” gerçekleştiği görülmektedir. Öğrenen günlüklerine ilişkin öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerinin de farklılaştığı ($1.53 > 1.31$) olduğu görülmektedir. Bu bulguya rağmen öğretim elemanı ve öğretmen adaylarına göre öğrenen günlüklerinin kullanılmadığı (hiçbir zaman) görülmektedir. Tablodaki bulgularda, grup değerlendirmesi, ortak değerlendirme, kendini değerlendirme, rubrik, kavram haritası kullanımına ilişkin öğretmen adayı ve elemanlarının görüşlerinin farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarına göre, grup değerlendirmesi, ortak değerlendirme, kendini değerlendirme, rubrik, “nadiren” kullanıldığı; akran değerlendirmesinin ise “hiçbir zaman” kullanılmadığı görülmektedir.

Tabloda öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının verdikleri tepkilerin ortalamaların en yüksekten en düşüğe göre sıralanması sonucunda elde edilen bulgularda yer almaktadır. Bu bulgularda, hem öğretim elemanı hem de öğretmen adaylarının, en çok klasik testlerin (sıra 1-1); ikinci sırada ise çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı düşünüldüğü görülmektedir. Tabloda her iki gruba göre öğrenen günlüklerinin en az kullanılan (sıra=17-17) değerlendirme şekli olduğu görülmektedir. Hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanlarının geleneksel ve alternatif yöntem/tekniklerin kullanım sıklığına ilişkin sıralamaları arasında korelasyon pozitif yönlü ve anlamlı ($r=0.777$; $p<0.01$) bulunmuştur. Bu bulgu her iki grubun bu yöntem-tekniklerin kullanıma ilişkin görüşlerinin sıralamasının benzer olduğunu göstermektedir.

3. 2. İkinci Araştırma Sorusu İle İlgili Bulgular

Bu araştırma probleminde öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının otantik (alternatif) değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Alternatif (Otantik) Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular

	Öğretim elemanı n =75				Öğretmen adayı n=274		
	$\bar{X}$	S.S.	S.	S.	$\bar{X}$	S.S.	p
1. Öğrencilerin değerlendirilmesinde, ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) göz önünde bulundurulmalıdır.	4.64	.560	1	1	4.64	.613	.939
2. Değerlendirme, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere uygun olmalıdır.	4.45	.663	5	2	4.64	.648	.024*
3. Öğrenciler birbirleriyle karşılaştırılmamalıdır.	3.97	1.16	17	3	4.54	.901	.000*
4. Yapılan değerlendirmeler öğrenci performansı hakkında açıklayıcı bilgi vermelidir.	4.44	.702	6	4	4.50	.630	.477
5. Değerlendirme süreci, öğrencilerin ne ve nasıl öğrendiğini gösterebilmelidir.	4.41	.659	8	5	4.50	.582	.268
6. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri, değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır.	4.34	.706	12	6	4.48	.691	.136
7. Öğrenci başarısı değerlendirilirken, farklı birçok ölçme tekniğine başvurulmalıdır.	4.41	.617	9	7	4.47	.737	.486
8. Öğrencinin yaptığı her etkinlikten sonra mutlaka geri bildirim verilmelidir.	4.53	.684	2	8	4.45	.721	.430
9. Öğrenciler, değerlendirmenin sınıfta yapılan çalışmalarıyla bağlantılı olduğunu bilmelidirler.	4.48	.704	4	9	4.41	.790	.502
10. Değerlendirme, öğrenme sürecinin bir parçası olmalıdır.	4.50	.665	3	10	4.40	.700	.245
11. Süreç değerlendirmesine önem verilmelidir.	4.40	.636	10	11	4.40	.690	.954
12. Öğrenci başarısını değerlendirmede ölçme ortamı dikkate alınmalıdır.	4.12	.884	13	12	4.39	.720	.005*
13. Değerlendirmede kullanılacak ölçütler öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.	3.68	1.00	19	13	4.39	.867	.000*
14. Öğrenciler değerlendirme sürecine katılmalıdır.	4.00	.958	16	14	4.23	.997	.067
15. Öğrenci performansı sürekli olarak izlenmelidir.	4.40	.677	11	15	4.18	.923	.058
16. Üst düzey düşünme becerileri ölçülmelidir.	4.42	.681	7	16	4.17	.803	.015*
17. Öğrencilerin performansı, öğrenme bağlamına göre değerlendirilmelidir.	4.09	.824	14	17	4.12	.914	.769
18. Öğrencilerin bakış açıları değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır.	3.61	.998	20	18	4.10	1.02	.000*
19. Informal değerlendirmelere de yer verilmelidir.	4.08	.749	15	19	3.93	.960	.213
20. Bireysel değerlendirmelerin yanı sıra grup değerlendirmesi de yapılmalıdır.	3.86	.859	18	20	3.69	1.21	.025*
Toplam	4.24	.43	-	-	4.33	.352	.056

$r = 0.594^*$ ($p = 0.006$) $^*p < 0.05$

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde, “değerlendirme, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere uygun olmalıdır.” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının ortalamasının ($\bar{X} = 4.64$), öğretim elemanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 4.45$) yüksek olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak da anlamlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu öğretmen adaylarının öğretim elemanlarına göre daha olumlu düşünceye sahip olduklarını göstermektedir. “Öğrenciler birbirleriyle karşılaştırılmamalıdır.” ($4.54 > 3.97$); “öğrenci başarısını değerlendirmede ölçme ortamı dikkate alınmalıdır.” ($4.39 > 4.12$); “değerlendirmede kullanılacak ölçütler öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.” ($4.39 > 3.68$); “öğrencilerin bakış açıları değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır.” ($4.10 > 3.61$) maddelerine ilişkin bulgularda, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarına göre daha olumlu görüşe sahip oldukları ve bu durumun anlamlılık gösterdiği görülmektedir. “Üst düzey düşünme becerileri (analiz-sentez vb.) ölçülmelidir.” ($4.42 > 4.17$), “değerlendirme sürecinde, bireysel değerlendirmelerin yanı sıra grup

değerlendirmesi de yapılmalıdır.” (3.86>3.69) maddelerinde ise öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Öğretim elemanlarının genel olarak otantik değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($\bar{X}=4.24$), öğretmen adaylarının ise ($\bar{X}=4.33$) olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu her iki grubun benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Her iki gruptakilerin otantik değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “çok olumlu” olduğu görülmektedir.

Tabloda sıralama ölçeğinden elde edilen bulgulara, her iki gruba göre, “öğrencinin değerlendirilmesinde, ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) göz önünde bulundurulmalıdır.” önermesinin birinci sırada yer aldığı görülmektedir. “Değerlendirme, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere uygun olmalıdır.” önermesi öğretmen adaylarına göre ikinci sırada; öğretim elemanlarına göre beşinci sırada yer almaktadır. Yine “Öğrenciler birbirleriyle karşılaştırılmamalıdır.” Önermesi öğretmen adaylarına göre 3. Sırada yer alırken öğretim elemanlarına göre 17. Sırada yer almaktadır. “Değerlendirme sürecinde, bireysel değerlendirmelerin yanı sıra grup değerlendirmesi de yapılmalıdır.” önermesi öğretmen adaylarına göre son sırada yer alırken öğretim elemanlarına göre 18. Sırada yer almaktadır. Her iki grubun sıralamaları arasında pozitif yönlü ($r=.594$, $p<0.01$) ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu her iki grubun benzer görüşlere sahip olduklarını desteklemektedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının mevcut ölçme-değerlendirme sistemine ve otantik değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreç sonunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Birinci araştırma sorusunda öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının geleneksel ölçme araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarından farklı olarak essey tipi testlerin kullanımına ilişkin görüşlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle öğretmen adayları öğretim elemanlarına göre essey tipi testlerin daha çok kullanıldığını görüşündedirler. Öğretim elemanlarının ise çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve eşleştirme testlerinin kullanımına ilişkin görüşlerinin öğretmen adaylarından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına göre bu testlerin daha çok kullanıldığını düşündükleri ve bu sonucun istatistiksel olarak da anlamlı olduğu saptanmıştır. Boşluk doldurma ve doğru-yanlış testlerinin kullanım sıklığına ilişkin gruplar arasında anlamlı farklılıklar olmadığı ve her iki grubun benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada alternatif (otantik) değerlendirme yöntem/tekniklerinin kullanımına ilişkin görüşler de tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının gözlem, görüşme ve öğrenen günlüklerini daha çok kullandıklarını belirttikleri ve bu görüşlerinin istatistiksel olarak da anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. Grup değerlendirmesi, ortak değerlendirme, kendini değerlendirme, rubrik, kavram haritası, portfolyo, akran değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin olarak her iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Ancak öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının görüşlerine göre, alternatif değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanımının son derece az olduğu belirlenmiştir. Mintah'ın (2003) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin istemelerine rağmen bu yöntemleri kullanamadıkları tespit edilmiştir. Alternatif yöntemlerin kullanımına ilişkin elde edilen bu sonuçlar, Ergün (2001), Çakan (2004) ve Aydın'ın (2005) yaptığı araştırmalarda elde ettiği üst düzey becerileri kazandırmaya yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sorunlar yaşandığı, öğretim elemanlarının bu konuda son derece yetersiz olduğu ve derslerinde tam olarak uygulayamadıkları bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Yukarıda öğretim elemanlarının akran değerlendirme tekniğinin çok az kullanıldığını ifade ettikleri saptanmıştır. Akran değerlendirme tekniği, literatürde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kendi bakış açılarını yansıtması bakımından önemle bahsedilse de (Bahar & diğ., 2006; Carr, 2002; Şengül, 2006); öğretmen sorumluluklarını da artırdığı için öğretmenler tarafından kullanılmak istenmediği görüşü bulunmaktadır (Taras, 2001).

Araştırmada öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının alternatif değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşleri de belirlenmiştir. Her iki grubun bu yeni değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı ama her iki grubun görüşlerinin çok olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu literatürde yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Gündoğdu, 2010; Janssens & diğ., 2002; Ogan-Bekiroğlu, 2008; Sambell & diğ. 1997; Struyven & diğ. 2005).

Sonuç olarak, öğretmen eğitiminde geleneksel yaklaşım ve buna dayalı ölçme araçlarının hâkim olduğu, alternatif değerlendirme yaklaşımı ve buna dayalı ölçme yöntem ve tekniklerinin yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Aynı zamanda, araştırmada hem öğretim elemanı hem de öğretmen adaylarının alternatif (otantik) değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin çok olumlu olduğu ve bu yaklaşımın kullanılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Bu çalışmayla ilgili olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1. Öğretim elemanlarının alternatif değerlendirme yaklaşımları, yöntemleri ve araçları konusunda bilgilendirilmeleri faydalı olabilir.
2. Alternatif yaklaşıma dayalı yöntem ve tekniklerin farklı bağlamlarda etkililiğine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.
3. Öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminde aldıkları ölçme değerlendirme eğitimleri ile öğretmen olduklarında kullanacakları yöntemler farklılık arz etmektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi ile öğretmenden beklenenler bağdaştırılmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Akay, C. (2005). Ortaöğretim İngilizce dersinde okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında oluşturmıcılık (constructivism) temelli sosyal etkileşim modelinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 28-30 Eylül 2005, 775-779.
- Babbie, E. (1990). Survey research methots (2nd ed.). CA: Wadsworth.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2006). Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme. Öğretmen el kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carr, S. C. (2002). Self-evaluation: Involving students in their own learning. Reading & Writing Quarterly, 18, 195-199.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 99-114.
- Dorman, J. P., Fisher, D. L., & Waldrup, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A lisrel analysis. In D. Fisher & M. S. Khine (Eds.), Contemporary approaches to research on learning environments worldviews (pp. 1-28). Singapore: World Scientific.
- Ergün, M. (2001). Üniversitelerde öğretim etkinliğinin geliştirilmesi. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, Ankara, 11-13 Ocak 2001, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, 188-192.
- Gay, L.R. & Airasian, P. (2000). Educational Research (6th ed.). New York: Prentice – Hall.
- Gelbal, S. & Kelcioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-147.
- Gundogdu, K. (2010). Öğretmen adaylarının çoklu oluşturmıcı öğrenme ortamı ve çoklu değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri: bir eylem araştırması. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. EPODER-Balıkesir Üniversitesi, Ayvalık, Balıkesir, 13-15 Mayıs 2010.
- Honebein, P. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning. [Çevrim-ıçı: <http://cter.ed.uiuc.edu/JimLCourses/edpsy490i/su01/readings/honebein.htm>] (Erişim tarihi: 08 Ocak 2010).

- Jonassen D. H. (1992). Evaluating constructivistic learning. In D. H. Jonassen and T. M. Duffy, (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 137-148). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Marlowe, B. & Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. USA: Corwin Press, 45-50.
- McDonald, B. & Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education*, 10(2).
- Mintah, J. K. (2003). Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation and skill achievement. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(3), 161-174.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2008). Assessing assessment: Examination of pre-service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education*, 1-39.
- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). 'But is it fair?': An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371.
- Semerçi, Ç. (2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 429-440.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74, 49-52.
- Şengül, N. (2006). Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarı ve tutumlarına etkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taras, M. (2001). The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: towards transparency for students and for tutors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(6), 605-614.
- Tezci, E. & Gürol, F. Ü. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 50-55.
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university. *International Journal of Educational Research*, 31 (5), 357- 442.
- Waldrup, B. G., Fisher, D. L., & Dorman, J. (2009). Identifying exemplary science teachers through their students' perceptions of the assessment process. *Research in Science & Technological Education*, 27(1), 117-129.
- Yıldırım, A. (2004). Student assessment in high school social studies courses in Turkey: Teachers' and students' perceptions. *International Review of Education*, 50, 157-175.

ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ALGILAMALARINA GÖRE KİMYA ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)

TEACHERS AND STUDENTS BY CHEMISTRY TEACHING EVALUATION OF DETECTION THEM (ERZURUM PROVINCE CASE STUDY)

İlhami CEYHUN, Zafer KARAGÖLGE

Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. OFMA Eğitimi Bölümü Kimya ABD. 25240-Erzurum

Özet

Bu araştırma Doğu Anadolu bölgesindeki illerde kimya öğretiminin değerlendirilmesi için yapılmış olup araştırmaya Ağrı ve Erzurum ilinden başlanmıştır. Bu amaçla Erzurum il merkezindeki liselerde kimya öğretimi açısından bir durum değerlendirmesi yapıp, kimya öğretimi açısından ne derece başarılı olduğunu tespit edilmeye çalışılmıştır. Veriler anket formları, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemler yardımı ile toplanmıştır. Ki kare ve levene testi sonuçları değerlendirilmiştir. Sonuçta kimya öğretimine katkıda bulunacak yardımcı kaynakların azlığı veya yokluğu, kimyasal madde ve malzemelerin yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı ve öğrencilerin kimyaya karşı olan ilgileri açıkça ortaya konmuştur. Kullanılan öğretim yöntemi ve metotlarının genelde başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı öğretmenlere hizmet içi eğitimlerde başarıya ulaşmak için öğretim yöntem ve metotları üzerinde durulmalıdır. Öğretimde ön yargılardan sıyrılarak, kimyayı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak modern kimya eğitimi programlarının geliştirilmesi ile mümkün olacağı kanaati ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Kimya öğretimi, öğretim yöntemleri yarı yapılandırılmış görüşme, survey yöntemi.

Abstract

This research in provinces in eastern Anatolia were made for the assessment of teaching chemistry research began at Agri and Erzurum provinces. For this purpose, in Erzurum province in central high school chemistry teaching situation in terms of assessment and teaching of chemistry in terms of trying to determine what degree of success was. The data survey forms, with the help of semi-structured interviews and observations were collected. Chi-square test results were evaluated and Levene. Will contribute to teaching chemistry. As a result scarcity of resources or absence of help, lack of chemicals and materials, classes and students crowded against the interest in chemistry was clearly put forward. Teaching methods used and the method has emerged as the generally fail. Therefore in-service training for teachers to achieve success should focus on teaching methods and methods. Teaching of prejudice in the grazed, the chemistry can think trained individuals to ensure it is possible with the development of modern chemistry education program will be of opinion has emerged.

Keywords : Chemistry teaching, teaching methods, semi-structured interviews, survey method.

1.GİRİŞ

Günümüzde iletişim, bilgi alışverişi ve teknolojisinde hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Ülkelerin bu değişimi yakalayarak sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda kalkınması ancak çağdaş bir eğitim sürecinde iyi eğitilmiş bireylerle mümkündür. Fen bilimleri eğitiminin ülkelerin milli gelişmeleri için bir temel teşkil ettiği kabul edilmelidir. Fen bilimlerinin ve ona dayalı olarak üretilen teknolojinin toplumların gelişmesine sağladığı katkılar oldukça çoktur.

Müfredatlarda fen bilimleri dersleri genellikle 3 amaç için okutulur.

- Fen konularında genel bilgi vermek (fen okur-yazarlığı).
- Fen dersleri aracılığı ile zihin ve el becerileri kazandırmak.
- Fen, teknoloji alanlarında meslek oluşturmak.

Toplumların gelişmesinin en kısa yoldan nasıl başarılabileceğini tarif eden ve herkes tarafından kabul edilen bir öneri yoktur. Dünyadaki her ülke kendi şartlarına göre bu işi gerçekleştirmelidir. Bunu yaparken başlangıç noktası belirlenmelidir. Yani bir müfredat programı geliştirilmek istendiğinde, mevcut olanın durumunun ne olduğu, aksaklık ve eksikliklerinin neler olduğunun iyi bilinmesi gerekir.

Bunun için araştırmacılar programlarla ilgili problemlerin ve çözümlerin ortaya konulmasında, araştırmacıların ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalarıyla etkili sonuçlar ortaya çıkacaktır. Programlarla ilgili çalışmalara katılımların gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde program geliştirme çalışmalarını halen MEB'nın üstlendiği. Bununla birlikte program geliştirmelerde üniversitelerin de araştırmalar yaptıkları bilinmektedir.

Kimya öğretimi gelişmesine katkıda bulunmak için, öğrenme düzeylerinin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Mevcut bilgi birikiminin okullarda öğretilebilecek seviyenin kat kat üstünde olmasından dolayı bütün bilinenlerin eğitim-öğretim süresince öğretilmesi imkânsız hale gelmiştir. Bunun için kimya alanında öğretim planlanırken ancak temel kavramlar ve bilgi edinme yollarını öğrencilere kavratabilecek şekilde uygulama yapılmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için müfredatların uygulanması süresince araştırmalar yapılması gerekir.

Çalışmanın amacı Erzurum ilindeki liselerde kimya eğitim-öğretimi açısından bir durum tespiti yaparak öğretmenlerin kimya dersinin öğretimi, öğrenci merkezli-aktif öğrenmenin ne derece uygulandığı ve kendi eğitim ve öğretimleri ile ilgili olarak bir değerlendirme yapmaktır.

2.YÖNTEMİ

Araştırmada tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli, çok sayıda oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak açıklanabilir. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak anket kullanılmıştır(1-17).

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2007- 2008 Eğitim- Öğretim Yılı Erzurum İl merkezinde görev yapan kimya öğretmenleri ve her bir okuldan rasgele (random) seçilen lise ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ilin Sos yo- ekonomik düzeyi dikkate alınarak evren içinde 18 lisede çalışan 26 kimya öğretmeni ve bu liselerde random usulü seçilen 293 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen ve öğrencilere 9 adet anket uygulanmış olup Yapılan anketlerin sonuçları tablolarda yüzde olarak gösterilmiştir.

Tablo-1 de kimya öğretmenlerinin üniversite öğrenimleri ve kendi yeterliliklerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi kimya öğretmenlerinin üniversitelerde almış oldukları kimya eğitimi ile ilgili lisans derlerinin eğitim-öğretim yaşamlarında yeterli olduğunu konusunda birleşmişlerdir(yaklaşık % 81). Ancak alınan lisans bilgilerinin yeterli olduklarını düşünmelerine rağmen aldıkları pedagojik formasyon derslerinin kimya öğretmenliği yapmalarında tam olarak yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı yüksektir(yaklaşık %30.) Yinede öğretmenlerin çok büyük bir bölümü kimya öğretmeni olarak kendilerini yeterli bulmaktadırlar (yaklaşık % 85). Bilgi okuryazarlığı konusunda öğretmenlerimizin yeterli düzeyde oldukları yapılan ankete göre anlaşılmıştır. Öğretmenlerimizin kendilerini kimya alanında yetiştirebilmek için kimya alanı ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip ettikleri ve evlerinde kimya alanıyla ilgili yayınların bulunduğu kütüphanelerinin olduğunu belirtmektedirler (yaklaşık % 77). Yinede % 13 bir kısım bilgi okuryazarlığı konusunda kendisini yeterli bulmamaktadır. Bilgi okuryazarlığı öğretmenin kendini geliştirmesinde, yenilenmesinde ve daha etkili olmasında büyük rol oynamaktadır

Tablo 1: Kimya Öğretmenlerinin Üniversite Öğrenimleri ve Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.

MADDELER	Tamamen Katılıyorum		Genellikle katılıyorum		Kararsızım		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Boş Bırakılan	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Üniversitede aldığım kimya eğitimi ile ilgili lisans dersleri kimya öğretmenliği yapmam için yeterlidir.	9	34,6	12	46,2	0	0	3	11,5	2	7,7	0	0
2. Üniversitede aldığım pedagojik formasyon dersleri kimya öğretmenliği yapmam için yeterlidir.	3	11,5	13	50,0	3	11,5	5	19,2	1	3,9	1	3,9
3. Üniversitede aldığım lisans derslerinden dolayı kimya dersi ile ilgili alan bilgilerinin öğretimimde etkili olduğunu düşünüyorum.	9	34,6	8	30,8	2	7,7	5	19,2	1	3,9	1	3,9
4. Kimya öğretmeni olarak kendimi yeterli buluyorum.	13	50,0	9	34,6	4	15,4	0	0	0	0	0	0
5. Kendimi kimya alanında yetiştirmek için kimya alanı ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip ediyorum.	9	34,6	11	42,3	3	11,5	2	7,7	1	3,9	0	0
6. Evimde kimya alanıyla ilgili yayınların bulunduğu kütüphanem vardır.	7	26,9	8	30,8	3	11,5	4	15,4	1	3,9	3	11,5

Tablo-2 ye göre kimya öğretmenlerinin eğitimcilik görevlerini etkileyen faktörler ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Kimya eğitiminde kullanabilecekleri eğitsel araç ve gereç eksikliğinden dolayı öğretmenlerimizin büyük bir kısmı sıkıntı çekmektedir. (yaklaşık % 73) Bazı olularımızın imkânlarını olmasına karşın çok sayıda okulumuz eğitsel araç ve gereç eksikliğinden muzdariptir. Çalışma koşullarının yetersiz olduğu konusunda öğretmenlerimiz ikiye bölünmüştür. Ancak çalışma ortamlarının yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerimiz çoğunluktadır. Öğretmenliğin manevi tatminliği tartışılmaz, ancak öğretmenlerimizin aldıkları maaşların yetersiz oluşu ekonomik olarak olumsuz etkilemektedir. Buda etkinliği düşürücü bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerimizin yaklaşık % 70'i böyle düşünmektedir. Okul yönetiminin öğretmenlere karşı tutumları, bununla birlikte çalışma kalitesindeki azalma konusunda yine öğretmenlerimiz düşünce olarak ikiye ayrılmaktadır. Bunlara rağmen hiçbir öğretmenimiz görevden ayrılmayı ya da yaptığı işten vazgeçmeyi istememektedir. Buradan öğretmenlerimizin yaptıkları işte istekli oldukları sonucu çıkarılabilir.

Tablo 2: Kimya Öğretmenlerinin Eğitimcilik Görevlerini Etkileyen Faktörler İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri

ÖĞRETMENLERİN GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRMELERİNİ ENGELLEYEN FAKTÖRLER	Tamamen Katılıyorum		Genellikle katılıyorum		Kararsızım		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Boş Bırakılan	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Kimya eğitiminde kullanabileceğim eğitsel araç ve gereç eksikliği	6	23,1	13	50	2	7,7	5	19,2	1	3,9	0	0
2. Mesleki yeteneklerimizi yeterince kullanamamak	3	11,5	12	46,2	2	7,7	5	19,2	4	15,4	0	0
3. Çalışma koşullarının yetersiz oluşu	3	11,5	13	50	0	0	9	34,6	1	3,9	0	0
4. Aldığımız maaşın yetersiz oluşu	13	50,0	5	19,2	0	0	7	26,9	1	3,9	0	0
5. İş güclüğü (ders saatinin az ya da çok oluşu)	12	46,2	5	19,2	3	11,5	3	11,5	1	3,9	2	7,7
6. Okul yönetiminin öğretmenlere karşı olan tutumları	1	3,8	10	38,5	2	7,7	4	15,4	7	26,9	2	7,7
7. Kimya öğretmenliği yapmayı istememe	0	0	1	3,9	1	3,9	7	26,9	14	53,9	3	11,5
8. Meslekten ayrılmayı düşünme	0	0	0	0	2	7,7	5	19,2	18	69,2	1	3,9
9. Çalışma kalitesinde azalma	2	7,7	8	30,8	3	11,5	6	23,8	6	23,1	1	3,9

Tablo-3' e göre öğretmenlerimizin görev yaptıkları okulların imkânları ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Aşağıdaki tablodan elde edilen sonuçlara göre kimya öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin okullarında bulunduğu ve bu materyallerin özel bir odada tutulduğu anlaşılmıştır. Ancak kimya çalışmalarıyla ilgili okul kütüphanelerinde yeteri kaynağın bulunmadığı konusunda öğretmenlerimiz hem fikirdir. (yaklaşık % 80) Liselerde kimya derslerinin çok az olması sonucu öğretmenlerimiz, haftalık ders saatlerini dolduramadıkları, branşıyla ilgili az derse girdiklerini düşünmektedirler. Bu durum hem işgücü kaybına hem de öğretmenlerin maddi kaybına yol açmaktadır. Öğretmenlerimiz branşları dışındaki derslere girdiklerini düşünmemektedir. Okul idaresinin kimya çalışmalarına desteği konusunda, öğretmenlerimiz gerekli desteğin verilmediğini düşünmektedirler.

Tablo 3: Kimya Öğretimi İle İlgili Okulların İmkânları İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri

MADDELER	Tamamen Katılıyorum		Genellikle katılıyorum		Kararsızım		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Boş Bırakılan	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1. Kimya öğretimde kullanılan araç-gereçler okulmda bulunmaktadır.	4	15,4	11	42,3	1	3,8	8	30,8	1	3,8	1	3,8
2. Okulumuzda Kimya ile ilgili araç-gereçlerinin bulunduğu özel bir oda vardır.	8	30,8	10	38,5	1	3,8	3	11,5	3	11,5	1	3,8
3. Kimya çalışmaları için kütüphanemizde yeteri kadar kaynak vardır.	1	3,8	2	7,7	8	30,8	12	46,2	3	11,5	0	0
4. Okul idaresi Kimya çalışmalarına destek olmaktadır.	2	7,7	11	42,3	2	7,7	7	26,9	4	15,4	0	0
5. Haftalık ders saatimi fazla buluyorum	3	11,5	1	3,8	3	11,5	7	26,9	11	42,3	1	3,8
6. Branşımla ilgili çok fazla derse girdiğim için faydalı olamıyorum.	0	0	2	7,7	4	15,4	3	11,5	17	65,4	1	3,8
7. Branşım dışında da derslere girdiğim için faydalı olamadığımı düşünüyorum.	0	0	0	0	2	7,7	7	26,9	15	57,7	2	7,7

Kimya dersinin kapsamı ve uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşlerini incelediğimizde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ders saatlerinin haftalık dağılımının uygun olmadığı konusunda inanışa sahipler. (yaklaşık % 70) Son iki sene içerisinde öğrenci seçme sınavında yapılan değişiklikler sayesinde mevcut programda yer alan konuların üniversite sınavında kimya sorularının artışı ile öğrencilerin kimya dersine karşı ilgisi artış göstermiştir. Öğretmenlerimizin görüşleri de bu yönde artmıştır. Öğretmen yetiştiren üniversitelerin öğretmenlere destek sağlaması ve çeşitli düzeyde yapılan zümre toplantılara ilgili fakültelerin katılımı sağlanarak değişimlerin, eksikliklerin yerinden incelenmesini isteyen öğretmenlerimiz çoğunluktadır.(yaklaşık %80) Kimya öğretmenlerinin kimya bilimine yeterli ilgili çoğunlukla göstermelerine karşın bakanlık tarafından yapılan müfredat ve ders saatleri değişiklikleri kimya öğretimine ilgiyi azalttığı düşüncesi hâkimdir. Günümüzdeki ders geçme sisteminde öğrencilerin kredisi(ders saati) fazla olan derslere daha çok ilgi ve alaka gösterip, kredisi az olan derslerle ilgilenmedikleri açıktır. Kimya öğretmenlerimizin de bu konudaki düşünceleri bu yöndedir.(yaklaşık %70) Bu düşüncelerle ilgili veriler aşağıda Tablo – 4'de gösterilmiştir

Tablo 4: Kimya Dersinin Kapsamı ve Uygulamaları İle İlgili Öğretmen Görüşleri

MADDELER	Tamamen Katılıyorum		Genellikle katılıyorum		Kararsızım		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Boş Bırakılan	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. MEB'ye bağlı okullarda ders saatlerinin haftalık dağılımı uygundur.	1	3,8	4	15,4	2	7,7	9	34,6	9	34,6	1	3,9
2. Mevcut programda yer alan konuların yoğunluğundan üniversite sınavında soru sorulmayışı öğrencilerin kimya dersine karşı ilgisini azaltmaktadır.	5	19,2	9	34,6	2	7,7	2	7,7	7	26,9	1	3,9
3. Üniversitelerde verilen kimya eğitimi pratikte(lise kimya öğretiminde) kullanışlı bulmuyorum.	7	26,9	5	19,2	4	15,4	4	15,4	5	19,2	1	3,9
4. Kimya öğretmeni yetiştiren Eğitim fakültelerin görev yapan öğretmenlere destek sağlamasını gerekli buluyorum	19	73,1	4	15,4	0	0	2	7,7	1	3,9	0	0
5. Çeşitli düzeylerde yapılan zümre toplantılarına ilgili fakültelerin de katılması sağlanmalıdır.	14	53,8	9	34,6	0	0	1	3,9	1	3,9	1	3,9
6. Kimya öğretmenleri kimya bilimine yeterli ilgiyi göstermemektedir.	1	3,8	4	15,4	7	26,9	10	38,5	2	7,7	2	7,7
7. Bakanlık tarafından yapılan müfredat ve ders saatleri değişiklikleri kimya öğretimine ilgiyi azaltmaktadır.	9	34,6	8	30,8	2	7,7	3	11,5	4	15,4	0	0

Kimya öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında ders programının yetersizliğini düşünen öğretmenlerimiz çoğunluktadır(yaklaşık %80). Üniversitelerde verilen eğitimin yeterli olduğu ve bu doğrultuda öğretmenlerimizin branş bilgisinin yeterli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kimya alanına kimya öğretmenlerinin ilgisiz oluşu söz konusu değildir(yaklaşık %80). Ancak üniversite verilen birçok ders ile okullardaki kimya dersinin konularının uyuşmadığını düşünmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı'nın programlarda sık sık değişiklik yapması öğretmenlerimiz tarafından olumlu karşılanmamaktadır.

Tablo 5: Kimya Öğretimini Olumsuz Etkileyen Faktörlerle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri

MADDELER	Tamamen Katılıyorum		Genellikle katılıyorum		Kararsızım		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Boş Bırakılan	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Ders programının yetersizliği	10	38,5	8	30,8	3	11,5	2	7,7	2	7,7	2	7,7
2. Araç-gereç yetersizliği	5	19,2	10	38,5	1	3,9	8	30,8	2	7,7	0	0
3. Öğretmenlerin branş bilgisinin yetersizliği	2	7,7	6	23,1	2	7,7	6	23,1	9	34,6	1	3,9
4. Ders kitaplarının yetersizliği	6	23,1	7	26,9	1	3,9	7	26,9	5	19,2	0	0
5. Üniversitede verilen eğitimin yetersizliği	2	7,7	6	23,1	1	3,9	11	42,3	7	26,9	0	0
6. Üniversitede verilen eğitim ile okullardaki Kimya derslerinin konularının uyuşmaması.	5	19,2	8	30,8	3	11,5	4	15,4	6	23,1	0	0
7. Öğretmenlerin ekonomik sıkıntılarının fazla olması	9	34,6	7	26,9	2	7,7	6	23,1	2	7,7	0	0
8. Kimya derslerine kimya alanında yetişmeyen öğretmenlerin girmesi	7	26,9	7	26,9	2	7,7	5	19,2	5	19,2	0	0
9. Öğretmenlerin okul müdürü, öğrenci, diğer öğretmenler, okul aile birliği, veliler vb. tarafından yeterli bir şekilde desteklenmemesi	7	26,9	10	38,5	2	7,7	6	23,1	1	3,9	0	0

10. MEB'nin programlarda sık sık değişiklik yapması	10	38,5	7	26,9	2	7,7	4	15,4	2	7,7	1	3,9
11. Kimya alanına kimya öğretmenin ilgisiz oluşu.	2	7,7	4	15,4	2	7,7	9	34,6	9	34,6	0	0

Kimya öğretmenlerinin kimya öğretimlerini nasıl gerçekleştirdikleri yapılan araştırmaya göre öğretmenlerimiz çoğunlukla.

1. Ders konularını sürekli kendilerinin işlediği, (yaklaşık %80)
2. Öğrencileri derse katmak için özel çabalar harcadıkları (yaklaşık %98)
3. Kimya dersinde bilgi aktarmaya önem verdikleri (yaklaşık %85)
4. Derslerinin sürekli zevkli geçtiği, (yaklaşık %88)
5. Ders işlerken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıkları, (yaklaşık %92)
6. Ders işlerken öğrencilerin kavrama düzeylerinin artırılması için değişik öğretim yöntemlerinin kullanıldığı (yaklaşık %90)

7. Genellikle öğrenciler not tutturdukları, (yaklaşık %65) konularında görüldüğü üzere yaygın bir düşünce bulunmaktadır. Bununla birlikte ders konularının öğrencilere anlatılması ve ders işlerken konuların öğrenciler tarafından kitaptan okutulması gibi geçmişte kalmış etkisiz yöntemler öğretmenlerimiz tarafından başvurulmayan yöntemler arasında kalmaktadır (yaklaşık %8) Halen müfredat programını uygulanması mı, yoksa ÖSYM sınavlarında çıkan konulara ağırlık verilmesi mi konusunda öğretmenlerimiz ikilik yaşamaktadır. Aynı oranda öğretmenlerimizin bir kısmı müfredat programını takip ederken, bir kısım öğretmenlerimizde ÖSYM sınavlarında çıkan konulara ağırlık verilmektedirler.

Tablo 6: Öğrencilerin Kimya Öğretmenleri Hakkındaki Gözlemleri

MADDELER	Tamamen Katılıyorum		Genellikle katılıyorum		Kararsızım		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Boş Bırakılan	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Laboratuvarlarda kimya dersi ile ilgili yeterli düzeyde araç-gereçler vardır.	22	7.5	39	13.3	29	9.9	53	18.1	108	36.9	42	14.3
2. Kimya öğretmenleri dersleri kimya laboratuvarlarında işlemektedir.	24	8.2	22	7.5	10	3.4	52	17.7	163	55.6	22	7.5
3. Laboratuvarlarda işlenecek olan dersler daha önceden öğretmenlerden tarafından planlanmaktadır.	43	14.7	38	12.9	50	17.1	35	11.9	103	35.1	24	8.2
4. Ders için gerekli olup ancak laboratuvarda bulunmayan araç-gereçler temin edilmektedir.	26	8.9	29	9.9	43	14.7	46	15.7	106	36.2	43	14.7
5. Öğretmenler laboratuvarda araç-gereçleri kendileri kullanarak ders işlemektedir.	43	14.7	36	12.3	29	9.9	35	11.9	112	38.2	38	12.9
6. Öğretmenler çalışmalarda öğrencilerin de laboratuvar araç-gereçlerini kullanmalarını sağlamaktadır.	29	9.9	38	12.9	26	8.9	40	13.6	124	42.3	36	12.3

7. Yapılan çalışmalarda sadece ders kitabı, araç-gereç olarak kullanılmaktadır.	91	31.1	70	23.9	14	4.8	39	13.3	56	19.1	23	7.8
8. Öğretmenlerin dersleri çok zevkli geçmektedir.	90	30.7	71	24.2	34	11.6	41	13.9	48	16.4	9	3.1
9. Öğretmenler dersi işlerken öğrencilere not tutturmaktadır.	175	59.7	73	24.9	7	2.4	20	6.8	11	3.7	7	2.4
10. Ders konularını sürekli öğretmenler kendileri işlemektedir.	78	26.6	84	28.7	22	7.5	42	14.3	56	19.1	11	3.7
11. Ders konuları kitaptan öğrencilere okutturulmaktadır.	24	8.2	23	7.8	20	6.8	57	19.4	155	52.9	14	4.8
12. Dersi öğrenciler kendileri işlemektedirler.	11	3.8	19	6.5	23	7.8	58	19.8	164	55.9	18	6.1
13. Öğretmenler ders konularını işlerken farklı öğretim yöntem-tekniklerini bir arada kullanmaktadır.	53	18.1	46	15.7	40	13.6	62	21.2	73	24.9	19	6.5
14. Öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak için öğretmenler gerekli eğitim araçlarını kullanmaktadır.	44	15.0	41	13.9	46	15.7	48	16.4	99	33.8	15	5.1

Öğrencilerin kimya öğretmenleri hakkındaki görüş ve düşünceleri tablo 6.da görülmektedir

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan anketin sonuçlarına bakılarak yapılan değerlendirmede aşağıdaki sonuçların uygulanması kimya öğretiminin daha etkili, verimli ve zevkli hale getirilmesinde etkili olabilir.

1. Üniversitelerde verilen lisans bilgisinin yeterli olmasına karşın pedagojik formasyon derslerine ağırlık verilerek öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine daha etkili hazırlamak etkili olacaktır.
2. Üniversitelerde bilgi okuryazarlığına daha fazla önem verilerek bilginin nasıl ve nereden ulaşabilecekleri konusunda bir ders açılması faydalı olacaktır.
3. Etkili bir maaş reformu yaparak yaşanan gelir adaletsizliğinin önüne geçilmesi eğitimde kaliteyi önemli ölçüde arttırabilir.
4. Liselerde kimya ders saatlerinin arttırılması kimya dersine olan ilgiyi ve önemi arttırabilecektir.
5. Eğitim fakültelerinin okullarda zümre toplantılarına katılarak öğretmenlerin ve eğitim sistemimizin sorunlarını yerinde tespit etmesi ve yetiştirilen öğretmen adaylarının bu yönde eğitilmesi faydalı olabilir.
6. Üniversitelerde teknolojik araç-gereç kullanma becerisini geliştirmeye yönelik derslerin konulması faydalı olabilir.
7. Öğretmenlerimizin laboratuvar çalışmalarına ağırlık vermeleri kimya eğitiminin kalıcılığında önemli etki sağlayabilir.

5. KAYNAKLAR

- Kim, Y. ,Grabowski, B. L. ,& Song, H. (2003). Science teachers' perspectives of web-enhanced problem-based learning environment. Pennsylvania State University.
- Byers, D. N. (1997). So why use multimedia the internet and lotus notes? Tecnology in Education Conferance San Jose.
- .Çelikten, M., Şanal, M. ,& Yeni, Y. (2005).Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 19, 207–237.
- Kurbanoğlu, S. & Akkoyunlu, B. (2007). Öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu. Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Yürümezoğlu, K. (2005). Modern fizikte öğrencilerin ve öğretmen adaylarının algılama ve mantık yürütme biçimleri üzerine bir çalışma. BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi:7,1.
- Yaman, S. & Karamustafaoğlu, S.(2006). Öğretmen adaylarının mantıksal düşünme becerilerinin kimya dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: (8) Sayı: (1).

- Odabaşı, F. & Kabakçı, I. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 37, sayı: 2, 99–114.
- Aslan, K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt: 6, sayı: 9, 23–39 YÖK, (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi Raporu. (www.yok.gov.tr . Erişim Tarihi: 12.01.2008)
- Oral, B. (2003). Öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (www.e-sosder.org) ISSN:1304-0278 Güz-2007 cilt: 2, sayı: 6.
- Yiğenoğlu, E. (2007). Orta öğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, mesleki etkinliklerindeki güdülenmişliklerini sağlayan etmenler (Ankara İli Çankaya ilçesi Anadolu Liseleri Örneği). Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek lisans Tezi.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 1, Sayı: 1.
- Silah, M. (2001). Eğitim örgütlerinde hizmetin niteliğini arttırmak için personelin ödüllendirilmesi. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 2, Sayı. 1
- Ceyhun İ.; Karagölge Z. (2001). İlköğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Fen Bilgisi Laboratuvarının Önemi. Eğitim ve Bilim Dergisi Cilt:26,No:121,
- Ceyhun İ, Karagölge Z. (2002). Kimya Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenme Metodu ile Kimyayı Öğretmeyi Öğrenmesi. Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs
- Ceyhun İ., Karagölge Z. (2002). Kimya Eğitiminde Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencileri ile Mikro Öğretim. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi” ODTÜ, Ankara.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

PRE-SERVICE TEACHER OPINIONS ABOUT MEASUREMENT AND EVALUATION APPROACHES

Arş.Gör. Levent Vural, Arş.Gör.Dr. Ahmet Naci Çoklar, Arş.Gör. Y. Levent Şahin
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve
Öğretim Tekn. Bölümü, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Tekn. Bölümü

Özet

Ölçme değerlendirme eğitim sürecinin başarısını ortaya koyması açısından eğitim sürecinin önemli bir ögesidir. Bu yeterliği kazandırmak için öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri sırasında eğitim verilmektedir. Ölçme değerlendirme dersleri süresince öğretmen adayları geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları ile ilgili eğitim almaktadırlar. Bu araştırmada öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme dersi sonucunda aldıkları bu eğitime göre onların geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır, geliştirilen anket yolu ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının geleneksel yaklaşımların neredeyse tamamını uygulayabilecekleri, alternatif yaklaşımlardan ise proje, gözlem, ürün dosyası gibi yaklaşımların öne çıktığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Ölçme-değerlendirme, Alternatif yaklaşım, geleneksel yaklaşım.

Abstract

ABSTRACT

Measurement and evaluation is an important factor of education process in terms of the success of education process. To gain this qualification, the measurement and evaluation courses are given to teacher candidates. During these courses, teacher candidates are training on traditional and alternative measurement and evaluation approaches. In this study, determining of teacher candidates opinions is determined for both two measurement and evaluation approaches. A number of 364 teacher candidates who were studying at Anadolu University Faculty of Education and taking the course of "Measurement and Evaluation" were included in the study. The findings obtained as the result of the content analysis performed on the students' opinions were brought up for discussion.

Keywords: Measurement and evaluation, alternative approach, traditional approach.

1. GİRİŞ

Öğretme-öğrenme sürecinin önemli değişkenlerinden biri de yapılan ölçme-değerlendirme etkinlikleridir. Öğretim etkinliklerinin etkililiğinin belirlenmesi süreç içerisinde yapılan çeşitli ölçme-değerlendirme çalışmaları ile belirlenir. Bu bakımdan öğretme-öğrenme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi-becerileri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme-değerlendirme çalışmalarına gereksinim duyulmaktadır. Bireylerin, belirli özelliklerinin ölçülmesi tek bir ölçme tekniği ile mümkün değildir. Hangi özelliğin hangi teknikle ölçülmesi gerektiği farklı koşullara bağlı olarak değişmektedir. Bu koşullardan en önemlisi ölçülecek özelliğin kendisi olarak belirtilebilir. Hangi davranış ya da becerinin ölçülmek istenmesine bağlı olarak kullanılacak ölçme aracı da değişiklik gösterebilmektedir. Doğru ölçme aracını kullanmak öğrenci ve öğretim programı hakkında verilen kararın mevcut durumu doğru yansıtan, geçerli ve güvenilir bir karar olmasını sağlayabilecektir (Çakan, 2008). Brown (2004) da, öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan çeşitli yaklaşımların öğrencilerin öğrenmelerinde de bir farklılık oluşturabileceğini belirtmektedir.

Alanyazında eğitim etkinliklerinin ve öğrenci başarısının etkililiğinin ölçülmesinde yararlanılabilecek birçok ölçme aracından bahsedilmektedir. Bu ölçme araçları farklı değişkenler gözetilerek çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Fakat son yıllarda öğretimde öğrenci merkezli anlayış gözetilerek gerçekleştirilen birtakım uygulama ve çalışmaların görülmesi ölçme ve değerlendirme anlayışına da yansımış, bu durum ölçme araçlarının geleneksel ve alternatif

değerlendirme yaklaşımları olarak sınıflandırılmasına yol açmıştır. Geleneksel değerlendirme yaklaşımları, öğretme-öğrenme sürecinde önceden belirlenen hedeflere bireylerce ne derece ulaşıldığını belirlemeye yönelik bir anlayışı içerir. Son yıllarda gelişen yeni anlayışlar doğrultusunda geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik birtakım eleştiriler yapılmaya başlanmıştır. Öncü(2009), geleneksel yaklaşımların kullanıldığı ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin basit düzeydeki bilgi ve becerilerinin yoklandığını, karmaşık düzeydeki bilgi ve becerilerin ise yeterince yoklanmadığını belirtmektedir. Karaca (2008) ise geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının kullanımında aşağıda belirtilen sorunlarla karşılaşıldığını ve kimi açılardan bu yaklaşımların yetersiz kaldığını vurgulamaktadır:

- Ölçme araçlarının öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir şekilde, sınırlandırılmış zamanlarda ölçmesi ve öğrencilerin gerçek dünyaya ait problemleri çözmekte sorunlar yaşamasına neden olması,
- Ölçme araçlarının öğrencinin ne yapabileceğini gösterme konusunda yetersiz kalması,
- Ölçme araçlarının öğrenciye kaynaklara ulaşma ve araştırma yapma olanağı tanımaması,
- Değerlendirme sonuçlarının, öğretmenler tarafından öğrenme güçlüklerini belirleme ve öğrencilere dönüt sağlama amacına dönük etkin bir şekilde kullanılamaması ve ağırlıklı olarak not verme amacına yönelik olarak kullanılması,
- Öğretmenlerin ödevleri yeterince etkin kullanamamaları.

Kutlu (2008) da öğretme-öğrenme sürecindeki yeni anlayışın, tek tek davranışlar kazandırmaktan çok birçok bilginin bir araya gelmesinden oluşan ve daha çok öğrenci tarafından yapılandırılmış karmaşık üst düzey zihinsel bir beceriyi kazandırmak üzerine şekillendiğini, bu sürecin değerlendirilmesinin de geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile gerçekleştirilemeyeceğini belirtmektedir. Ona göre günümüzde öğrenci davranışlarını değerlendirmek üzere kullanılan çoktan seçmeli, kısa yanıtı, doğru-yanlış, eşleştirmeli ve boşluk doldurmalı gibi bazı klasik sınav yöntemleri; karar verme, araştırma yapma, sorun çözme, yaratıcılık, analitik ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme süreçlerini belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bu durum ise ölçme-değerlendirme anlayışında da yeni yaklaşımları gündeme getirmektedir. Bu yeni yaklaşımlar bazı kaynaklarda alternatif değerlendirme yaklaşımları, bazı kaynaklarda da performans dayalı yaklaşımlar olarak isimlendirilmektedir.

Alternatif değerlendirme, performansı ölçmeyi amaçlayan bir değerlendirme yöntemidir. Öğrencinin gösterdiği performansa göre yeterliği hakkında doğru ve güvenilir bir karar verebilmek için farklı görevler içeren, farklı türde ve sürekli ölçümler yapılmaktadır (Karaca, 2008). Alternatif değerlendirme yaklaşımının özellikleri aşağıdaki gibi belirtilebilir (MEB, 2005):

- Alternatif değerlendirme gerçek yaşamla ilgili ve öğrenci merkezlidir,
- Alternatif değerlendirme öğrencinin bilgi ve becerilerini okulun dışındaki gerçek dünyada da kullanabilmesine yoğunlaşmaktadır,
- Alternatif değerlendirmede ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır,
- Alternatif değerlendirmede öğrenciler kendi kendini değerlendirme, daha geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar,
- Alternatif değerlendirmede öğrenciler işbirliği kurarak çalışmaya teşvik edilirler.

Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının, geleneksel yaklaşımlardan farklı özelliklerinin olması ve yeni eğitim anlayışının bir ürünü olarak ölçme-değerlendirme etkinliklerinde kullanılır olması her durumda bu yaklaşımların kullanılacağı anlamına gelmemelidir. Ölçülecek özellikle paralel olarak geleneksel veya alternatif ölçme araçlarından uygun olanı tercih edilmelidir. Fakat yapılandırmacı anlayışla birlikte alternatif yaklaşımların süreçte daha çok yer aldığı da bir gerçektir. Öğretmen adaylarına, ölçme-değerlendirme çalışmalarına yönelik yeterlikler “Ölçme ve Değerlendirme” dersi

kapsamında kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme dersi öğretmenlik programları içerisinde üç kredi/saat olarak düzenlenmiş olup, genelde altıncı dönemde verilmesi uygun görülmüştür. Dersin üçüncü, dördüncü ve beşinci dönemlerde verilmesinin uygun görüldüğü öğretmenlik programlarına da rastlanmaktadır. “Zihin Engelliler Öğretmenliği” ile “Görme Engelliler Öğretmenliği” programları hariç tüm öğretmenlik lisans programlarında bu ders “ölçme ve değerlendirme” ismiyle yer almakta, belirtilen programlarda ise “eğitsel-davranışsal ölçme ve değerlendirme” ismiyle yer almaktadır. “İşitme Engelliler Öğretmenliği” programında ise hem “ölçme ve değerlendirme” dersinin hem de “eğitsel davranışsal ölçme ve değerlendirme” dersinin yer aldığı görülmektedir. Bu öğretmenlik programında; “ölçme ve değerlendirme” dersi meslek bilgisi dersleri, “eğitsel-davranışsal ölçme ve değerlendirme” dersi ise alan bilgisi dersleri kapsamında düşünülmüştür (Yüksek Öğretim Kurulu- YÖK, 2006).

1.1. Problem Durumu

Ölçme-değerlendirme konusundaki farklı yaklaşımların ortaya çıkması ile birlikte ulusal alanyazında bu konuya yönelik çeşitli araştırmaların sıklıkla yer almaya başladığı görülmektedir. Bu araştırmaların kimileri öğretmen veya öğretmen adaylarının çeşitli değerlendirme yaklaşımlarına yönelik yeterli düzeylerini belirleyebilme amacını taşımaktadır. Çakan (2004) ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından yeterli düzeylerini incelediği araştırmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri sonucunu ortaya koymuştur. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin kendilerini geleneksel yöntemler açısından daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Arslan, Avcı ve İyibil'in (2008) benzer kapsamdaki çalışmasında da, fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını algılama düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları, kaynak kitaplarda alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik içeriğin yetersiz kaldığını ve bu yöntemlerin kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir çalışma da Tatar ve Ören (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yeterliklerini geliştirdiğini ve bu değerlendirme tekniklerinin öğrencileri araştırmaya sevk ettiklerini vurgulamışlardır. Arslan, Kaymakçı ve Arslan (2009) tarafından yürütülen bir başka araştırmada da, fen ve teknoloji öğretmenlerinin, ilgili yöntemleri seçme, kullanma ve değerlendirme sonuçlarını nota dönüştürmede birtakım sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Ölçme-değerlendirme etkinliklerinde hangi değerlendirme yaklaşımı kullanılırsa kullanılsın öğretmenler hala sürecin temel işleticisi konumundadırlar. Yeni yaklaşımlar, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme etkinliklerindeki rollerinde birtakım farklılıklar yaratmış olmasının yanında bu konudaki harcamaları gereken emeği de arttırmıştır. Bunun yanında ilk ve ortaöğretim düzeylerinde çeşitli merkezi sınavların yapıyor olması ve bu merkezi sınavlarda geleneksel ölçme araçlarına yer verilmesi, süreçte öğretmenleri geleneksel ölçme araçlarını kullanmaya zorlayan nedenler arasındadır. Bu bakımdan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme etkinliklerinde her iki yaklaşıma ilişkin ölçme araçlarına ilişkin yeterliklerle donanık olmaları oldukça önemli görülmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik yeterli algılarının bilinmesi, öğretmenlik programlarında bu amaca yönelik olarak verilen eğitimin de yeterliği hakkında ipuçları taşıyacaktır. Bu gereksinimden hareketle çalışmada Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri incelenmiş ve buna yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulguların, süreçte görülen birtakım eksikliklerin giderilmesi yönünde katkı sağlayacağı, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik olarak farkındalıklarını arttıracığı ve benzer konudaki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında uygulayabileceklerini düşündükleri geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile bu yaklaşımlar konusundaki görüşlerini belirleyebilmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında uygulayabileceklerini düşündükleri geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri nedir?

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2007–2008 öğretim yılının bahar döneminde öğrenim gören ve ölçme-değerlendirme dersini almış olan 3. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ile verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Nicel yöntemle gerçekleştirilen bu araştırma, genel durumu belirlemeyi amaçlaması nedeniyle tarama modelindedir. Öğretmen adaylarının kullanabileceklerini düşündükleri ölçme değerlendirme yaklaşımları ile bu yaklaşımlara yönelik görüşlerinin ortaya konmasında tekil tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2007–2008 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve ilgili dönem içerisinde ölçme ve değerlendirme dersini alan 3. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşamaması nedeniyle basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile örneklem alınmıştır. 7 farklı bölümden toplam 364 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçme aracının birinci bölümünde kişisel bilgiler ve uygulayabileceklerini düşündükleri geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları yer alırken, ikinci bölümünde ise ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri belirlemeyi sağlayacak ve 5’li likert şeklinde ifade edilen maddeler yer almaktadır. Ölçme aracının geliştirilmesinde alanyazından yararlanılmış ve kapsam geçerliğini sağlamak üzere alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen düzeltmeler doğrultusunda değişiklikler yapılmış ve 2007–2008 bahar dönemi sonunda araştırmacılar tarafından veriler toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce, analize uygunluk açısından kontrol edilmiş, uygun olmayan veriler analiz sürecinden çıkartılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulayabileceklerini düşündükleri geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları betimsel istatistikler (yüzde, frekans) kullanılarak değerlendirilmiştir. Diğer yandan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri ise “Kesinlikle Katılıyorum–5”, “Katılıyorum–4”, “Kararsızım–3”, “Katılmıyorum–2” ve “Hiç Katılmıyorum–1” şeklinde puanlanarak, her bir maddeye ait yüzde ve frekans değerleri verilmiş, maddelerin yorumlanmasında ise aritmetik ortalama ($\bar{X}$) kullanılmıştır.

Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi. 05 olarak alınmıştır. Araştırmanın istatistiksel çözümlemelerinde SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmen adaylarının genel durumlarını ortaya koyacak demografik bilgileri, uygulayabileceklerini düşündükleri ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile bu yaklaşımlara yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan ve verilerinin analize uygun olduğu tespit edilen 364 öğretmen adayına ait demografik bilgiler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Erkek	106	29.1
	Kadın	258	70.9
	Toplam	364	100
Bölüm	Bilg.ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	66	18.1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	8.5
	Sınıf Öğretmenliği	38	10.4
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	50	13.7
	Okulöncesi Öğretmenliği	52	14.3
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	59	16.2
	İngilizce Öğretmenliği	68	18.7
	Toplam	364	100

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadın (%70,9) ve Sosyal Bilgiler bölümü haricinde bölümlere göre eşit oranlarda bir dağılıma sahip oldukları söylenebilir.

3.2. Öğretmen Adaylarının Meslek Yaşamlarında Uygulayabileceklerini Belirttikleri Geleneksel ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları

Araştırma amaçları doğrultusunda 364 öğretmen adayına alanyazında en çok karşılaşılan geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları verilerek bunlardan meslek yaşamlarında hangilerini uygulayabileceklerini işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulayabildikleri geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ilgili yüzde ve frekans değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Uygulanabileceği Belirtilen Geleneksel ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Ait Yüzde ve Frekans Değerleri

Alternatif Yaklaşımlar	f	%	Geleneksel Yaklaşımlar	f	%
Proje	257	70.6	Çoktan seçmeli test	288	79.1
Gözlem	234	64.3	Yazılı Yoklama	255	70.1
Ürün dosyası	185	50.8	Kısa cevaplı test	233	64.0
Problem Çözme	179	49.2	Doğru\Yanlış testi	225	61.8
Görüşme	151	41.5	Eşleştirme soruları	201	55.2
Kavram Haritası	137	37.6	Sözlü Yoklama	124	34.1
Puanlama ölçekleri (Rubric)	115	31.6	Diğer	13	3.6
Dereceleme ölçekleri	96	26.4			
Kelime ilişkilendirme testleri	84	23.1			
Kontrol listeleri	81	22.3			
Yapılandırılmış Grid	32	8.8			
Diğer	4	1.1			

Tablo 2 incelendiğinde, en fazla orana sahip alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının 257’si (%70.6) tarafından uygulanabileceği belirtilen proje olduğu görülmektedir. Proje haricinde en çok kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının (234 öğretmen adayı - %64.3) gözlem, (185 öğretmen adayı - %50.8) ürün dosyası, (179 öğretmen adayı - %49.2) problem çözme ve (151 öğretmen adayı - %41.5) görüşme olduğu söylenebilir. Buna karşın dereceleme ölçekleri (%26.4), kelime ilişkilendirme testleri (%23.1) ve kontrol listeleri (%22.3) daha

az uygulanabileceği belirtilen alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarıdır. 32 öğretmen adayı tarafından (%8.8) belirtilen yapılandırılmış grid ise en az uygulanabileceği belirtilen alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımı olmuştur. Geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımları kısmına bakıldığında ise çoktan seçmeli testin (288 öğretmen adayı - %79.1) en çok uygulanabileceği belirtilen yaklaşım olduğu görülmektedir. Çoktan seçmeli testi sırası ile yazılı yoklama (255 öğretmen adayı - %70.1), kısa cevaplı test (233 öğretmen adayı - %64.0), doğru/yanlış testi (225 öğretmen adayı - %61.8) ve eşleştirme soruları (201 öğretmen adayı - %55.2) takip etmiştir. En düşük geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımı ise 124 öğretmen adayının (%34.1) işaretlediği sözlü yoklama olmuştur.

Öğretmen adayları geleneksel yaklaşımları, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına oranla daha yüksek bir yüzdeyle uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Alternatif yaklaşımlar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının bazı alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını daha yüksek bir yüzdeyle uygulayabilecekleri görülürken, bazı alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını ise bu oranın daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farklılıkta öğretmen adaylarının geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımına göre eğitim almış olmalarının önemli etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca bu farklılık öğretmenlik programlarında verilen ölçme ve değerlendirme dersinin işlenişinden de kaynaklanmış olabilir. Çünkü Karaca (2004) öğretmen adaylarının söz konusu yeterlikleri kazanacakları derse yönelik güdülenme eksikliğinin ölçme ve değerlendirme özyeterliklerini etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Hoy ve Woolfolk (1990), Reed ve Bergeman (1992) da öğretmen yeterliğinin anlamı ve yapısını inceledikleri araştırmalarında, güdülemenin öğretmen yeterliklerini ve tutumlarını etkilediği sonucuna varmışlardır.

Sonuç olarak öğretmen adayları geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının tamamına yakınında kendilerini uygulayabilecek düzeyde görürken, alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda ise bazı yaklaşımlarda (proje, gözlem, ürün dosyası, problem çözme) daha yüksek yüzdeyle kendilerini uygulayabilecek düzeyde görmüşlerdir.

3.3. Öğretmen Adaylarının Geleneksel ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan 364 öğretmen adayının geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşlerini değerlendirebilmek amacı ile ilgili maddelere ait frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) değerleri verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{X}$	Ss
1	Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ilgili daha detaylı bir f eğitime gereksinim olduğunu düşünüyorum.	6	28	35	191	104	3.99	.917
	%	1.6	7.7	9.6	52.5	28.6		
2	Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının daha fazla teknoloji f kullanım becerisi gerektirdiğini düşünüyorum.	1	33	52	188	90	3.91	.879
	%	0.3	9.1	14.3	51.6	24.7		
3	Öğretmenlik görevim sırasında alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını f uygulayabileceğimi düşünüyorum.	4	38	60	224	38	3.70	.834
	%	1.1	10.4	16.5	61.5	10.4		

4	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde daha çok geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları üzerinde durulduğunu düşünüyorum.	f	15	77	51	150	71	3.51	1.146
		%	4.1	21.2	14.0	41.2	19.5		
5	Ölçme değerlendirme yaklaşımlarının seçiminde benim görüşlerimin diğer etmenlere göre (veli, idareci, öğrenci vb. görüşleri) daha belirleyici olacağını düşünüyorum.	f	27	87	70	149	31	3.19	1.119
		%	7.4	23.9	19.2	40.9	8.5		
6	Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarını uygulayarak, öğrencilerin daha objektif değerlendirilebileceğini düşünüyorum.	f	22	141	63	111	27	2.95	1.110
		%	6.0	38.7	17.3	30.5	7.4		
7	Geleneksel yaklaşımların, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına göre öğrenci açısından daha uğraş verici olduğunu düşünüyorum.	f	36	131	49	117	31	2.93	1.190
		%	9.9	36.0	13.5	32.1	8.5		
8	Öğretmenler açısından geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına oranla daha uğraş verici olduğunu düşünüyorum.	f	48	143	65	87	21	2.70	1.141
		%	13.2	39.3	17.9	23.9	5.8		
9	Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının daha geçerli ölçümler sağladığını düşünüyorum.	f	44	144	80	76	20	2.68	1.100
		%	12.1	39.6	22.0	20.9	5.5		
10	Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarında öğrencinin de sürece katılmasının doğru olmadığını düşünüyorum.	f	135	114	43	52	20	2.20	1.233
		%	37.1	31.3	11.8	14.3	5.5		
11	Sürecin değerlendirilmesi yerine, tek sınavla sonucun değerlendirilmesini esas alan ölçme yöntemlerinin daha doğru olduğunu düşünüyorum.	f	163	123	30	30	18	1.95	1.143
		%	44.8	33.8	8.2	8.2	4.9		

Tablo 3'teki maddeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının en fazla ortalama ($\bar{X}=3.99$) ile en çok katıldıkları madde, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları konusunda daha detaylı bir eğitime gereksinim duydukları maddesi olmuştur. Diğer yandan öğretmen adayları alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının daha fazla teknoloji kullanım becerisi gerektirdiği ($\bar{X}=3.91$); öğretmenlik görevleri sırasında alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulayabilecekleri ($\bar{X}=3.70$); öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde daha çok geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları üzerinde durulduğu ($\bar{X}=3.51$) düşüncelerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının seçiminde kendi görüşlerinin daha belirleyici olacakları ($\bar{X}=3.19$); geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları ile değerlendirmenin daha nesnel yapılabileceği ($\bar{X}=2.95$); geleneksel yaklaşımla yapılan değerlendirmelerin alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına göre öğrenciler için daha uğraş verici olduğu ($\bar{X}=2.93$); öğretmenler açısından ise alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının daha uğraş verici olduğu ($\bar{X}=2.70$) ve geleneksel yaklaşımların daha geçerli ölçümler sağladığı ($\bar{X}=2.68$) konularında ise öğretmen adayları kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine katılmalarını yanlış bulmazlarken, tek sınava bağlı sonucun değerlendirilmesi yerine sürecin değerlendirilmesinin de doğru olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmen adayları lisans eğitimi süresince geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımı konusunda daha çok eğitim almalarına karşın, alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını da

uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Stiggins (1999) her ölçme yönteminin her öğrenciye uygun olmadığını, öğrencilerin farklı yöntemlerle ölçülerek değerlendirilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin tek çeşit ölçme metodu yerine öğrencinin başarısını ölçebilecek farklı yöntem ve teknikleri kullanması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen adayları ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının hangisinin daha uğraş verici ve nesnel olduğu, hangi ölçme değerlendirme yaklaşımının daha geçerli ölçüm sağladığı gibi konularda ise kararsız kaldıkları görülmüştür. Bu bulgu Karaca (2004) tarafından ortaya konan ölçme-değerlendirme dersinin işlenmesinin ölçme-değerlendirme özyeterliklerini etkileyebileceğini bulgusu ile açıklanabilir. Çünkü öğretmen adayları geleneksel-ölçme değerlendirmeye odaklı bir eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

4. SONUÇLAR

Ölçme, öğrenmeyi destekleyen ve artıran bir öğretim süreci olarak ifade edilmektedir (Shepard, 2000). Bu nedenle öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılan öğretim becerisi yeterliklerinden bir kısmı da ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterliklerdir. Türkiye’de eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına ölçme-değerlendirme konularında dersler verilmektedir. Bu dersler sonucunda öğretmen adaylarının geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik görüşlerini ve uygulayabileceklerini düşündükleri ölçme değerlendirme yaklaşımlarını belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğretmen adayları geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından neredeyse tamamını meslek yaşamları içerisinde uygulayabileceklerini belirtirlerken, alternatif yaklaşımlardan ise proje, gözlem, ürün dosyası, problem çözme ve görüşme yaklaşımlarını uygulayabileceklerini belirtmişlerdir.
- Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme konusunda daha çok geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımına yönelik eğitim almış olduklarını, alternatif ölçme-değerlendirme konusunda daha çok eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir.
- Öğretmen adayları öğretmenlik dönemlerinde her iki ölçme değerlendirme yaklaşımlarını da uygulayabileceklerini, hangi ölçme değerlendirme yaklaşımının daha geçerli ölçümler sağladığı, ve hangi ölçme değerlendirme yöntemlerinin daha uğraş verici olduğu konularında ise kararsız kalmışlardır.

Diğer yandan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinde öğrencinin sürece katılması ile sürecin değerlendirilmesinin yanlış olmadığı öğretmen adayları tarafından ortaya konan sonuçlar arasında yer almaktadır.

5. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından sözlü haricinde tamamına yakınında uygulanabilirlik oranı yüksek çıkmıştır. Sözlünün uygulanabilirliğinin daha düşük olduğu görülmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından ise kavram haritası, puanlama ölçekleri (rubric), dereceleme ölçekleri, kelime ilişkilendirme testleri, kontrol listeleri ve yapılandırılmış grid yaklaşımlarında eğitim verilmelidir.
- Ölçme değerlendirme derslerinin geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları kadar alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını da kapsayacak şekilde verilmesi gerekir.
- Her iki ölçme-değerlendirme yaklaşımına ait ölçme yöntemleri (sözlü, yazılı, ürün dosyası vb.) konusunda da öğretmen adaylarına drama etkinlikleri ile uygulama yapma ve kalıcı bir şekilde öğrenme fırsatı sunulmalıdır.

6. KAYNAKLAR

Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The*

- Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(3), 11.09.2009 tarihinde <http://www.tojet.net/articles/2311.htm> adresinden alınmıştır.
- Alobiedat, A. (2005). Comparing Pre-Service Technology Standards With Technology Skills Of Special Educators In Southwestern Michigan. *International Journal of Instructional Media* Vol. 32(4), ss.385-395.
- Arslan, A.S., Avcı, N. ve İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri [Çevrimiçi sürüm]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 115-128.
- Brown, S. (2004). Assessment for learning [Çevrimiçi sürüm]. *Learning and teaching in higher education*, (1), 81-89.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Kampanyası*, 37(2), 99-114.
- Çakan, M. (2008). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S.Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 92-125). Ankara: Pegem Yayınevi
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar [Çevrimiçi sürüm]. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 133-145.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1990). Prospective Teacher's Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Karaca, E. (2004). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karaca, E. (2008). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. S.Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 2-36). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kutlu, Ö. (2008). Öğrenci başarısının belirlenmesinde kullanılan yeni yaklaşımlar. A.Hakan. (Ed.). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım [Çevrimiçi sürüm]. *Türkiye sosyal araştırmalar dergisi*, (6), 103-130.
- Reed, A. J. S. ve Bergeman, V.E. (1992). *In The Classroom: An Introduction to Education*. Guilford, CT: The Dushkin Publishing Group.
- Shepard L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 20(7), ss.2-16.
- Stiggins, R. (1999). Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, ss.23-27.
- Tatar, N. ve Ören, F.Ş. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri [Çevrimiçi sürüm]. *Kastomunu Eğitim Dergisi*, 17(3), 781-798.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2006). *Eğitim fakültelerine uygulanacak yeni program hakkında açıklama*. Yüksek Öğretim Kurulu Web sitesi: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar_ve_icerik.htm adresinden 29.12.2008 tarihinde edinilmiştir.

BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİME İLİŞKİN İNANÇ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ DEVELOPING A BELIEF SCALE RELATED TO COMPUTER ASSISTED INSTRUCTION

Prof. Dr. Servet Ekmekçi, Yrd. Doç. Dr. Önder Köklü, Yrd. Doç. Dr. Tayfun Servi
Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bilgisayar teknolojisinin öğretimde kullanılma yöntemleri ve miktarlarının doğrudan öğretmenlerin bilgisayar teknolojisinin eğitime entegrasyonu hakkındaki inançları ile ilişkilidir (Robblee, Garik, Abegg, Faux, & Horwitz, 2000; Robin & Harris, 1998). Bu çalışmanın amacı bilgisayar destekli öğretim ile ilgili öğretmen adaylarının inançlarının belirleneceği bir ölçek geliştirmek ve ölçek geliştirme aşamalarını özetlemektir. Bu çalışmanın ilk kısmında öğretmen adayları arasından 40 öğrenciden oluşan bir örneklem grubundan bilgisayar destekli öğretimle ilgili görüşleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerinin ifadelerindeki benzerlikler ve örüntüler dikkate alınarak kodlama yapılmıştır. Yapılan kodlamaların sonunda ortaya çıkan ortak ifadelerden sık kullanılanlar ölçekte kullanılacak maddeler olarak belirlenmiş ve beş dereceli 27 maddeden oluşan Likert tipi bir anket formu ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ölçek; Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 120 öğretmen adayına uygulandıktan sonra elde edilen veriler ışığında ölçeğin güvenilirlik düzeyinin bir ölçütü olan "Cronbach's Alpha" katsayısı .813 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik derecesine herhangi bir maddenin önemli derecede negatif bir etkisinin olup olmadığı belirlemek amacı ile "Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha katsayısı" (Cronbach's Alpha If Item Deleted) değerleri incelenmiş ve herhangi bir madde silindiğinde Cronbach Alpha katsayısındaki değişimlerin önemli olmadığı görülmüştür. Bu bulgular göz önüne alındığında 27 maddelik ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılması uygun görülmemiştir. Çalışmanın son bölümünde ölçekteki başlıca faktörleri belirlemek için faktör analizi yapılmış ve ölçeği oluşturan maddelerin dört faktör altında toplandığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli eğitim, öğretmen adayları, inanç ölçeği

Abstract

The methods and the frequency of using computer technology in instructions are directly related to teachers' beliefs about integration of computer technology in education (Robblee, Garik, Abegg, Faux, & Horwitz, 2000; Robin & Harris, 1998). The purpose of this study is to develop a scale about prospective teachers' beliefs related to computer assisted instruction and to summarize the scale development stages. In the first part of this study, 40 students among all prospective teachers were randomly selected as a sample and asked to write down their perspectives about using computers in instructions. After reading the students' perspectives, coding procedure was applied considering similarities and patterns. At the end of the coding process, common statements that were frequently used were selected as items in this scale. Then a Likert type survey form composed of 27 items was created. In the second part of the study, survey form was applied to 120 prospective teachers from 4 different majors at the Faculty of Education in Adıyaman University. In light of the data obtained, as a measure of reliability of the Likert type scale "Cronbach's Alpha" coefficient was found as .813. Then in the item statistics, "Cronbach's Alpha if Item Deleted" values were investigated in order to detect any negative effect of existed items on the reliability of the scale. It was observed that there was no significant difference on "Cronbach's Alpha" coefficient when any item is deleted. Regarding these findings, removing any item from the scale was not consider. At the end of the study, factor analysis was conducted in order to find out different factors in the scale. It was seen that items were distributed under 4 major factors.

Keywords: Computer assisted instruction, prospective teachers, belief scale

1. INTRODUCTION

Technology, computer technology in particular, has been rapidly progressed and expanded in education as it was in every field of science. Paralleling to this progress applications of computer technology in education has been gradually increased. According to Johnson (1999), although there were hundreds of research studies conducted to understand effects of technology on education, there is still weak understanding on effects of computer technology on different types of learning. Kinnaman (1995) stated that developments in technology have important role in creating more effective and richer teaching and learning environment in schools. Paralleling to these viewpoints emphasizing the role of technology on education, O'Donnell (2009) highlighted that form of

transmissing and receving knowledge should be cahanged in this new era and he also indicated that real role of teacher sholdn't be providing knowledge rather guiding students in order for them to obtain knowledge by themselves.

According to social learning theory, teaching, like any other behavior, is mediated by personal beliefs and contextual and external dynamics (Bandura, 1986). Organizational and educational theorists have similarly argued that individual and organizational belief systems influence the ability of organizations and its people to learn (Pajares, 1992; Ramsden, 1992; Senge, 1990). In other words, clearly establishing one's beliefs about something such as teaching could directly influence teaching practices. For instance, the beliefs of teachers about students would influence how they design instruction, teach, react to student actions, assess student understanding, and engage in professional development. Although the need for teachers to critically reflect on their beliefs about teaching and learning has been well documented (Kagan, 1992; Ramsden, 1992), the investigation of whether there is an existence of a strong relationship between teachers beliefs and such teaching behaviors as lesson planning, classroom practice, assessment tasks, and instructional design is still being continued (Levitt, 2000; Pajares, 1992).

Acoording to findings of some research studies, methods and amount of using computer technology in teaching are directly related to teachers' beliefs about integration computer technology into education (Faux, & Horwitz, 2000; Robin & Harris, 1998). Research studies conducted by Chiero (1999) and Hannaford (1998) presented that there is a strong correlation between teachers' self esteems in using computers and their beliefs about using computers in education.

Hannaford (1998) , regarding the findings in his study, emphasized that there is a pozitive relationship between teachers' beliefs about integrating computer technology in education and their beliefs about how children learn and their beliefs about learning theories. For example Olech found that there is a negative correlation between beliefs on behaviorist learning theories and using computers in teaching.

On the other hand, some research studies (Novek, 1999 ; Laffey, 1998) indicated that teachers' beliefs about using computers in education is directly related to level of value given to using computers in education by teachers. Researchers stated in these research studies that some teachers believed that since computer technology has negative effects on relationships and interactions between student and teacher, using these technologies in education is pointless.

The common agreement in literature is that teachers' beliefs impact both their perceptions and judgments, and that these in turn affect their behavior, practices, and actions in classrooms. Therefore, it would be valuable to develop a valid and reliable instrument in order to examine teachers' beliefs and practices in the context of education and seek to potential mediating factors that influence instruction.

2. METHOD

A primary goal of scale development is to create a valid measure of the underlying construct. DeVellis (2003) defined scales as "collection of items that are combined into a composite score, and intended to reveal levels of theoretical variables not readily observable by direct means" (p.9)

What is the usefulness of scales? Scale is an efficient way of collecting information from a large number of respondents. By using scales, researchers can measure the attributes of construct in a large group of people. In other words, scales provide a general view about the measured behavior (Genç, 2005).

2.1. Stages of Scale Development

2.1.1. Obtaining beliefs and views

Randomly selected 50 students among students who are enrolled in different programs (Mathematics Education, Science Education, Elementary Education and Guidance and Psychological Counseling) in the Faculty of Education, Adiyaman University, were asked to write down their beliefs, views and thoughts about using computers in teaching. They were also asked to include and indicate both pozitive and negative sides of using computers in teaching in their view points.

2.1.2.Coding

Coding procedure was applied by chategorizing similarities and patterns after reading students written expressions. More frequently used statements among common statements were selected as items to be in the scale. These statements were rewritten as gramatically correct sentences.

2.1.3.Formation

A form was generated by putting the statements that were selected as items in the scale in order. Then this form was given to a language specialist for checking the appropriateness from gramatical perspective. After revisions and corretions done by the language specialist, form was given to 4 specialist in the area of Instructional Technology in order to have them to examine for the purpose of increasing content validity. Items which were approved by at least 3 of the 4 specialist were retained in the scale and others were eliminated.

2.2.Pointing Precedure in the Scale

Scale items were rated as “strongly agree”, “agree”, “undecided”, “disagree” and “strongly disagree”. While poztive statements were rated from 5 to 1 starting with “strongly agree” choice, negative statements were rated from 1 to 5 starting with “strongly agree” choice. In this format, maximum point could be taken from the scale is 135 and the minimum point could be taken from the scale is 27.

2.3. Pilot Study

Scale was applied to 200 pre-service teachers who are enrolled in different programs (Mathematics Education, Science Education, Elementary Education and Guidance and Psychological Counseling) in the Faculty of Education, Adiyaman University, in the fall semester of 2009.

2.4. Reliability of the Scale

In the light of the data gathered, “Cronbachs Alpha” was calculated in order to determine level of reliability of the scale. “Cronbachs Alpha” was found as .813 from the pilot study data as shown in table 1 below.

Table 1: Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.813	.835	27

After determining the level of reliability of the scale, “Cronbach's Alpha if Item Deleted” values were calculated in order to find out whether there was any item negatively effected the reliability of the scale. When we look at the “Item-Total Statitics” shown in table 2 below, it is clearly seen that change in the “Cronbachs Alpha” values when any item is deleted is not significant. According to this finding, deletion of any of the 27 items from the scale was found to be unnecessary since presence of any item doesn't negatively effected the level of reliability.

Table 2: Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
i1	85,6667	147,887	,725	,770	,796
i2	86,9792	166,787	,635	,592	,829
i3	85,9375	149,592	,823	,780	,798
i4	86,2292	144,606	,685	,770	,792
i5	87,4583	176,083	,765	,807	,839
i6	85,8542	143,489	,838	,916	,791
i7	85,9583	146,764	,598	,859	,795
i8	86,1250	141,559	,632	,754	,789
i9	86,1042	141,244	,754	,855	,788
i10	86,0417	147,658	,689	,820	,799
i11	87,2917	170,339	,825	,635	,828
i12	85,8750	148,324	,569	,638	,797
i13	85,9167	145,780	,729	,806	,792
i14	86,5833	153,057	,780	,706	,810
i15	86,9167	148,801	,761	,810	,800
i16	86,6042	142,840	,636	,871	,789
i17	86,2292	143,627	,689	,928	,790
i18	86,0208	143,212	,758	,930	,789
i19	86,2708	146,329	,834	,829	,795
i20	86,5417	148,722	,689	,833	,799
i21	86,1250	147,729	,783	,799	,797
i22	87,0417	178,509	,679	,715	,843
i23	86,5417	145,062	,725	,790	,795
i24	86,7917	163,828	,685	,742	,824
i25	86,8750	171,261	,649	,755	,831
i26	86,2500	162,702	,721	,588	,820
i27	86,7292	169,606	,589	,744	,831

2.5. Dimensions in the Scale: Factor Analysis

Factor analysis has been conducted to find out different dimensions in the scale if there is any. In light of the factor analysis, it was observed that items have been distributed under 4 factor. Items under each of these 4 factor and loadings were given in table 3 below. According to this table, factor 2 has the minimum number of items (2) and factor 1 has the maximum number of items (18).

Table 3: Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
i1	,634			
i2				,471
i3	,713			
i4	,686			
i5				,555
i6	,768			
i7	,704			
i8	,714			
i9	,805			
i10	,701			
i11			,456	
i12	,584			
i13	,801			
i14	,391			,519
i15	,605			
i16	,771			
i17	,855			
i18	,841			
i19	,789			
i20	,663			
i21	,759			
i22		,538		
i23	,721			
i24			,682	
i25			,584	
i26			,473	
i27		,604		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

3. RESULTS

It has been widely shown in the literature that using computer technology in teaching is related to teachers' beliefs. In this study, stages of development of a belief scale and the results of a pilot study documented in detail. Reliability of the scale was found to be high regarding the value of Cronbach's Alpha coefficient which is .813. In addition a factor analysis has been conducted and it was found that the scale is measuring four different factors. These factors could be categorized as "cognitive beliefs", "instructional beliefs", "motivational beliefs", "beliefs about classroom dynamics".

4. REFERENCES

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Chiero, R. T. (1999). *Secondary Teachers' Professional Uses of Computers*. Paper presented at the National

- Convention of the Association for Educational Communications and Technology [AECT], Houston. (ED 436 166).
- Hannaford, M. E. (1988). *Teacher Attitudes toward Computer Use In The Classroom*. Paper presented at the Annual Meeting of the Pacific Northwest Research and Evaluation Conference of the Washington Educational Research Association, Seattle. (ED 296 721).
- Johnson, D. (1999). Evaluating the Impact of Technology: The Less Simple Answer, From Now On. *A Monthly Electronic Commentary on Educational Technology Issues*, Vol 5, No 5, January/February.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among beginning and pre-service teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kinnaman, D.E. (1995). Cannibalism, Convergence and the Mother of All Networks. *Technology and Learning*, November./December, p. 86.
- Laffey, J., & Musser, D. (1998). Attitudes Of Preservice Teachers About Using Technology In Teaching. *Journal of Technology and Teacher Education*, 6(4), 223-41. (EJ 582 187).
- Levitt, K. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education* 86, 1-22.
- Novek, E. M. (1999). *Do Professors Dream Of Electronic Students? Faculty Anxiety And The New Information Technologies*. Paper presented at the Eastern Communication Association Annual Meeting, Charleston, WV. (ED 429 582).
- O'Donnell, J. (1996). *The Digital Challenge*. Wilson Quarterly, Vol. 20.
- Pajares, M.F. (1992). Teacher beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Robin, B. R., & Harris, J. B. (1998). Correlates Among Computer-Using Teacher Educators' Beliefs, Teaching And Learning Preferences, And Demographics. *Journal of Educational Computing Research*, 18(1), 15-35. (EJ 579 982).
- Robblee, K. M., Garik, P., Abegg, G. L., Faux, R., & Horwitz, P. (2000). *Using Computer Visualization Models In High School Chemistry: The Role of Teacher Beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. (ED 442 629)
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*. NY: Doubleday.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN YETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

SEARCHING THE PROFICIENCY PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE TEACHERS ABOUT MEASUREMENT AND EVALUATION METHODS

Hülya Kelecioğlu, Melek Gülşah Eroğlu, Nagihan Boztunç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi Vakfı Özel Okulları

Özet

Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sınıf içi uygulamalarda etkili biçimde kullanılması, büyük ölçüde öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve yeterliliğine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve yeterliliklerinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışmada; üniversitelerin ilköğretim bölümleri ile ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin yeterlilikleri incelenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına, ölçme ve değerlendirme yöntemleri hazırlama, uygulama ve puanlaması hakkındaki yeterliklerini sorgulayan bir anket uygulanarak, yeterlikleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adaylarının yeni uygulanmaya başlanan ölçme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının geleneksel yöntemlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ölçme ve değerlendirme, ölçme araçları, öğretmen adayları, yeterlik algısı.

Abstract

Measurement and evaluation methods are effectively used in classroom practices that largely depend on teachers' knowledge and competence on this issue. For this reason, the investigation of pre-services teachers' knowledge and competence are critically important in this respect.

In this study, the research group are the students studying primary departments and secondary education in science and mathematics education departments at universities, their attitudes to measurement and evaluation are examined. For this purpose, the pre-service teachers' competencies have been identified by the way of conducting a survey that questions about their proficiency perception of the preparation methods of measurement and evaluation, application and grading.

It is indicated that proficiency perceptions of pre-service teachers on modern measurement methods are more distant in accordance with the classical methods according to the research results.

Key Words: Measurement and evaluation, measurement tools, pre-service teachers, proficiency perception.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Nitelikli insan yetiştirmede en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) öğretmenliğin, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olduğu ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanacağı belirtilmiştir. Bilginin hızla arttığı bu dönemde, öğretmenlerden beklenen yeterlilikler de çeşitlenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009) tarafından öğretmen yeterliklerinin *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* ve *Özel Alan Yeterliklerinden* oluştuğu belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altı alt yeterlik boyutunda ele alınmış; her alt boyut kendi içinde bölümlendirilmiş ve

bölümler için performans göstergeleri tanımlanmıştır. Bu alt boyutlardan dördüncüsü *öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirmedir*. Öğretmen bu yeterlik alanında beklenen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmesi; öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlaması; ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanması; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşmasıdır (MEB, 2008). Bu alt boyutun bölümleri ise,

- Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme.
- Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme.
- Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama.
- Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme olarak belirlenmiştir.

Öğretmenler bu alandaki yeterliklerini öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen derslerle kazanabilir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda yer alan Ölçme ve Değerlendirme dersinin içeriği YÖK (2008) tarafından “Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktılarına değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme” olarak tanımlanmıştır. Dersin içeriğinin bu yeterlik alanının önemli bir kısmını kazandırmaya dönük olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005–2006 öğretim yılı itibarı ile ilköğretim 1–5 ve kademeli olarak 2006–2007 öğretim yılından itibaren diğer sınıflar için hazırlanan yeni öğretim programları tüm yurttan uygulanmaya başlamıştır. Öğretim programlarındaki değişiklik, derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç ve gereçlerle ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişikliklere neden olmuştur.

Öğretimin etkililiği, öğrenmelerin sık sık uygun araç ve yöntemlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile yakından ilişkilidir. Sınıfta yapılan etkili bir ölçme ve değerlendirme, öğrencilere ve öğretmene dönüt verir. Böylece öğretim ortamındaki aksaklıklar ve öğrencilerin öğrenme eksikleri belirlenip giderilebilir. Öğrenci başarısı hakkında varılan yargılar, eğitim kararlarının en önemli dayanağıdır. Bu kararların isabetli olması için öğrenci başarısı hakkında doğru bir değer yargısına ulaşılması gerekir. Bu da ölçmelerin doğruluğuna ve ölçütlerin uygunluğuna bağlıdır (Turgut, 1984). Sınıftaki öğrenci başarısını doğru olarak ölçülmesi büyük ölçüde öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenin doğru ölçme yapabilmesi, ölçme ve değerlendirme alanına özgü bilgileri sınıf ortamında etkili olarak kullanabilmesine bağlıdır. Öğrencinin eğitim sürecinde ölçülmesi ve değerlendirilmesi gereken yönleri çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle tek bir ölçme araç ya da yöntemi ile öğrenci hakkında doğru bilgi edinmek mümkün değildir. Öğrencilere ilişkin yapılan ölçme ve değerlendirmelerin büyük bir bölümü sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin ölçülecek özelliklerine uygun araçları seçme, hazırlama, uygulama ve puanlama konularında da yeterliğe sahip olmalarını gerektirmektedir.

Yeni programlarla birlikte sınıflarda ölçme ve değerlendirme uygulamaları da değişikliğe uğramıştır. Programda sadece öğrenme ürününün değil, öğrenme süreçlerinin de değerlendirildiği ve bu amaçla her öğrencinin kendini yansıtabileceği değerlendirme araçlarının kullanılması önerilmektedir. Bu amaçla değerlendirmenin öğretmenlerin halen kullandıkları klasik ölçme araçlarının yanında, süreci değerlendirmek için; performans görevleri, öğrenci ürün dosyası, derse yönelik tutum ve kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için çeşitli ölçme araçları kullanılarak yapılması gerektiği belirtilmektedir (TTKB, 2005).

Yeni programla birlikte ağırlık kazanan öğretmenin öğretici olmaktan çok ortam düzenleme ve yönlendirme rolü, ölçme ve değerlendirme sürecinde de ortaya çıkmaktadır. İlköğretim okullarında uygulanmakta olan yeni öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili önemli sorunları olduğu, çeşitli araştırmalar ile ortaya konmuştur (MEB 2005 ve MEB 2006). Yeni öğretim programlarında kullanılması önerilen ölçme araç ve yöntemlerini hazırlama, uygulama ve sonuçlarından yararlanma konusunda öğretmenlerin eksikleri bulunmaktadır. Yeni program uygulamaya konulana kadar ilköğretimde sadece geleneksel yöntemlere dayalı ölçme ve değerlendirme uygulayan öğretmenlerin bu alanda çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yeni programda yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda problemler yaşadığı; bu konuda programın diğer boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz gördükleri; ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı içinde olduklarını ifade ettikleri; daha çok geleneksel ölçme araçlarını kullandıkları; “değişik ölçme teknikleri kullanarak öğrenci öğrenmelerini ölçme” ve “verileri analiz ederek yorumlama, öğrenciye gelişimi ve öğrenmesi hakkında bilgi sağlama” davranışlarında yeterliklerinin düşük olduğu çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir (Gözütok Akgün ve Karacaoğlu 2005; Yaşar vd, 2005; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Yapıcı ve Demirdelen 2007; Karacaoğlu, 2009).

Öğretmenlerin yaşadıkları problemler, hizmet içi eğitimlerle bir ölçüde giderilebilir. Öğretmen adaylarının da mesleğe başladıklarında bu sorunları yaşamaması için hizmet öncesi dönemde programın ön gördüğü becerilere sahip olmasını sağlayacak biçimde yetiştirilmesi gerekir. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmedeki yeterlik algıları ile ilgili yapılan pek çok çalışma ölçme ve değerlendirme konusunda yeterlilik algılarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Çeşitli alanlardaki öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının sürece dönük ölçme araçları hakkında teorik olarak bilgili olduklarını ancak kullanımı konusunda eksikleri olduğunu belirttikleri; yeni ilköğretim programının öngördüğü ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algılarının düşük olduğu; yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeylerini tamamen kazanamadıkları; ölçme değerlendirme işlemlerinde teknoloji kullanımını daha çok geleneksel ölçme değerlendirme hizmetlerine odaklı olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır (Sağlam Arslan, Avcı ve İyibil, 2008; Şahin ve Ersoy, 2009; Kilmen, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2009; Çoklar ve Odabaşı, 2009).

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlik algılarının daha ayrıntılı olarak incelenmesi, Ölçme ve Değerlendirme derslerine ve öğretmen yetiştiren programlara ilişkin bir dönüt sağlaması bakımından önemlidir. Öğretmen adaylarının yeterlik algıları, ders içeriklerinde, derslerin süresinde ve derslerde yapılan etkinliklerde düzenlemelere gereksinim olup olmadığına ilişkin bilgiler verebilir. Bu çalışmada üniversitelerin ilköğretim bölümleri ile ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan Ölçme ve Değerlendirme dersi almış öğrencilerin, ölçme araçlarını hazırlama, puanlama ve uygulama konusundaki yeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde evren ve örneklem, veri toplama aracı ile verilerin çözümlenmesiyle ilgili açıklamalara yer verilecektir.

Araştırma Grubu

Araştırmaya Hacettepe, Marmara ve Kilis 7 Aralık Üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve Ölçme ve Değerlendirme dersi almış toplam 247 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma grubunun çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet, Sınıf, Bölüm ve Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	134	54,4
Erkek	113	45,7
<i>Sınıf</i>		
3	5	2,0
4	150	60,7
5	92	37,5
<i>Bölüm</i>		
İlköğretim	140	56,7
Ortaöğretim fen ve matematik alanları	107	43,3
<i>Anabilim Dalı</i>		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	67	27,1
Türkçe Öğretmenliği	38	15,4
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği	35	14,2
Fizik Öğretmenliği	40	16,2
Kimya Öğretmenliği	54	21,9
Matematik Öğretmenliği	13	5,3

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu ilköğretim bölümünde, 4. Sınıf öğrencisi ve kızlardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının göreve başladıklarında ölçme araçlarını ne kadar çaba ile geçerli ve güvenilir olarak hazırlayabilecekleri, uygulayabilecekleri ve puanlayabilecekleri hakkında görüşleri alınmıştır. Bunun için, MEB müfredatında yer alan on dokuz ölçme aracının yer aldığı bir anket hazırlanmıştır. Anketin hazırlanması üç ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda sürdürülmüştür. Ankette yer alan on dokuz ölçme aracı şu şekilde sıralanmaktadır.

1. Portfolyo	eğerlendirme	lülü yoklama
2. Proje	9. Kısa cevaplı ölçüm	
3. Performans görevi	10. Tanımlı seçmeli	16. Görüşme
4. Araştırma kağıdı	11. Kısa yanlıştır	17. Standartlaştırılmış grid
5. Kavram haritası	12. Açık uçlu seçmeli	18. İletken dalgıç ağacı
6. Tutum ölçeği	13. Çoklu yoklama	19. İlişkilendirme testi
7. Akran değerlendirme		

Öğretmen adaylarının ölçme araçlarını hazırlayabilmelerine ilişkin görüşleri; “Kolaylıkla hazırlayabilirim”, “Biraz uğraşarak hazırlayabilirim”, “Hazırlamak için çok çaba göstermem gerekir”, “Hazırlayamam” şeklinde; uygulayabilmelerine ilişkin görüşleri; “Kolaylıkla uygulayabilirim”, “Biraz uğraşarak uygulayabilirim”, “Uygulamak için çok çaba göstermem gerekir”, “Uygulayamam” şeklinde; puanlayabilmelerine ilişkin görüşleri; “Kolaylıkla puanlayabilirim”, “Biraz uğraşarak puanlayabilirim”, “Puanlamak için çok çaba göstermem gerekir”, “Puanlayamam” şeklinde alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

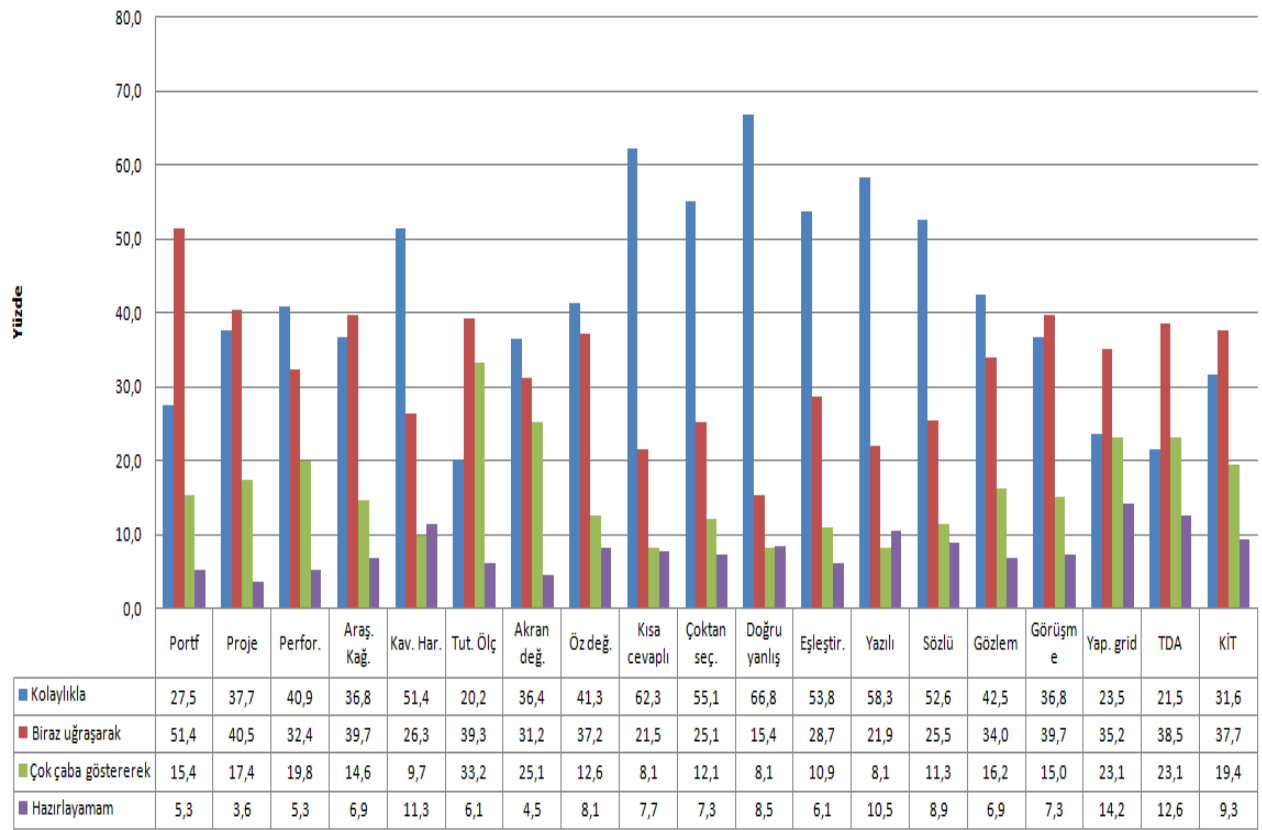
Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının ölçme araçlarının kullanımlarındaki yeterlik algılarının belirlenmesi olduğu için verilerin sadece yüzde ve frekansları incelenmiştir. Bunun için Microsoft Office Excel 2007 ve SPSS 17.0 programları kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Göreve Başladıklarında Ölçme Araçlarını Geçerli ve Güvenilir Olarak Hazırlayabilmelerine İlişkin Yeterlik Algıları

Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında, ölçme araçlarını ne kadar bir çaba ile geçerli ve güvenilir hazırlayabilecekleri hakkındaki görüşlerinin dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.

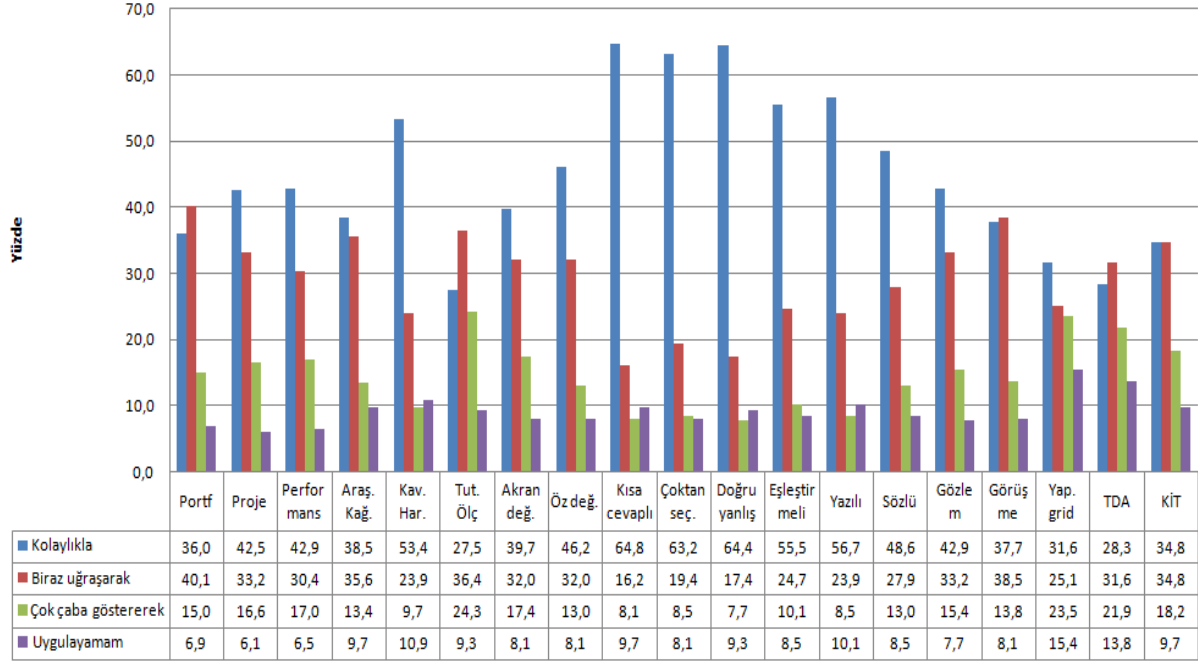


Şekil 1: Öğretmen Adaylarının Ölçme Araçlarını Geçerli ve Güvenilir Hazırlamalarına İlişkin Yeterlik Algıları

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kolaylıkla hazırlayabileceklerini düşündükleri ölçme araçları arasında ilk üç sırada doğru yanlış (%66,8), kısa cevaplı (%62,3) ve yazılı (%58,3) yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısından fazlası çoktan seçmeli testleri, eşleştirmeli testleri, sözlü yoklamaları ve kavram haritalarını kolaylıkla hazırlayabileceklerini belirtmişlerdir. Portfolyo (%51,4), proje (%40,5) ve araştırma kağıtları (%39,7) ise öğretmen adaylarının biraz uğraşarak hazırlayabileceklerini düşündükleri ölçme araçları arasında ilk üç sıradadır. Tutum ölçekleri (%33,2), akran değerlendirme (%25,1) ve tanılayıcı dallanmış ağaç (%23,1) öğretmen adaylarının çok çaba göstererek hazırlayabileceklerini düşündükleri ilk üç ölçme aracıdır. Ayrıca yapılandırılmış grid (%14,2), tanılayıcı dallanmış ağaç (%12,6) ve kavram haritaları (%11,3) öğretmen adaylarının geçerli ve güvenilir olarak hazırlayamayacaklarını düşündükleri ölçme araçları arasında ilk üç sırada yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının Göreve Başladıklarında Ölçme Araçlarını Geçerli ve Güvenilir Olarak Uygulayabilmelerine İlişkin Yeterlik Algıları

Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında, ölçme araçlarını geçerli ve güvenilir olarak uygulayabilmeleri için ne kadar çaba harcayacakları hakkındaki görüşlerinin dağılımı Şekil 2’de yer almaktadır.

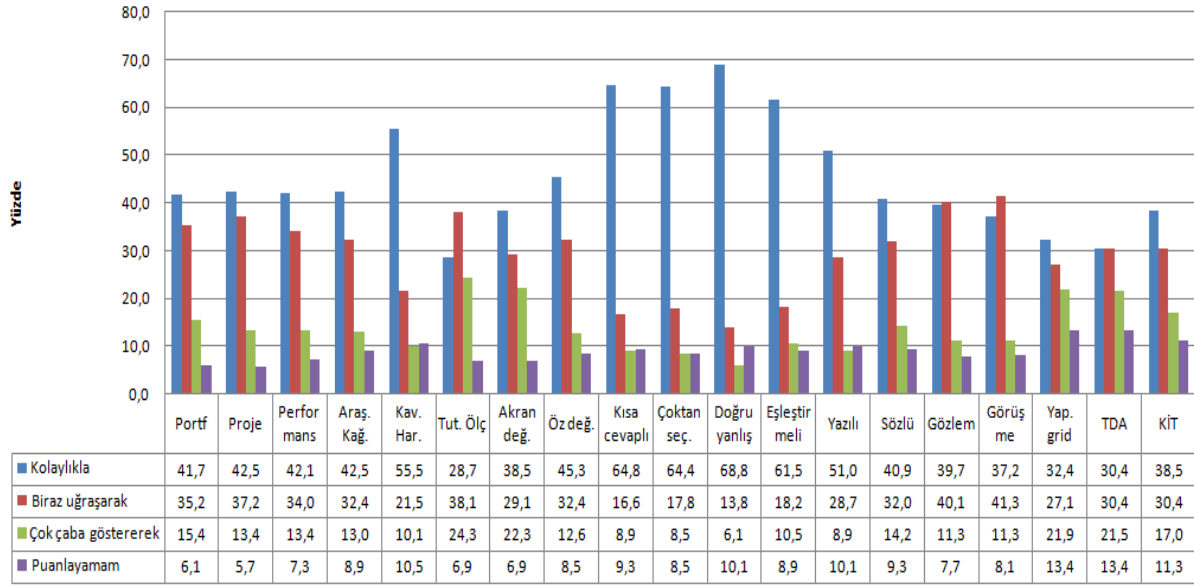


Şekil 2: Öğretmen Adaylarının Ölçme Araçlarını Geçerli ve Güvenilir Uygulamalarına İlişkin Yeterlik Algıları

Şekil 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kolaylıkla uygulayabileceklerini düşündükleri ölçme araçları arasında ilk üç sırada kısa cevaplı (%64,8), doğru yanlış (%64,4) ve çoktan seçmeli (%63,2) görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısından fazlası eşleştirmeli testleri, yazılı yoklamaları ve kavram haritalarını kolaylıkla hazırlayabileceklerini belirtmişlerdir. Portfolyo (%40,1), görüşme (%38,5) ve tutum ölçeği (%36,4) ise öğretmen adaylarının biraz uğraşarak uygulayabileceklerini düşündükleri ölçme araçları arasında ilk üç sırada yer almaktadır. Tutum ölçekleri (%24,3), yapılandırılmış grid (%23,5) ve tanılayıcı dallanmış ağaç (%21,9) öğretmen adaylarının çok çaba göstererek uygulayabilecekleri ölçme araçları arasındadır. Ayrıca yapılandırılmış grid (%15,4), tanılayıcı dallanmış ağaç (%13,8) ve kavram haritaları (%10,9) öğretmen adaylarının geçerli ve güvenilir olarak uygulayamayacaklarını düşündükleri ölçme araçları arasında ilk üç sırada yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının Göreve Başladıklarında Ölçme Araçlarını Geçerli ve Güvenilir Olarak Puanlayabilmelerine İlişkin Yeterlik Algıları

Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında, geçerli ve güvenilir ölçme aracı puanlamada ne kadar çaba harcayacakları hakkındaki görüşleri incelendiğinde Şekil 3’teki sonuçlar elde edilmiştir.



Şekil 3: Öğretmen Adaylarının Geçerli ve Güvenilir Ölçme Aracı Puanlamadaki Yeterlik Algıları

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında kolaylıkla puanlayabileceklerini düşündükleri ölçme araçları arasında ilk üç sırada doğru yanlış (%68,8), kısa cevaplı (%64,8) ve çoktan seçmeli (%64,4) görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısından fazlası eşleştirmeli testleri, yazılı yoklamaları ve kavram haritalarını kolaylıkla puanlayabileceklerini belirtmişlerdir. Görüşme(%41,3), gözlem (%40,1) ve tutum ölçeği (%38,1) ise öğretmen adaylarının biraz uğraşarak puanlayabilecekleri ölçme araçları arasında ilk üç sırada yer almaktadır. Tutum ölçekleri (%24,3), akran değerlendirme (%22,3) ve yapılandırılmış grid (%21,9) öğretmen adaylarının çok çaba göstererek puanlayabilecekleri ölçme araçları arasındadır. Ayrıca yapılandırılmış grid (%13,4), tanılayıcı dallanmış ağaç (%13,4) ve kelime ilişkilendirme testi (%11,3) öğretmen adaylarının geçerli ve güvenilir olarak puanlayamayacaklarını düşündükleri ölçme araçları arasında ilk üç sırada yer almaktadır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının yarısından fazlası tüm ölçme araçlarını geçerli ve güvenilir olarak hazırlama, uygulama ve puanlamayı kolaylıkla ya da biraz uğraşarak yapabileceklerini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının kolaylıkla hazırlayabilecekleri, uygulayabilecekleri ve puanlayabilecekleri ölçme araçları benzerlik göstermektedir. Araştırma grubunun yarısından fazlası geleneksel ölçme araçlarının hepsini ve kavram haritalarını kolaylıkla hazırlayabileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca, sözlü yoklamalar dışında geleneksel ölçme araçlarını ve kavram haritalarını uygulamayı ve puanlamayı da kolaylıkla yapabileceklerini belirtmişlerdir. Yazılı ve sözlü yoklamaları kolaylıkla puanlayabileceklerini belirtenlerin oranı (sırasıyla 51,0 ve 40,9), bu araçları kolaylıkla hazırlayabileceklerini belirtenlerin oranından (sırasıyla 58,3 ve 52,6), görece daha düşüktür. Kavram haritaları dışında yer alan çok yönlü ölçme araçlarını kolaylıkla hazırlamaya ilişkin oranlar 20,2 (tutum ölçekleri) ile 42,5 (gözlem formları) arasında değişmektedir. Bu ölçme araçlarını kolaylıkla uygulamaya ilişkin oranlar 27,5 (tutum ölçekleri) ve 46,2 (öz değerlendirme); puanlamaya ilişkin oranlar da 28,7 (tutum ölçekleri) ile 45,3 (öz değerlendirme) arasında değişmektedir.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eğitim sistemimizde uzun yıllardır uygulanmakta olan geleneksel ölçme araçları ve yeni uygulanmaya başlanan ölçme araçlarından kavram haritalarının hazırlama, uygulama ve puanlamadaki yeterlik algılarının diğer araçlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yazılı ve sözlü yoklamaların puanlanmasında görülen görece düşüş, bu araçların puanlanmasının diğer geleneksel ölçme araçlarına göre hem daha güç hem de puanlama güvenilirliğinin daha düşük olmasından kaynaklanabilir. Öğretmen adaylarının kavram haritalarının hazırlama, uygulama ve puanlanmasına ilişkin yeterlik algılarının yüksek olması, bu araçların aynı zamanda kavramların öğretilmesinde kullanılmasından da kaynaklanmış olabilir. Diğer derslerde de kavram haritası hazırlamaya yer verilmesi, öğretmen adaylarının yeterlik algılarını artırmış olabilir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun YÖK programında öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar olarak tanımlanan araçları, kavram haritaları dışında, kolaylıkla hazırlayabilecekleri, uygulayabilecekleri ve puanlayabileceklerine ilişkin yeterlik algıları düşüktür.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının özellikle öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük ölçme araçlarına ilişkin verilen eğitimin daha etkili olması sağlanabilir. Bu araçların hazırlanması, uygulanması ve puanlanmasına ilişkin uygulamalar yapılabilir. Öğretmenlik Uygulaması derslerinde de öğrencilerin araç geliştirmesi, uygulaması ve puanlaması sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının bazı ölçme araçlarına ilişkin yeterlik algılarının düşük olması, Ölçme ve Değerlendirme dersinde bu konulara ayrılan sürenin yetersizliğinden de kaynaklanabilir. Bu konuda ilgili dersin öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşleri alınabilir. Bu görüşler doğrultusunda konulara ayrılan sürenin ya da dersin toplam süresinin yeniden düzenlenmesine gidilebilir.

Öğretmen adaylarının yeterlik algılarının bölümlere ve anabilim dallarına göre değişip değişmediği araştırılabilir. Yeterlik algısı daha düşük öğrencilerin bulunduğu bölümlerde iyileştirici önlemler alınabilir.

5. KAYNAKLAR

- Çoklar, A. N. ve Odabaşı, H. F. (2009). Eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme özyeterliklerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1 -16.
- Gelbal ve Kelecioğlu (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gözütok, D., Ö. E. Akgün ve C. Karacaoğlu(2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 17-39.
- Kilmen, S., Akın Kösterelioğlu, M ve Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 129-140.
- MEB (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. MEB Mevzuat Bankası.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sağlam Arslan, A., Avcı, N. ve İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- TTKB (2005). *İlköğretim 1-5 Sınıf programları tanıtım kitapçığı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Turgut (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Üçüncü baskı, Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Yapıcı, M. ve C. Demirdelen (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yaşar, Ş., M. Gülteki, B. Türkkın, N. Yıldız ve P. Girmen (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi: Eskişehir ili örneği. Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 50-63.
- YÖK (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı. <http://www.yok.gov.tr/content/view/23/59/> (Erişim tarihi: 5.04.2010).

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ HAKKINDA YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ: ÖLÇEK GELİŞTİRME VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

THE LEVEL OF COMPETENCIES RELATED TO ALTERNATIVE MEASUREMENTS - EVALUATION TOOLS OF CANDIDATE TEACHERS” SCALE: SCALE DEVELOPMENT, THE STUDY OF RELIABILITY AND VALIDITY

Ayşe Nesibe KÖKLÜKAYA, Prof. Vahdettin SEVİNÇ, Yrd. Doç. Dr. Fatime Balkan KIYICI
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterlik algılarını belirleyecek bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada likert tipi ölçek geliştirme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde uzman görüşleri alınarak geçerliliği değerlendirilen ölçek formu iki devlet üniversitesinin İlköğretim bölümü fen bilgisi, matematik ve sınıf öğretmenliğinde okuyan 371 son sınıf öğretmen adayına uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analiziyle 4 boyut altında toplanan ölçeğin alpha güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır

Anahtar Sözcükler: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Ölçek Geliştirme, Yapılandırmacı Öğretim Programı

Abstract

The general purpose of this study is scale development to determine the level of competencies related to alternative measurements - evaluation tools of candidate teachers. Likert type scale development method used in this research. In the development process, the acknowledged experts in the department checked over the validity of the scale. From 2 state universitys's science, mathematics and primary school education departments overall 371 candidate teachers are the samples of the pilot scheme. With the Explanatory Factor Analysis Scale divided 4 sub scale's and total reliability of scale's cronbach alpha is determined .95

Keywords: Alternative Assessment and Measurement, Scale Development, Constructivist Approach

1. GİRİŞ

2005 program değişikliği ile birlikte ülkemizde uygulamaya konulan Fen ve Teknoloji Öğretim Programında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının aktif öğrenme, sosyal öğrenme, yaratıcı öğrenme üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde bu öğretim programının öğrenci merkezli bir anlayışı savunduğu görülmektedir (Gömleksiz, 2005). Bu anlayış programın tüm öğeleri için uygun değişiklikleri ve yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Fourie ve Niekerk (2001) de öğrenme kuramlarındaki yeni anlayışların ölçme ve değerlendirme etkinliklerine doğrudan yansıdığını ifade etmektedirler.

Linn ve Gronlund (1995)'e göre değerlendirme; çeşitli ölçme araçları kullanarak öğrencilerin performansları hakkında karar verebilmek amacıyla bilgi toplama süreci olarak tanımlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda kullanılan ölçme araçları çok yönlü olmalı, öğrenciyi sürecin bir parçası yaparak onun öğrenmesini direkt ölçmelidir (Akt: Bednar, 1992).

Eğitim sistemlerinde çağdaş uygulamalara öncelik veren ülkeler, çağın gerektirdiği niteliklerle donanmış birey yetiştirme çabaları ile ölçme ve değerlendirmeye büyük önem vermişler, aynı zamanda ölçme ve değerlendirmeyi öğretmenlerin temel mesleki alan yeterliklerinden biri haline getirmişlerdir (Stiggins 1999).

Yeni programlarda önerilen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılabilmesi adına öğretmenlerin yeni bazı yeterliklere sahip olması ve alanda iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir. Çünkü meslekî açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilirler. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte

olmaktadırlar. Bu farklılıklar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler, farklı konu alanları ve farklı sosyo-ekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir(Seferoglu, 2004).

Bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin değerlendirildiği ortamlarda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerekliliği önerilmektedir (MEB 2006). Alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik alanyazın incelendiğinde; alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımında üründen çok öğrenme sürecine odaklanılması, öğretmen ve öğrencinin değerlendirme sürecine birlikte katılması, portfolyo ve performans değerlendirmeye yönelik değerlendirme yapılması (Torrance, H. ve Pryor, J. 2001; Özden, 2005; Atılğan 2009; Bekiroğlu 2004; Gürdal ve diğerleri 2001; Bahar ve diğerleri 2008; Semerci 2001; Hamayan 1995); ölçüt dayanaklı ve otantik olması, öğrencinin neyi bildiği değil ne yapabileceğinin ölçülmesi (Pierce ve O'Malley, 1992) ve alternatif ölçme araçlarının kullanılması (Arslan 2008) gibi özelliklerine değinilmektedir.

Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri arasında öğrenci değerlendirme dosyaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, anlam çözümleme tabloları, rubrik, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, kontrol listeleri kare ve çengel bulmacalar vb.. sayılabilir (Ayas 2005; Hargreaves, A., ve diğerleri 2002; Turgut, M.F. 1990, Nitko, A. J. 2004; Bekiroğlu 2004; Bağcı ve Kılıç, 2001; Piburn ve Baker, 1997).

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlayabilme konusunda yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmada öğretim programının gelecekteki uygulayıcıları olan öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlayabilmede yeterlik algılarını belirleyecek bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu bölümde ölçeğin çalışma grubu ve geliştirme çalışmalarına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterlik algılarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmek istendiği için, 2009-2010 öğretim yılında Sakarya ve Ankara illerinde iki devlet üniversitesinde son sınıfta öğrenim gören fen bilgisi, sınıf ve matematik öğretmenliği bölümünden toplam 371 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilerek ölçek geliştirilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bir çalışmada ölçek geliştirebilmek için bazı aşamalardan geçilerek sonuca varılmalıdır. Bu aşamaları; Balcı 1995; Karasar, 1995; Tezbasaran, 1996 şu şekilde açıklamıştır. 1-Madde Havuzu Oluşturma Aşaması, 2-Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması, 3- Ön Deneme Aşaması, 4- Faktör Analizi Aşaması, 5- Güvenirlik Hesaplama Aşaması başlıkları altında toplanmıştır

Bu ölçeğin hazırlanması aşamasında izlenen yol şu şekildedir; Ölçme aracının geliştirilmesinde öncelikle geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Çeşitli bilim insanları tarafından sınıflandırılmış alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri tek tek belirlenmiştir. Öncelikle bütün alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi düşünülmüş, maddeler belirlenmiş ancak ölçek maddelerinin sayısının çok fazla olduğu görülerek, uzman görüşüyle de bunun öğretmen adaylarının ölçeği dikkate alma seviyelerini düşüreceği belirlenmiş, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden birkaçının seçilerek ölçek oluşturulmasına karar verilmiştir. Hangi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin seçileceğini öğretmen adaylarıyla birlikte belirlemek için araştırmacı tarafından bir form hazırlanmıştır. Bu formda öğretmen adaylarının öğretmen oldukları zaman hangi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ağırlıklı olarak kullanacakları ve nedenleri sorulmuştur. Bunun amacı öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri araçlar üzerinde yeterlik algılarının ölçülmek istenmesidir. Formda çıkan sonuçlarla, şu ana kadar hakkında en az çalışma yapılmış olma özelliğindeki tekniklerin birlikte değerlendirilmesine karar verilmiştir.

Öğretmen adaylarından alınan dönüte göre öğrencilerin öğretmen oldukları zaman en çok kullanacakları alternatif ölçme değerlendirme teknikleri belirlenmiş daha sonra literatür taraması yapılarak bu tekniklerden en az çalışma yapılanlar seçilmiş ve ölçeğin ana başlıklarını bu teknikler belirlemiştir. Elde edilen verilerin ve araştırmanın sonucunda, teknikler “yapılandırılmış grid,

tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu, çengel bulmaca ve kare bulmaca” olarak belirlenmiştir. Teknikleri belirlemek üzere kullanılan form ve hazırlanan ölçek aynı çalışma grubu üzerinde uygulanmıştır.

Ana başlıklar belirlendikten sonra maddeleri yazmak için bu tekniklerin nasıl hazırlandığı ile ilgili kaynak taraması yapılmış ve ölçeğin maddeleri bu şekilde oluşturulmuştur. Ölçek buna göre toplam 4 temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm yapılandırılmış grid tekniği hakkında yeterlilik algısı boyutuyla ilgilidir ve bu bölüm toplam 13 maddeden oluşmaktadır. İkinci bölümde tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği hakkında yeterlilik algısı boyutuna ilişkin toplam 8 madde bulunmaktadır. Üçüncü bölümde toplam beş maddeden oluşan anlam çözümleme tablosu hakkında yeterlilik algısı boyutuyla ilgili maddeler yer almıştır. 4. boyutta kare ve çengel bulmaca tekniği hakkında yeterlilik algısı boyutuna ilişkin 16 maddeye yer verilmiştir. Sonuç olarak ölçek toplam olarak 42 maddeden oluşmaktadır. Her madde (5) *Çok yeterliyim*, (4) *Yeterliyim*, (3) *Kararsızım*, (2) *Az yeterliyim* ile (1) *Yetersizim* arasında değişen, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir.

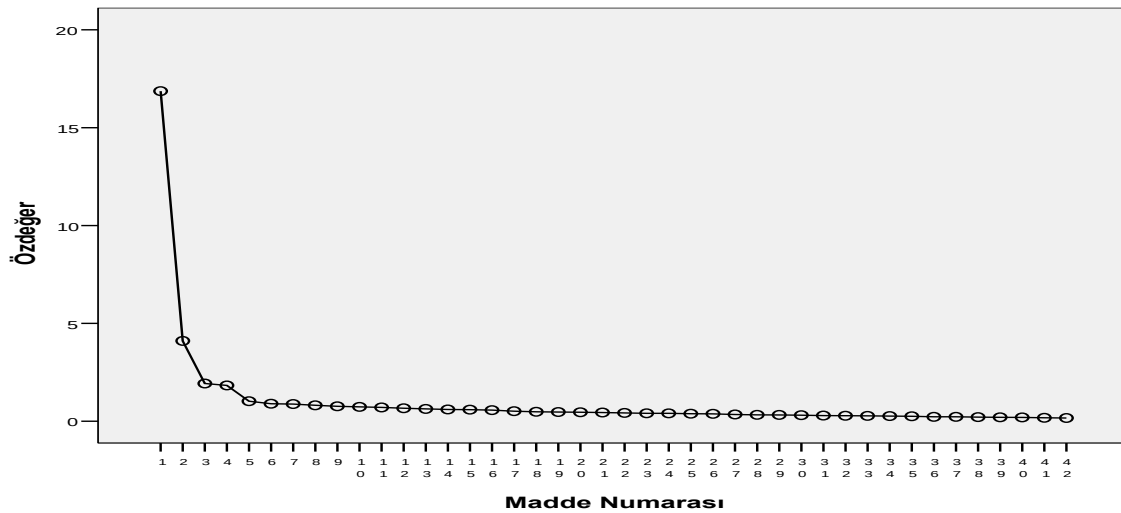
Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin 1, maddelerin yük değerinin en az .30, maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterlik algıları ölçeğinin yapı geçerliği için ilk olarak açımlayıcı (exploratory) faktör analizi yapılmıştır. Bu analizin yapılabilmesi için öncelikle örneklemin yeterliliğini test eden KMO testine bakılmıştır. KMO değeri .95 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk’e (2007) göre bu değer .70’den büyük olması nedeniyle bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır. İkinci olarak Bartlett Sphericity testine bakılarak ($p=.000$) elde edilen veriler anlamlı farklılık gösterdiği için faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

Faktör analizinde 42 maddenin öz değeri 1 olacak şekilde temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere varimax (25) eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmaları sonucunda scree-plot grafiğinde ölçeğin 5 faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ancak 4. ve 5. faktörlerin birbirine yakın olmasından dolayı bu faktörler birleştirilmiş ve ölçek ile ilgili dört faktörlü yapı tercih edilmiştir.



Şekil 1. Scree-plot Grafiği Faktör Yapısı Şekli.

4 faktörlü yapı tespit edildikten sonra analiz tekrar edilmiştir. Yapıdaki faktörlere karar verildikten sonra maddelerin faktörlerdeki yükleri incelenmiştir. Ölçekten madde çıkarılmamıştır.

Tablo 1. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Döndürülmüş Faktör Yükleri

Madde no	F1	Madde no	F2	Madde no	F3	Madde no	F4
b1	,723	g1	,737	a1	,673	act1	,786
b2	,670	g2	,676	a2	,670	act2	,752
b3	,344	g3	,666	a3	,725	act3	,719
b4	,643	g4	,699	a4	,719	act4	,733
b5	,765	g5	,639	a5	,648	act5	,718
b6	,763	g6	,582	a6	,678		
b7	,728	g7	,637	a7	,661		
b8	,748	g8	,644	a8	,674		
b9	,742	g9	,643				
b10	,759	g10	,613				
bc1	,740	g11	,676				
bc2	,742	g12	,642				
bc3	,718	g13	,610				
bc4	,713						
bc5	,753						
bc6	,719						

Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterlik algıları ölçeği dört faktörlü bir yapıdan oluşmuştur. Bu faktörlerden birincisinde b1.,b2.,b3.,b4.,b5.,b6.,b7.,b8.,b9.,b10.,bc1.,bc2.,bc3.,bc4.,bc5 ve bc6. maddeler olmak üzere toplam on altı madde yer almaktadır. Bu maddelerden bir tanesi “Kare bulmaca hazırlarken ilk olarak konuyla ilgili önemli bir mesaj seçebilme” bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri 0.34-0.76 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %22,68’sini açıklayan bu faktör “kare ve çengel bulmaca hazırlayabilme” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ikinci faktör, g1., g2., g3., g4., g5., g6., g7., g8., g9., g10., g11., g12. ve g13.maddeler olmak üzere toplam on üç maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi “Yapılandırılmış gridi hazırlarken kutucukların sayısını belirlemede öğrencinin bilgi seviyesini göz önünde bulundurabilme” bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin ikinci faktördeki yük değerleri 0.58-0.73 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %15,93’ünü açıklayan bu faktör “yapılandırılmış grid hazırlama” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan üçüncü faktör ise a1., a2., a3., a4., a5., a6., a7. ve a8. maddeler olmak üzere toplam sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi “Tanılayıcı dallanmış ağaç ile doğru ve yanlış olacak şekilde ifadeler belirleyebilme” bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin üçüncü faktördeki yük değerleri 0.64-0.72 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %11,88a açıklayan bu faktör “tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlayabilme” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan dördüncü faktör ise act1., act2., act3., act4. ve act5. maddeler olmak üzere toplam beş maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi “Anlam çözümleme tablosunun ilk sütununa konu ile ilgili belirlenen varlıkları veya kavramları yazabilme.” bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin dördüncü faktördeki yük değerleri 0.71-0.78 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %8,38’ini açıklayan bu faktör “anlam çözümleme tablosu hazırlayabilme” olarak isimlendirilmiştir.

Toplam 42 maddeden oluşan ölçeğin tamamı ele alındığında, ölçek dört faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçekte yer alan 42 maddenin faktörlerdeki yük değerleri 0.29-0.82 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan dört faktör toplam varyansın %58,88'ini açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam 42 maddeden ve dört faktörden oluştuğu bulunmuştur.

Tablo 2. Ölçeği Oluşturan Faktörlerin Yapısı

Faktör	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi
1	22,68	22,68
2	15,93	38,61
3	11,89	50,50
4	8,38	58,89

3.3.İç tutarlık katsayısı

Ölçeğin güvenirlik hesaplamaları için Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterlik algıları ölçeğinin 42 maddelik toplam iç tutarlık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık kat sayıları ise şu şekildedir: Yapılandırılmış Grid Hazırlama Boyutu için ,91; Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Hazırlama Boyutu için ,91; Anlam Çözümleme Tablosu Hazırlama Boyutu için ,89; Kare- Çengel Bulmaca Hazırlama Boyutu için ,94 olarak bulunmuştur.

Tablo 3. Genel ve Alt Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha)
Kare-çengel bulmaca hazırlayabilme	,94
Yapılandırılmış grid hazırlayabilme	,91
Tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlayabilme	,91
Anlam çözümleme tablosu hazırlayabilme	,89
Genel	,96

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada, son sınıf öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterlilik algılarının ölçülmesi amacıyla “*Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Yeterlilik Algıları Ölçeği*” geliştirilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan iç tutarlık katsayıları incelendiğinde de; ölçeğin güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Sonuç olarak bu araştırma kapsamında geliştirilen *Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Yeterlilik Algıları Ölçeği* Eğitim fakültelerinde öğrenim gören ölçme ve değerlendirme dersini almış öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlamadaki yeterlik algılarını belirlemek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ortaya çıkmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu faktörlerden birincisi kare çengel bulmaca hazırlayabilme, ikincisi yapılandırılmış grid hazırlayabilme, üçüncüsü tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlayabilme ve dördüncüsü anlam çözümleme tablosu hazırlayabilme olarak belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen ölçme aracında 42 madde yer almaktadır. Ölçekte öğretmen adayları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlayabilmede kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini *çok yeterliyim, yeterliyim, kararsızım, az*

yeterliyim, yetersizim ifadelerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir. Ölçek maddeleri sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçeğin her dört boyutundan alınabilecek en düşük puan 42 en yüksek 210 puandır. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlayabilmede yeterlik algılarının yüksek, düşük puan ise yeterlik algılarının düşük olduğu biçiminde değerlendirilmektedir. Ölçeğin mevcut haliyle eğitim fakültelerinde kullanılabileceği görülmektedir. Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları farklı örneklem gruplarında ve diğer eğitim kademelerinde tekrarlanabilir.

5. KAYNAKLAR

- Arslan S. A., Avcı N., İyibil Ü. (2008). Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme – Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 115-128.
- Atılğan H.,(2009). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anı Yayıncılık Ankara
- Ayas A.P. (2005). Kavram Öğrenimi, S. Çepni (Ed) Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi (65-91), PegemA Yayıncılık, Ankara
- Bağcı- Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9-22.
- Bahar M., Nartgün Z., Durmuş S., Bıçak B., (2008). Geleneksel- Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A. (1995). “Sosyal Bilimlerde Araştırma”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., J. D. (1992). “Theory into Practice. In David H. Jonassen and Thomas M. Duffy, eds. Constructivism and Technology of Instruction”: A Conversation. (17-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Bekiroğlu Olgan F., (2004). Ne kadar başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme – Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M., N. (2005), “Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi
- Fourie, I. ve Van Niekerk, D.(2001), “Follow-Up on The Portfolio Assessment A Module In Research Information Skills; An Analysis Of Its Value”, Education for Information, 19, 107-126,
- Gürdal A., Şahin F., Çağlar A., (2001) Fen Eğitimi İlkeler, Stratejiler ve Yöntemler Marmara Üniversitesi Yayın No 668, İstanbul.
- Hamayan V.(1995). “Approaches to Alternative Assessment” Annual Review of Applied Linguistics, v15 p212-26.
- Hargreaves, A., Earl, L., Schmidt, M. (2002) Perspectives on Alternative Assessment Reform, American Educational Research Journal, 39(1): 69-95.
- Karasar, N. (1995), “Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler”, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara.
- MEB (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6. 7. 8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara
- Nitko, A. J. (2004). Educational Assessments of Students, Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.
- Özden, Y. (2005), Öğrenme ve Öğretme PegemA Yayıncılık 7. Baskı Ankara 2005
- Piburn, M.D. and Baker, D.R. (1997).Constructing Science in Middle and Secondary School Classroom. Needham Heights: Allyn &Bacon.
- Pierce, L. V., O’malley, J. M.,(1992), Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students. National Clearinghouse for Bilingual Education. Washington: DC
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, sayı 58 .

- Semerci Ç.,(2001). Oluşturmacılık Kuramına göre Ölçme ve Değerlendirme Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, s 429- 440.
- Stiggins, R.J. (1999). “Assessment, student confidence, and school success”, Phi Delta Kapan, 81(3).
- Tezbaşaran, A. A. (1996). “Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu”. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Torrance, H. ve Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: Using Action Research to Explore and Modify Theory, British Educational Research Journal, 27(5):615-631
- Turgut, M.F. (1990). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, 7. Baskı, Saydam Matbaacılık, Ankara.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARISINI DEĞERLENDİRME TERCİHLERİ

TEACHER CANDIDATES' ASSESSMENT PREFERENCES OF THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT

Nuriye SEMERCİ, Etem YEŞİLYURT

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Bu çalışma, öğretmen adaylarının akademik başarısını değerlendirme tercihlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2009-2010 akademik yılında Fırat, Cumhuriyet ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği programları üçüncü sınıfta öğrenimini sürdüren 706 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Gülbahar ve Büyükköztürk'ün Türkçeye uyarladığı "Değerlendirme Tercihleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmış, veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi testleriyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının akademik başarısının değerlendirilmesinde en fazla kişisel açıklama, fikir ve örnekler sunmayı, analiz ve yorumlamayı, sonuç çıkarmayı, içeriğin yeni durumlara uygulanmasını, farklı kavram ve fikirlerin karşılaştırılmasını gerektiren sorular ile çoktan seçmeli, doğru-yanlış türü ve kısa yanıtlu açık uçlu soruların kullanılmasını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar, değerlendirme biçimi ve sınav sonucu hakkında bilgi verilmesi, öğrenme çabasının ve sürecin değerlendirmede dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Adayı, Değerlendirme Tercihler, Değerlendirme Yöntemleri.

Abstract

This study was carried out to determine the teacher candidates' assessment preferences of their academic achievement. Survey method was used for the research. The population of the study consisted of 706 third year teacher candidates studying at Fırat, Cumhuriyet and Ağrı İbrahim Çeçen Universities in the Departments of Primary School Teaching, Social Sciences, Turkish, and Science and Technology Teaching in 2009-2010 academic year. As the means of data collection "Assessment Preferences Scale" adapted to Turkish by Gülbahar and Büyükköztürk was made use of. SPSS 16.0 Statistics Package Program was used in the study and the data were analyzed via percentage, frequency, mean, standard deviation, independent samples t-test, and one-way variance analysis. As a result of the study, it was found that in assessing their academic achievement teacher candidates preferred most the questions requiring personal explanation, presentation of ideas and examples, analysis and interpretation, inference, application of the content to new situations and comparison of different concepts and ideas and the multiple choice questions, true-false questions and open ended questions having short answers. Moreover, the participants stated that information should be given concerning the method of the assessment and exam results and they also stated that effort spent on learning and process should be taken into consideration in assessment.

Key Words: Teacher Candidate, Assessment Preferences, Assessment Methods.

1. GİRİŞ

Eğitim sisteminin temel öğeleri arasında yer alan öğrenme sürecinin en genel amacı, eğitimin tanımında yer alan istendik davranışları öğrencilere kazandırmaktır. Öğrencilerin istendik davranışları kazanıp kazanmadığı, kazandıysa kazanma düzeyi ve yönü ölçme ve değerlendirme işlemiyle anlaşılmaktadır. Öğrenme sürecinde veya sonunda öğrencinin akademik başarı düzeyini belirlemek ve bu düzeyin istenilen oranda olup olmadığına karar vermek için ölçme ve değerlendirme büyük öneme sahiptir.

Bir niteliğin gözlemlenip sonuçların sayı veya sembollerle gösterilmesi (Turgut, 1986), bir nesnenin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle gösterilmesi (Tekin, 2004) ölçme için en kabul gören tanımlardır. Değerlendirme ise ölçme işlemiyle elde edilen sonuçların bir ölçüt veya ölçütler takımıyla kıyaslanıp bir karara varılması işi (Baykul, 2000; Yıldırım, 1999) olarak

tanımlanmakta ve Taşpınar'a (2005) göre değerlendirme eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşma düzeyini ortaya koymak ve yargıya varmak için gerekmektedir.

Öğrencilerin akademik başarısı değerlendirilirken eğitim sürecinde en fazla bir veya bir grup öğrencinin herhangi bir ders ya da konuda belli bir öğretim programının uygulanması sonunda öğrencilerin elde ettiği bilgi, beceri ve davranışları ölçen başarı testleri kullanılmaktadır (Yılmaz, 2007). Öğrencilerin başarısını ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimini başta dersin amaçları olmak üzere zaman, sınıf mevcudu, maddi kaynak, öğretmen ve öğrenci niteliği vb. birçok faktör etkilemektedir. Bu bağlamda Çoklar ve Odabaşı (2009), öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme öz yeterliklerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılaştığını vurgulamıştır. Son yıllarda küresel ve yerel anlamda yeni öğrenme ve öğretme kuramların eğitim sistemlerinde yerini almaya başlamasıyla birlikte öğrencilerin akademik başarısını değerlendirme yöntemleri de bu değişime paralel olarak değişmektedir.

Eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşıma bağlı olarak bütüncül öğretim ilkesinin benimsenmesi, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında bütüncül bir anlayışı gerekli kılmış olup, öğrencilerin akademik başarısının ölçülmesinde geleneksel yöntemlerin yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de kullanılmasına başlanmıştır (Bıçak, 2008). Yapılandırılmış grid, portfolyo (ürün seçki dosyası), proje, performans değerlendirme, akran ve grup değerlendirme, öz değerlendirme, problem çözme, gözlem ve görüşme tekniği, kavram haritaları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak eğitim sisteminde yerini almış ve öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak'a (2006) göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, geleneksel yöntemlere göre daha öğrenci merkezli olduğunu, ürün kadar sürece de önem verdiğini, öğrencilerin düşüncülerini, problem çözme ve yaratıcılıklarını daha fazla ön plana çıkardığını ve onların motivasyonunu artırarak akademik başarısına katkı sağlamaktadır. Konuyla ilgili olarak yapılan çeşitli araştırmalar (Birgin, 2006; Candur, 2007; Çakan, 2004; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Erdal, 2007; Güneş, 2007; Gürbüz ve Birgin, 2008; Kanatlı, 2008; Nazlıçinek ve Akarsu, 2008; Özsevgeç, Çepni ve Demircioğlu, 2004) ülkemizde görev yapan birçok öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda yeterli bilgi ve deneyimine sahip olmadıklarını ve bu konuda çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Ölçülecek özellik başta olmak üzere, ölçülmek istenilen davranış ve beceri, ölçmede kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde temel rol oynamakta ve doğru zamanda doğru ölçme aracını kullanmak öğrenci ve öğretim programı hakkında verilen kararın doğruluğuna katkı sağlamaktadır (Çakan, 2008). Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarısının değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınması bu konuda çeşitliliği, bu çeşitlilikte ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliğini artıracaktır. Bu durum öğrencilerin ve bir bakıma öğrenci konumunda olan öğretmen adaylarının da akademik başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde az da olsa söz sahibi olmasının veya bu konuda çeşitli öneriler ortaya koymasının önünü açmaktadır. Eğitim sistemlerinde yaşanan değişimler ve başta yapılandırmacı öğrenme kuramı olmak üzere uygulamaya konulan öğrenci merkezli eğitim, aktif ve proje tabanlı öğrenme, çoklu zeka kuramı, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme vb. çeşitli yaklaşımlar da öğrencinin değerlendirme sürecine katılmasına ön ayak olmaktadır. Bu bağlamda akla öğrencilerin akademik başarısı değerlendirilirken hangi yöntemleri tercih ettikleri sorusu gelmekte ve konuyla ilgili doğrudan bir araştırmanın olmaması bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının akademik başarısını değerlendirme tercihlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarısının değerlendirilmesinde;

- Kullanılmasını tercih ettikleri yöntemler hangileridir?
- Öğretmen tarafından gerçekleşmesini istedikleri olaylar hangileridir?
- Gerçekleşmesini istedikleri diğer olaylar hangileridir?
- Öğretmen adaylarının akademik başarısının değerlendirilmesine yönelik bu tercih ve istekleri cinsiyet, öğrenim ve program türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, genel tarama modelinde olup betimsel bir nitelik arz etmektedir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının akademik başarısını değerlendirme tercihleri incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2009–2010 akademik yılı bahar döneminde Fırat, Cumhuriyet ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği programları üçüncü sınıfta öğrenimini sürdüren 706 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş ve evrenin tamamı örneklem kapsamına alınmıştır. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı bazı öğretmen adaylarına ulaşılamamış ve araştırma, evrenin %82.29'u üzerinde yani 581 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

Kişisel Özellikler		f	%
Cinsiyet			
1	Kadın	273	47.0
2	Erkek	308	53.0
Öğrenim Şekli			
1	I. Öğretim (Gündüz)	393	67.6
2	II. Öğretim (Gece)	188	32.4
Fakülte			
1	Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi	272	46.8
2	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi	126	21.7
3	Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi	183	31.5
Program Türü			
1	Sınıf Öğretmenliği	190	32.7
2	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	137	23.6
3	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	140	24.1
4	Türkçe Öğretmenliği	114	19.6
Toplam		581	100.0

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, özgün formu Birenbaum (1994, 1997, 2007) tarafından geliştirilen, Gülbahar ve Büyüköztürk (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Değerlendirme Tercihleri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayısı .79'dur. Üç boyuttan oluşan ölçeğin birinci boyutunda akademik başarıyı değerlendirme yöntemleri, ikinci boyutunda akademik başarı değerlendirilirken öğretmenlerden beklenenler, üçüncü boyutta ise akademik başarı değerlendirirken gerçekleşmesi istenilen diğer olaylar yer almaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlandığı çalışma evreni ile bu çalışmanın evreni farklı olduğu için, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .91 olarak yeniden hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan beşli likert türü maddeler, 1. Hiçbir Zaman (1.00–1.80), 2. Bazen (1.81–2.60), 3. Ara Sıra (2.61–3.40), 4. Sık Sık (3.41–4.20), 5. Her Zaman (4.21–5.00) şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada veri toplama ölçeği araştırmacı tarafından 581 öğretmen adayına uygulanmış ve ölçeklerin tamamı değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Veriler, SPSS 16.0 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde şu istatistiksel işlemlerden yararlanılmıştır. Kişisel bilgiler yüzde ve frekans; likert tipi maddelerin çözümlemesinde ise, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Boyut bazında cinsiyet ve öğrenim şekli değişkenleri açısından öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda dağılımın homojen olmadığı maddelere yönelik Mann-Whitney U (MWU) testi yapılmıştır. Ayrıca program türü değişkenleri açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Belirlenen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için LSD testi sonuçları dikkate alınmıştır. Dağılımın homojen olmadığı maddeler için Kruskal-Wallis Testi ve

farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Mann-Whitney U (MWU) Testi uygulanmıştır. Ayrıca uygulanan testlerin anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlmeleri sonucunda elde edilen bulgular ile bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısının Değerlendirilmesinde Kullanılmasını Tercih Ettikleri Yöntemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının akademik başarısının değerlendirilmesinde kullanılmasını tercih ettikleri yöntemler boyutunda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin genel görüşler ile bu yöntemlerin kullanılmasına yönelik bağımsız değişkenler açısından elde edilen görüşler analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısının Değerlendirilmesinde Kullanılmasını Tercih Ettikleri Yöntemlere İlişkin Görüşler

Boyut 1: Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısının Değerlendirilmesinde Kullanılmasını Tercih Ettikleri Yöntemler		$\bar{x}$	SS
1	Yazılı test (kitap ve ders notları açık)	2.77	1.42
2	Yazılı test (kitap ve ders notları kapalı, süre sınırlı)	2.95	1.29
3	Yazılı test (kitap ve ders notları açık, süre sınırlı)	2.50	1.26
4	Yazılı test (kitap ve ders notları açık, süre sınırsız)	2.51	1.49
5	Bireysel sözlü sınav (kitap ve ders notları kapalı)	2.47	1.32
6	Bireysel sözlü sınav-sorular sınavdan yarım saat önce verilir (kitap ve ders notları kapalı)	2.31	1.24
7	Bireysel sözlü sınav-sorular sınavdan yarım saat önce verilir (kitap ve ders notları açık)	2.41	1.35
8	Sözlü sınav-Öğretmenin her öğrencinin katkısını gözlemlediği grup tartışmaları şeklinde	3.17	1.31
9	Ev Ödevleri	2.65	1.24
10	Makaleler/Raporlar	2.76	1.24
11	Bireysel Sunumlar (Poster, slayt vb. kullanarak)	3.28	1.14
12	Grup halinde Sunumlar (Poster, slayt vb. kullanarak)	3.34	1.11
13	Projeler	3.16	1.19
14	Ürün dosyaları (bitmiş veya devam eden çalışmaların toplanmasıyla oluşan dosya)	3.00	1.26
15	Elektronik Ürün dosyaları (e-portfolio - çalışmaların elektronik olarak saklanması)	2.74	1.24
16	Drama/Gösteri	3.11	1.29
17	Gözlem	3.51	1.20
18	Kendi kendini değerlendirme	3.64	1.18
19	Akran/Grup değerlendirme	3.33	1.19
20	Tamamlama (boşluk doldurma) soruları	3.12	1.26
21	Eşleştirme soruları	3.35	1.14
22	Doğru-Yanlış türünde sorular	3.47	1.18
23	Çoktan seçmeli sorular	3.75	1.15
24	Kavram haritaları	3.21	1.23
25	Kısa-yanıtlı açık-uçlu sorular	3.42	1.16
26	Uzun yanıtlı açık-uçlu sorular	2.83	1.21
27	Ders süresince yapılan uygulamalara benzer uygulamalar	3.23	1.14
28	Performansa dayalı işlemler/beceriler (uzmanca gösterilmiş örneklere benzer şekilde)	3.29	1.15
29	Gerçek hayattaki olay ve durumlara benzer işlemler/beceriler	3.61	1.14
30	Tek bir doğru yanıtı olan basit işlemler/beceriler	2.79	1.20
31	Birden fazla olası yanıtı olan karmaşık işlemler/beceriler	2.51	1.17
32	Her bir adımı öğretmen tarafından yönlendirilen detaylı işlemler/beceriler	2.58	1.19
33	Bilgi düzeyinde sorular (öğretim içeriğine ilişkin)	2.96	1.14
34	Kavrama düzeyinde sorular (öğretmen tarafından öğretilen içeriğe ilişkin)	3.34	1.11
35	Öğrenilen içeriğin yeni durumlara uygulanmasını gerektiren sorular (uygulama düzeyi)	3.50	1.14
36	Örnekler sunulmasını gerektiren sorular	3.55	1.10
37	Farklı kavram ve fikirlerin karşılaştırılmasını gerektiren sorular	3.48	1.14
38	Analiz ve yorumlama gerektiren sorular	3.62	1.18
39	Sonuç çıkarmayı gerektiren sorular	3.50	1.11
40	Öğrenilen tüm konular arasındaki ilişkilerin genel bir özetini sunmayı gerektiren sorular	3.28	1.10
41	Yaratıcılık ve hayal gücü gerektiren sorular	3.70	1.16

42	Kişisel açıklama ve fikir sunmayı gerektiren sorular						3.76	1.18											
43	Kritik düşünme gerektiren sorular						3.33	1.17											
44	Başkalarının fikir ve çözümlerinin değerlendirilmesi istenen sorular						3.25	1.07											
45	Bilimsel araştırma gerektiren sorular						3.22	1.20											
46	Problem çözmeye becerisi gerektiren sorular						3.40	1.17											
Genel Ortalama							3.15	.46											
Cinsiyet Değişkenine Göre Boyut 1'e Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları																			
B1	Kadın (1)				Erkek (2)		t ve p Değ.		Levene Testi										
	$\bar{x}$		SS		$\bar{x}$		SS		t	p	F	P							
	3.15		.48		3.14		.44		.498	.619	.591	.442							
Öğrenim Şekli Değişkenine Göre Boyut 1'e Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları																			
B1	I. Öğretim (1)				II. Öğretim (2)		t ve p Değ.		Levene Testi										
	$\bar{x}$		SS		$\bar{x}$		SS		t	p	F	P							
	3.11		.49		3.21		.40		-2.425	.016	8.924	.003*							
Homojen Dağılım Göstermeyen Boyut İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları																			
Sıra Ortalaması				Sıra Ortalaması				Anlam. Düz.		M.W.U.									
294.99				287.46				.589		40951.500									
Program Türü Değişkenine Göre Boyut 1'e Yönelik Varyans Analizi Sonuçları																			
B1	Sınıf (1)		Sos. Bil. (2)		Fen Tek.(3)		Türkçe (4)		Homojenlik		Anova		Fark Olan Gruplar						
	$\bar{x}$		SS		$\bar{x}$		SS		$\bar{x}$		SS			Levene	p	F	P		
	3.13		.43		3.17		.43		3.23		.45			3.04		.52		.639	.590

Tablo 2'den de görüldüğü gibi, akademik başarı değerlendirilirken tercih edilen yöntemler boyutunda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin katılımcı görüşlerinin 3.15 aritmetik ortalama "Ara Sıra" görüşünde birleştiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu boyutta yer alan yöntemlerin tamamına ilişkin elde edilen görüşlerin standart sapma sonucunun .46 olması, cinsiyet, öğrenim şekli ve program türü değişkenleri açısından tüm katılımcı grupların görüşlerinin birbirine yakın olduğu, görüşler arasında tutarlılığın yüksek bulunduğu ve benzer görüşlerin ortaya çıktığını göstermektedir. Bağımsız değişkenler açısından cinsiyet ve öğrenim şekli değişkenleri açısından katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış olup, bütün grupların bu konuda uzlaştıkları söylenebilir. Program türü değişkeni açısından katılımcı gruplarının görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Fen ve Teknoloji öğretmen adayları görüşleri ile Sınıf ve Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri arasında, ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile ve Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular bu boyutta yer alan yöntemlerin kullanılmasına yönelik olarak en yüksek görüş Fen ve Teknoloji öğretmen adayları, en düşük görüş Türkçe öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, akademik başarıları değerlendirilirken, kişisel açıklama ve fikir sunmayı, analiz ve yorumlamayı, örnekler sunmayı, sonuç çıkarmayı, öğrenilen içeriğin yeni durumlara uygulanmasını, farklı kavram ve fikirlerin karşılaştırılmasını gerektiren sorunların kullanılmasını "Sık Sık" düzeyinde istedikleri tespit edilmiştir. Çoktan seçmeli, doğru-yanlış türü, kısa-yanıtlı açık-uçlu sorular ile kendi kendini değerlendirme ve gerçek hayattaki olay ve durumlara benzer işlemler yöntemlerinin de katılımcılar tarafından akademik başarısının değerlendirilmesinde "Sık Sık" düzeyinde kullanılması istendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Soruların sınavdan yarım saat önce verildiği, kitap ve ders notlarının kapalı veya açık olduğu bireysel sözlü sınav, kitap ve ders notlarının kapalı olduğu bireysel sözlü sınav ile kitap ve ders notlarının açık, sürenin sınırlı veya sınırsız olduğu yazılı test yöntemlerinin öğretmen adayları tarafından "Bazen" kullanılması istendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra birden fazla olası yanıtı olan karmaşık işlemler/beceriler ile her bir adımı öğretmen tarafından yönlendirilen detaylı işlemler/beceriler yöntemlerinin de katılımcılarca "Bazen" kullanılması istenilen değerlendirme yöntemleri olarak tespit edilmiştir.

3.2. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısının Değerlendirilmesinde Öğretmen Tarafından Gerçekleşmesini İstedikleri Olaylara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının akademik başarısının değerlendirilmesinde öğretmen tarafından gerçekleşmesini istedikleri olaylara ilişkin genel görüşler ile bu olayların gerçekleşmesine yönelik bağımsız değişkenler açısından elde edilen görüşler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısının Değerlendirilmesinde Öğretmen Tarafından Gerçekleşmesini İstedikleri Olaylara İlişkin Görüşler

Boyut 2: Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısının Değerlendirilmesinde Öğretmen Tarafından Gerçekleşmesini İstedikleri Olaylar		$\bar{x}$	SS										
47	Dersin başında, başarınızın ne şekilde değerlendirileceğine dair detaylı açıklama yapması	3.88	1.19										
48	Testin kapsamını netleştirmesi ve nasıl hazırlanılması gerektiğini açıklaması	3.87	1.07										
49	Testten önce, testte çıkabilecek sorulara benzer sorular vermesi	3.43	1.21										
50	Test sorularını içerisinde seçeceği bir liste vermesi	3.09	1.31										
51	Test sorularını öğrencilere hazırlatması	2.58	1.40										
52	Her öğrencinin kendi sorusunu hazırlamasına izin vermesi	2.64	1.42										
53	Değerlendirme gereksinimlerine öğrencilerle birlikte karar vermesi	3.30	1.30										
54	Sadece ortaya çıkan ürünü değil, sürecide değerlendiriyor olması	3.79	1.17										
55	Değerlendirme ve öğrenme sürecinin tartışıldığı bilgilendirme toplantıları yapması	3.50	1.09										
56	Dersteki başarılarınızı ve kendinizi değerlendirme etkinliklerini de dikkate almasını	3.67	1.13										
57	Hangi yöntem(ler)le değerlendirileceğiniz konusunda seçme özgürlüğü tanınması	3.50	1.15										
58	Notunuzun bir parçası olarak sınıf-içi tartışmalara katılımınızı dikkate alması	3.53	1.21										
59	Notunuzun bir parçası olarak ödev ve uygulamaları dikkate alması	3.55	1.19										
60	Notunuzun bir parçası olarak derse olan ilginizi dikkate alması	3.61	1.20										
61	Notunuzun bir parçası olarak öğrenmek için harcadığınız çabayı dikkate alması	3.80	1.20										
62	Grup olarak proje çalışmaları yürütmenize izin vermesi	3.60	1.18										
63	Dersin sonunda her bir sınav sorusuna ilişkin istatistiksel bilgi sunması	3.35	1.17										
64	Testleri bilgisayar üzerinden alma olanağı vermesi (online testler)	3.24	1.23										
65	Değerlendirme yaparken “Dereceleme Ölçekleri” (rubrik) kullanması	3.40	1.19										
66	Değerlendirme amaçlı bireysel “Görüşmeler” yapması	3.44	1.24										
Genel Ortalama		3.44	.61										
Cinsiyet Değişkenine Göre Boyut 2’ye Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları													
B2	Kadın (1)		Erkek (2)		t ve p Değ.		Levene Testi						
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P					
	3.52	.64	3.36	.58	3.164	.002*	2.909	.089					
Öğrenim Şekli Değişkenine Göre Boyut 2’ye Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları													
B2	I. Öğretim (1)		II. Öğretim (2)		t ve p Değ.		Levene Testi						
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	p	F	P					
	3.41	.61	3.50	.61	-1.581	.115	.255	.613					
Program Türü Değişkenine Göre Boyut 2’ye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları													
B2	Sınıf (1)		Sos. Bil. (2)		Fen Tek.(3)		Türkçe (4)		Homojenlik		Anova		Fark Olan Gruplar
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	Levene	p	F	P	
	3.31	.60	3.38	.58	3.65	.57	3.40	.67	.611	.608	8.644	.000*	

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının akademik başarısının değerlendirilmesinde öğretmenlerden gerçekleşmesini istedikleri olaylar boyutunda yer alan olayların öğretmen adayları tarafından ($\bar{x}=3.44$) "Sık Sık" düzeyinde gerçekleşmesini istedikleri ortaya çıkmıştır. Bu boyutta yer alan olayların geneline yönelik görüşlerin standart sapması .61'dir. Bu durum bağımsız değişkenler açısından katılımcı grupların görüşlerinin birbiriyle tutarlı ve paralel olduğunu, ortaya çıkan görüşlerin benzer nitelik taşıdığını göstermektedir. Bağımsız değişkenler dikkate alındığında öğrenim şekli değişkenine göre katılımcı grupların görüşlerinin birbirine yakın olduğu ve görüşler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet ve program türü değişkenleri açısından katılımcı grupların görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmen adayları ile Fen ve Teknoloji öğretmen adayları bu boyutta yer alan olayların öğretmenler tarafından "Sık Sık"

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının akademik başarısının değerlendirilmesinde gerçekleşmesini istedikleri diğer olaylar boyutunda yer alan olayların 3.41 aritmetik ortalama ile “Sık Sık” düzeyinde gerçekleşmesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu boyutta yer alan olayların gerçekleşmesi yönündeki görüşlerin standart sapma sonucunun .61 olması, cinsiyet, öğrenim şekli ve program türü değişkenlerine göre benzer olduğuna işaret etmektedir. Bağımsız değişkenler dikkate alındığında cinsiyet ve öğrenim şekli değişkenleri açısından katılımcı grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Program türü değişkeni açısından Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının, Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde görüş bildirdiği ve bu boyutta yer alan olayların gerçekleşmesini daha fazla istedikleri sonucu elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının, çalışma veya sınav sonucuna ilişkin detaylı dönüt almayı, sınav sorularının içerikte yer alan konu akışına göre ve basitten zora doğru sıralanmış bir şekilde hazırlanmasını ve ders sonucunda tek bir notun değil, her farklı konu için başarı profilini görebilmeyi en fazla istedikleri olaylar arasında göstermişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların notun derse katılan diğer öğrencilerin başarılarına göre verilmesini, dönem boyunca birkaç tane quiz (küçük sınav) yapılmasını, değerlendirme etkinliklerinin bir bölümünün akran değerlendirme sonuçlarını kapsamasını ve çalışmaların iki farklı öğretmen tarafından değerlendirilerek ortak bir sonuç belirlenmesini en az düzeyde gerçekleşmesini istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma sonucunda öğretmen adayları akademik başarısının değerlendirilmesinde en fazla kişisel açıklamayı, fikir ve örnekler sunmayı, analiz ve yorumlamayı, sonuç çıkarmayı, içeriği yeni durumlara uygulamayı, farklı kavram ve fikirleri karşılaştırmayı gerektiren sorular ile çoktan seçmeli, doğru-yanlış türü ve kısa yanıtı açık uçlu soruların kullanılmasını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç, öğretmen adaylarının akademik başarısının değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme yöntemlerine göre geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını daha fazla istediklerini göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar bu sonucu destekler ve açıklar niteliktedir. Arslan, Avcı ve İyibil (2008), öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımına giderek daha fazla önem vermeye başladıklarını ancak bu yöntemlerin kullanımı hakkında adayların yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca konuyla ilgili olarak Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009) ile Gürbüz ve Birgin (2008) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının, alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmen adayları akademik başarısının değerlendirilmesinde öğretmenlerden en yüksek düzeyde, başarının nasıl değerlendirileceği hakkında dersin başında detaylı açıklama yapmasını, yapılacak testin kapsamını netleştirmesini, öğrenmek için harcanan çabanın ve sürecin not vermede dikkate alınmasını istedikleri belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen diğer sonuçlar arasında öğretmen adaylarının gerçekleşmesini en fazla istedikleri diğer olaylar arasında, çalışma veya sınav sonucu hakkında detaylı dönüt alması, sınav sorularının içeriğe uygun ve basitten zora doğru sorulması, her konu için ayrı bir başarı profilinin ortaya çıkarılmasını istedikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan sözlü ve yazılı sınav, birden fazla olası yanıtı olan karmaşık işlemler ile detaylı işlem gerektiren değerlendirme yöntemlerinin öğretmen adaylarınca son sıralarda tercih edilen değerlendirme yöntemleri olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmen adayları öğretmenlerin test sorularını öğrencilere hazırlatmasını, test sorularını içerisinden seçeceği bir liste vermesini, değerlendirme ihtiyacına öğrencilerle karar vermesini, sınav sorusu hakkında istatistiksel bilgi sunmasını, online testler ile dereceleme ölçeklerini kullanmasını en az düzeyde istedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca diğer öğrencilerin başarısına göre not verilmesi, dönem boyunca birkaç tane küçük sınavın yapılması, çalışmaların farklı öğretmenler tarafından ve akran değerlendirmesini katılımcıların en az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Oysa Uysal (2008) tarafından yapılan bir çalışmadan, öğrencilerin akranlarını ve kendilerini değerlendirmeye istekli oldukları sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda her iki çalışmadan elde edilen bu sonuçların çeliştiği görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasını, her iki araştırmacının çalışma evreninin farklı olması etkilemiş olabilir.

5. ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir.

- a. Öğretmen adaylarının akademik başarıları değerlendirilirken kişisel açıklamayı, örnekler sunmayı, analiz ve yorumlamayı, sonuç çıkarmayı, içeriği yeni durumlara uygulamayı, kavram ve fikirleri karşılaştırmayı gerektiren sorulara öncelik tanınmalıdır.
- b. Öğretmen adaylarının analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki bilgi ve becerilerini ortaya çıkarma özelliğine yüksek düzeyde sahip olan ve geleneksel değerlendirme yöntemleri arasında yer alan yazılı sınavların eğitim-öğretim süreci, öğrenci ve öğretmen için önemi, yararı ve kullanımı açısından adaylar bilgilendirilmeli ve bu sınav türünün kullanılma gereği adaylara benimsetilmelidir.
- c. Alternatif değerlendirme yöntemlerini hem akademik başarılarının değerlendirilmesinde tercih etmeleri, hem de öğretmen oldukları zaman bu yöntemleri kullanmaları konusunda öğretmen adaylarına özendirici ve bilgilendirici bilgi verilmeli ve bu yöntemlerin adaylar tarafından özellikle de öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulanması sağlanmalıdır.
- d. Öğretmen adaylarının akademik başarıları değerlendirilirken, değerlendirme süreci ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında adaylara bilgi verilmeli, değerlendirmede adayların öğrenme çabası ve süreci dikkate alınmalıdır.
- e. Sınav soruları basitten zora, bilinenden bilinmeye doğru bir sırayla hazırlanmalı ve sınav sonuçları hakkında adaylara bilgi verilmelidir.

6. KAYNAKLAR

- Arslan, A. S., Avcı, N. ve İyibil, Ü. (2008). Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri, *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008(11), 115-128.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1999). *Eğitim ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, Ankara, ÖSYM Yayınları.
- Bıçak, B. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme M. Gömleksiz (Ed.), *Performans Değerlendirme*, (ss. 197-238), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Birgin, O. (2006). İlköğretimde Portfolyo Değerlendirme Yönteminin Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *I.Ulusal Matematik Eğitimi Öğrenci Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* (s.39), İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Candur, F. (2007). *Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakan, M. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, S. Tekindal (Ed), *Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Test Türleri*, (ss. 91-126), Ankara, Pegem Akademi.
- Çoklar, A. N. ve Odabaşı, H.F. (2009). Eğitim Teknolojisi Standartları Açısından Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Özyeterliklerinin Belirlenmesi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009(27), 1-16.
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E. ve Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V1(I), 122-141.
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E.A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri, *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784, 2008.

- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gürbüz, R. ve Birgin, O. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2008 (20), 163-179.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Nazlıçinek, N.ve Akarsu, F. (2008). Fizik, Kimya ve Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Araçlarıyla İlgili Yaklaşımları ve Uygulamaları, *Eğitim ve Bilim*, 33(149) 18-29.
- Özsevgeç, T., Çepni, S., & Demircioğlu, G. (2004). Fen Bilgisi Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Okur-Yazarlık Düzeyleri. *VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*, Elazığ, Üniversite Kitabevi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Yargı Yayınevi.
- Turgut, M. F. (1986). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Ankara, Saydam Matbaası.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, A. (2007). Ölçme ve Değerlendirme, E. Karip (Ed.), *Ölçme-Değerlendirmede Testler*, (ss. 111-191), Ankara, Pegem A Yayıncılık.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN PERFORMANS DEĞERLENDİRMEDE YAŞADIKLARI SORUNLARIN BELİRLENMESİ VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN PERFORMANS DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ (Kahramanmaraş İli Örneği)

Yrd. Doç.Dr. Murat TUNCER

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZET

Yeni öğretim programlarının uygulanmasıyla birlikte öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sıklık, nitelik bakımlarından değişime uğramıştır. Bu değişimle birlikte öğretmenlerin öğrenci performanslarını ölçme anlamında yeni programlar paralelindeki görevlerini ne ölçüde yerine getirdikleri araştırılması gereken bir konudur. Bu çalışmada yeni öğretim programları ile birlikte öğrenci performanslarını değerlendirme konusunda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve belli noktalara yönelik düşünceleri ele alınmıştır. Bu amaçla Kahramanmaraş ili ilköğretim okullarından yansız olarak seçilmiş 100 öğretmen üzerinde görüşme yoluyla veri toplanmaya çalışılmış, bazı öğretmenlerin araştırmaya katılmak istememeleri ve tutarsız cevaplar vermeleri v.b. nedenlerden dolayı örneklem 44 öğretmenden oluşturulmuştur. Görüşme ile elde edilen veriler nitel analize tabi tutulmuş, performans değerlendirmede yaşanan öncelikli sorun alanları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin performans değerlendirme anlamında yaşadıkları öncelikli sorun alanları zaman, araç-gereç ve öğrenci hazır bulunuşluğunun yetersizliğidir. Bunun yanında öğretmenlik mesleği ile uyumlu bulunamayacak dikkat çekici sonuçlara da ulaşılmıştır. Sonuç olarak ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş ayrımı yapılmaksızın kapsamlı bir hizmet içi eğitim etkinliğine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Performans Değerlendirme, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen Yeterlikleri

TO DETERMINE THE PROBLEMS IN EVALUTING THE PERFORMANCE WHICH THE TEACHERS WORKING IN ELEMENTARY SCHOOLS EXPERIENCE AND THEIR VIEWS ABOUT THE PERFORMANCE EVALUATION ACCORDING TO SOME VARIABLES

ABSTRACT

As the new teaching programs are applied, measuring and evaluating activities of the teachers have changed from the point of frequency and quality. With this change, to what extent the teachers do their duties to measure the students' the subject to be studied. In this study, the new teaching programs together with the problems which the teachers experience in evaluating the students' performances and their views about specific points are taken into consideration. For his aim, the data were collected through interviewing 100 teachers selected randomly from the elementary schools in the province of Kahramanmaraş, because of the fact that some teachers did not want to join in the study or gave inconsequent answers etc, the sampling consisted of 44 teachers. The data collected through interviews were subjected to quality analysis and the problem areas which have priority to life were determined in evaluating the performance. The priority problem areas which the teachers experience in evaluating the performance are the insufficiency of time, means-material and finding the ready students. However, some remarkable results which are not in a harmony with the teaching career are reached. Consequently, it can be said that the teachers working in the elementary schools, regardless their branches, need a signifying in-service training activity.

Key Word: Performance Evaluation, Measuring and Evaluating, Teacher Abilities.

1. Giriş

Geçmişten günümüze eğitim-öğretim sistemleri itibariyle pek çok program değişikliği gerçekleştirilmiştir. Ülkemiz açısından bakıldığında Osmanlı Devleti'nin ilk yazılı program çalışması olan 1913 yılındaki Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı ve 1915 yılındaki Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi, 1924, 1926, 1936, 1952 ve 1962 yıllarında hazırlanan programlar bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000:176-177). 1980 sonrası programlarda ise toplu program geliştirme uygulaması terk edilerek ders bazında program geliştirme uygulamasına geçilmiştir.

2004 yılı öncesinde uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarıyla birlikte program geliştirme sürecinin dinamiklik ilkesi gereği programların ögesi durumundaki değerlendirme basamağı da radikal bir değişime uğramıştır. Bu süreçte pek çok yeni değerlendirme yaklaşımı gündeme gelmiştir.

Eğitim-Öğretim faaliyetlerinin değerlendirme süreci verilen eğitimin niteliğini ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir. Eğitimin tanımı gereği öğrenci davranışındaki değişiklik uygulanan öğretimin başarısına, öğrenciden beklenen davranış değişikliğinin gerçekleşmemesi de uygulanan eğitimin başarısızlığına kanıttır (Erkan ve Gömleksiz, 2008:2) . Öğrenme bir süreç olduğuna ve çeşitli yollarla gerçekleştiğine göre değerlendirme yaklaşımının anlık olması yerine süreci esas alması, öğrenendeki gelişimi doğru saptaması gerekir (Tuncer, 2005:11). Öğrenenin zihninde meydana gelmiş her türlü öğrenme işaretinin tespit edilmesi yapılmış ölçmelerin değerini arttıracaktır. Performans öğrencinin sahip olduğu tüm bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri, yeteneği ya da kapasitesi olarak tanımlanırsa (Erkan ve Gömleksiz, 2008:27) geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra performans ölçen yaklaşımları da kullanmak daha anlamlı bulunacaktır. Bu paraleldeki değerlendirme yaklaşımları alternatif değerlendirme yaklaşımları olarak ifade edilmektedir. Alternatif değerlendirme yaklaşımları daha önceden kullanılan çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış seçenekli sınav türlerinin dışında kullanılan her türlü etkinlik olarak tanımlanabilir (Metin ve Demiryürek, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yönetmelik düzeyindeki değişikliklerle yenilenen programlardan kaynaklanan durumlara açıklık getirmiştir. MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğin 33 ve 35. maddelerinde proje ve performans ödevleri açıklanmıştır (Resmi Gazete,2006). Buna göre, öğretmenlerin öğrenci başarılarını değerlendirmek için proje ve performans ödevi vermesi gerektiği, 1,2 ve 3.sınıflarda sınav yapılmaksızın değerlendirmenin proje, performans ödevi ve sınıf içi performanslara dayalı olarak yapılan gözlemlere göre yapılacağı belirtilmiştir. 4,5,6,7 ve 8.sınıflarda ise yapılacak sınavların yanı sıra proje, performans ödevi ve sınıf içi performansların değerlendirmede dikkate alınması gerektiğinden bahsedilmiştir. Ayrıca proje ve performans ödevlerinin değerlendirilmesinde belirli ölçütlere göre hazırlanmış değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarlarının kullanılacağı ifade edilmiştir. Bunun yanında değerlendirme ölçütlerinin öğrenci görüşleri alınarak yapılması benimsenmiştir. 25 Ocak 2007 tarihli MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 1078 sayılı yazısı ile proje ve performans ödevlerinin internet ortamından edinildiğine, dolayısıyla öğrenci katkısı içermediğine dikkat çekilerek proje ve performans ödevlerinin niteliği konusunda öğretmenler uyarılmıştır (MEB, 2007). MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 16/04/2009 tarih ve 2009/37 nolu proje ve performans görevleri konulu genelgesinde proje ve performans görevleri ile ilgili olarak "öğrencilerin internetten veya ansiklopedilerden bilgileri aynen aktarmaları değil; bilgiyi edinme, düzenleme, kritik etme, kendini ifade etme, yaratıcılığını ve vücut dilini kullanma gibi hem bilişsel hem psikomotor hem de duyuşsal becerilerin işe koşulmalarını sağlamalıdır" denilmektedir (MEB, 2009). Bu proje ve performans ödevlerinin mevcut şartlara göre yürütülebileceği de ilgili genelgede vurgulanmaktadır.

Değişimin doğası gereği yeni duruma uyum sağlama anlamında öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşaması muhtemeldir. Bu sorun alanlarının belirlenerek programlara işlerlik kazandırılması, önlemler alınması gerekmektedir. Bu amaçla yapılmış pek çok çalışma söz konusudur. Pek çok araştırmacı farklı bakış açılarıyla bu yeni durumu betimlemeye çalışmış, yürütmedeki sorunları saptayarak çözüm önerileri geliştirmeye çalışmıştır. (Metin ve Demiryürek (2009), Acar ve Anıl (2008), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Arslan, Kaymakçı ve Arslan (2009), Acar ve Anıl (2009), Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2007), Acat ve Demir (2007), Güven ve Eskinürk (2007), Özdaş ve Diğerleri (2007), Şahin (2007), Yapıcı ve Demirdelen (2007) ve Çakan (2004) bu araştırmalara örnek olarak gösterilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin performans ölçme anlamında yaşadığı sorunları belirlemektir. Araştırma amaçları iki boyutta yapılandırılmıştır. İlk boyut öğretmenlerin yaşadığı sorunları belirlemeye, ikinci boyut cinsiyet, kıdem ve mezun olunan fakülte itibarıyla öğretmenlerin performans ölçme durumlarını tespit etmeye yöneliktir.

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın Kahramanmaraş İl merkezindeki ilköğretim kurumlarına görev yapan ve rastgele seçilen 100 öğretmen oluşturulması planlanmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen veya tutarsız cevaplar veren öğretmenlerin araştırma kapsamından çıkarılmasıyla örneklem 44 öğretmenden oluşturulmuştur. Öğretmenlerin seçiminde branş dikkate alınmamış, genel tablo üzerinden veri toplanması uygun görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezun oldukları fakülte ve pedagojik formasyon bilgilerinden oluşurken, ikinci bölüm performans değerlendirmeye ilişkin açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Veriler görüşme esnasında araştırmacı tarafından forma kaydedilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırma ile elde edilen veriler Nitel Analize tabi tutulmuştur. Bunun yanında yüzde ve frekansa dayalı çözümlemeler yapılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Örnekleme İlişkin Bilgiler

Bu bölümde örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyetleri, pedagojik formasyon alma durumları, mezun oldukları fakülteler ve kıdemlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Pedagojik formasyon alma durumları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Kapsamındaki Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Pedagojik Formasyona Sahip Olma Durumları

et			oğlu E.		
	f	%		f	%
	18	40,9	ldim	40	90,9
	26	59,1	Almadım	4	9,1
n	44	100,0	n	44	100,0

Araştırmaya katılan 44 öğretmenin 18’i bayan (%40,9), 26’sı baydır (%59,1). Öğretmenlerin (%90,9)’u pedagojik formasyon eğitimi almıştır. Pedagojik formasyon eğitimi almayanların oranı sadece (%9,1)’dir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler ve kıdemleri tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2:Araştırma Kapsamındaki Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteler ve Kıdemleri

ı Olunan Fakülte			ı		
	f	%		f	%
Eğitim Ens.	3	6,8	1-5	15	34,1
Eğitim Fak.	34	77,3	6-10	13	29,5
Fen-Edebiyat Fak.	4	9,1	11-15	10	22,7
Diğer	3	6,8	16 Yıl ve Üstü	6	13,6
Toplam	44	100,0	Toplam	44	100,0

Örneklemin büyük çoğunluğu Eğitim Fakültesi mezunudur (%77,3). Örneklemin geriye kalanı Eğitim Enstitüsü (%6,8), Fen Edebiyat Fakültesi (%9,1) ve Diğer fakültelerden (%6,8) mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin (%34,1)’i (1-5) yıl arası kıdeme sahiptir. (6-10) Yıl arası kıdeme sahip olanlar

örneklemin (%29,5)'ini oluşturmaktadır. 10 öğretmen (%22,7), (11-15) ve 6 öğretmen (%13,6) 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Ölçme ve Performans Ölçme Konusunda Kendilerini Yeterli Görme Durumları

Örneklem kapsamındaki öğretmenlere öğrenci performanslarını ölçüp ölçmedikleri ve performans ölçme konusunda kendilerini yeterli bulup bulmadıkları soruları yöneltilmiş, sonuçlar tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Performans Ölçme ve Performans Ölçme Anlamında Kendilerini Yeterli Görme Düzeyleri

Kıdem	Performans Ölçmekte misiniz?			Per. Ölç. Kend. Yeterli Buluyor musunuz?		
	Evet	Hayır	Toplam	Evet	Hayır	Toplam
1-5Yıl	f 11	4	15	12	3	15
	Yüzde 73,3	26,7	100,0	80,0	20,0	100,0
6-10 Yıl	f 11	2	13	11	2	13
	Yüzde 84,6	15,4	100,0	84,6	15,4	100,0
11-15 Yıl	f 5	5	10	6	4	10
	Yüzde 50,0	50,0	100,0	60,0	40,0	100,0
16 Yıl ve Üzeri	f 4	2	6	3	3	6
	Yüzde 66,7	33,3	100,0	50,0	50,0	100,0
	Toplam 31	13	44	32	12	44
	70,5	29,5	100,0	72,7	27,3	100,0
Cinsiyet	Performans Ölçmekte misiniz?			Per. Ölç. Kend. Yeterli Buluyor musunuz?		
	Evet	Hayır	Toplam	Evet	Hayır	Toplam
Bayan	f 16	2	18	15	3	18
	Yüzde 88,9	11,1	100	83,3	16,7	100
Bay	f 15	11	26	17	9	26
	Yüzde 57,7	42,3	100	65,4	34,6	100
	Toplam 31	13	44	32	12	44
	70,5	29,5	100	72,7	27,3	100
Fakülte	Performans Ölçmekte misiniz?			Per. Ölç. Kend. Yeterli Buluyor musunuz?		
	Evet	Hayır	Toplam	Evet	Hayır	Toplam
Eğitim Ens.	f 1	2	3	2	1	3
	Yüzde 33,3	66,7	100	66,7	33,3	100
Eğitim Fak.	f 25	9	34	25	9	34
	Yüzde 73,5	26,5	100	73,5	26,5	100
Fen. Edeb. Fak.	f 3	1	4	3	1	4
	Yüzde 75,0	25,0	100	75,0	25,0	100
Diğer Fak.	f 2	1	3	2	1	3
	Yüzde 66,7	33,3	100	66,7	33,3	100
	Toplam 31	13	44	32	12	44
	70,5	29,5	100	72,7	27,3	100

Öğretmenlerin (%70,5)'i öğrenci performansını ölçtüklerini dile getirmişlerdir. 13 öğretmen ise (%29,5) öğrencilerinin performanslarını ölçmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin (%72,7)'si performans ölçme anlamında kendilerini yeterli görürken, (%27,3)'ü performans ölçme anlamında kendilerini yeterli görmemektedir. Kıdem değişkeni açısından bakıldığında ise kıdemi daha az olan öğretmenlerin daha yüksek oranlarda öğrenci performanslarını ölçtüklerini söyledikleri görülmektedir. Bayan öğretmenlerin bay öğretmenlere göre öğrenci performanslarını ölçme oranları daha yüksektir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre bir kıyaslama yapılacak olursa; Eğitim Fakültesi ve

Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün öğrenci performanslarını ölçtükleri, Eğitim Enstitüsü ve Diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin daha düşük oranlarda öğrenci performanslarını ölçtükleri saptanmıştır.

Performans ölçme anlamında sırasıyla 6-10 yıl ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca bayan öğretmenlerin bu boyut itibarıyla kendilerini yeterli görme oranları daha yüksektir. Sırasıyla Fen-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin performans ölçme anlamında kendilerini diğer fakülte mezunlarına kıyasla daha yeterli buldukları söylenebilir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Ölçme Sıklığı

Bu bölümde öğretmenlerin ne sıklıkta performans ölçtükleri sorusuna verdikleri cevaplar tablolastırılarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin performans ölçme sıklığı tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Performans Ölçme Sıklığı

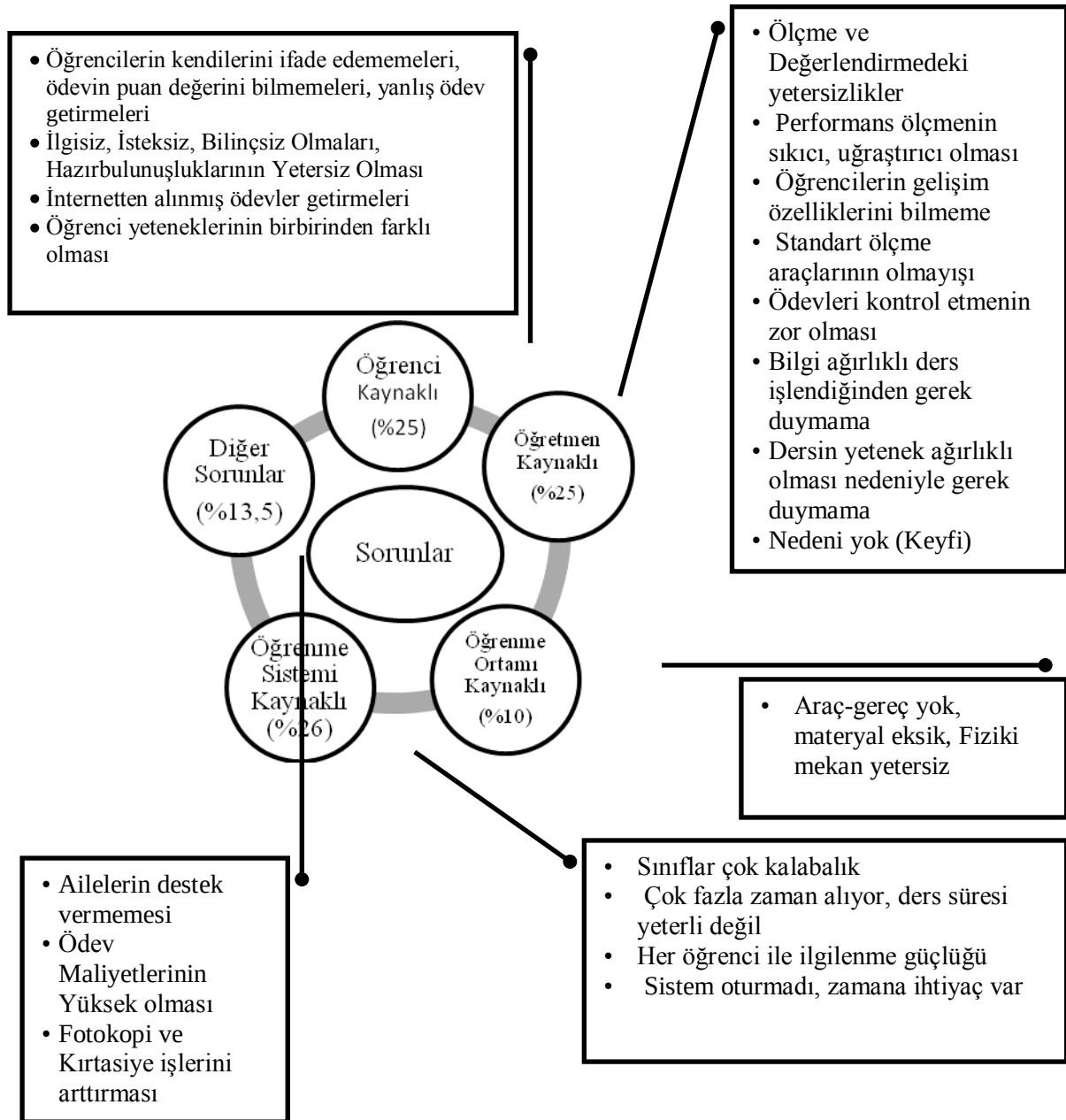
Değişkenler			Performans Ölçme Sıklığı				
			Her Zaman	Sıklıkla	Nadiren	Hiçbir Zaman	Toplam
Cinsiyet	Bayan	f	3	7	7	1	17
		%	16,7	38,9	38,9	5,6	100
	Bay	f	1	8	11	6	27
		%	3,8	30,8	42,3	23,1	100
	Toplam	f	4	15	18	7	44
		%	9,1	34,1	40,9	15,9	100
Kıdem							
	1-5 Yıl	f	2	5	4	4	15
		%	13,3	33,3	26,7	26,7	100
	6-10 Yıl	f	1	6	5	1	13
		%	7,7	46,2	38,5	7,7	100
	11-15 Yıl	f	0	4	6	0	10
		%	0,00	40,0	60,0	0,00	100
	16 ve Üzeri	f	1	0	3	2	6
		%	16,7	0,00	50,0	33,3	100
	Toplam	f	4	15	18	7	44
%		9,1	34,1	40,9	15,9	100	
Fakülte							
	Eğitim Ens.	f	1	0	2	0	3
		%	33,3	0	66,7	0	100
	Eğitim Fak.	f	3	12	13	6	34
		%	8,8	35,3	38,2	17,6	100
	Fen-Edeb. Fak.	f	0	2	1	1	4
		%	0,00	50,0	25,0	25,0	100
	Diğer Fak.	f	0	1	2	0	3
		%	0,00	33,3	66,7	0,00	100
	Toplam	f	4	15	18	7	44
%		9,1	34,1	40,9	15,9	100	

44 öğretmenden sadece 4'ü (%9,1) öğrenci performansları “her zaman” ölçtüklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci performanslarını “sıklıkla” ölçen öğretmenlerin oranı (%34,1)'dir. Öğrenci performanslarını “nadiren” ölçtüğünü dile getiren öğretmenler grubun (%40,9)'unu oluşturmaktadır. 7 öğretmen “hiçbir zaman” performans ölçmediğini söylemektedir. Bayan öğretmenlerin öğrenci performanslarını “sıklıkla” ve “nadiren” düzeylerinde yoğunlaşan oranlarda ölçtükleri, bay öğretmenlerin ise öncelikle

“nadiren” ve “sıklıkla” düzeylerinde görüş belirttikleri görülmektedir. Kıdem değişkeni açısından bakıldığında da benzer bir durum söz konusudur. Mezun olunan fakülte açısından bakıldığında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin sırasıyla “Nadiren (%38,2)” ve “Sıklıkla (%35,3)”, Fen Edebiyat fakültesi mezunlarının “sıklıkla (%50)”, Eğitim Enstitüsü mezunlarının “Nadiren (%66,7)” ve diğer fakültelerden mezun olanların “Nadiren (66,7)” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmekle birlikte fakülte mezunları arasında ciddi sayısal farklar olduğundan fakülte boyutu itibarıyla elde edilen verilerin anlamlı bulunmayabileceği düşünülmektedir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Ölçme Konusunda Yaşadıkları Sorunlar

Öğretmenlerin performans ölçme konusunda yaşadıkları başlıca sorun alanları öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, öğrenme ortamı kaynaklı, öğrenme sistemi kaynaklı ve diğer sorunlar olmak üzere sınıflanmıştır. Sorunlara ilişkin bu sınıflama ve sorun alanlarının detaylı gösterimi şekil 1’de görülmektedir.

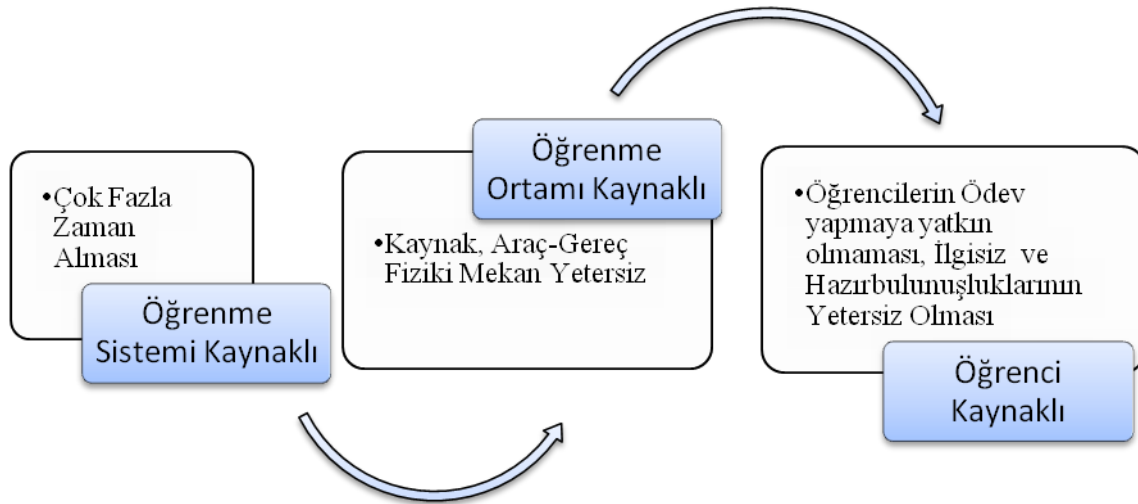


Şekil 1: Öğretmenlerin Performans Ölçmede Yaşadıkları Sorunlar

Şekil 1’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin performans ölçmede yaşadıkları sorunlar öğrenci kaynaklı (%25), öğretmen kaynaklı (%25), öğrenme ortamı kaynaklı (%10), Öğrenme sistemi kaynaklı (%26) ve Diğer sorunlar (%13,5) olarak sınıflanmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunlardan en çok dile getirilenleri öğrencilerin ilgisiz olmaları, hazırbuluşluklarının yetersiz olması ve öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri, yanlış ödev getirmeleridir. Ölçme ve değerlendirme alanındaki yetersizlikler ve ödevleri kontrol etme zorluğu öğretmen kaynaklı sorunların başlıca olanlarıdır. Öğrenme ortamı kaynaklı sorunlardan araç-gereç yokluğu öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Çok süre gerektirmesi ve sınıfların kalabalık oluşu öğrenme sistemi kaynaklı sorunların başında gelmiştir. Ailelerin destek vermemesi yine birçok öğretmenin yakındığı sorunlar arasında yer almıştır.

Öğretmen Görüşlerine Göre Öncelikli Sorun Alanları

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin en çok dile getirdikleri sorunlar saptanarak aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.



Şekil 2: Öğretmenlerin Yaşadıkları Başlıca Sorunlar

Şekil 2’de de görüldüğü gibi öğretmenler en çok performans ölçmenin çok zaman almasından (%14,77) yakınmışlardır. Araç-Gereç ve mekan yetersizlikleri (%10,23) ve Öğrencilerin ödev yapmak istememeleri, ilgisiz olmaları (%10,23) en çok dile getirilen sorunlar olmuşlardır.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Ölçme Konusunda Yaşadıklarını İfade Ettikleri Dikkat Çekici Sorunlar

Bu bölümde üzerinde durulması ve eğitim camiasınca tartışılması gereken sorunlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu boyutta ifade ettiği sorunlar şunlardır;

- Bir nedeni olmaksızın performans ölçmüyorum
- Performans ölçmeyi sıkıcı bulduğumdan yapmıyorum

- Ders dışı uğraş gerektirir, bu nedenle yapmıyorum
- Kırtasiyeciliği arttırdığından yapmıyorum
- Öğrencilerimin gelişim özelliklerini bilmediğimden yapmıyorum
- Öğrenciye rehberlik edemediğimden yapmıyorum.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmaya katılan Öğretmenlerin (%70,5)'i öğrenci performanslarını ölçerken, 13 öğretmen ise (%29,5) öğrencilerinin performanslarını ölçmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin performans ölçme anlamında kendisini yeterli bulanların oranı (%72,7), yetersiz bulanların oranı (%27,3)'tür. 44 öğretmenden sadece 4'ü (%9,1) öğrenci performansları “her zaman” ölçmektedir.

Performans ölçme anlamında yaşandığı ifade edilen başlıca sorunlar zaman yetersizliği, araç-gereç, kaynak ve fiziki mekan yetersizlikleri, sınıfların kalabalık oluşu ve öğrencilerin ilgisizliği, hazırbulunuşluklarının yetersiz olmasıdır. Bunun yanında öğrenci ailelerinin performans ölçme konusunda öğretmenlere yardımcı olmadığı, maliyetin yüksek bulunması nedeniyle performans ölçülemediği ve özellikle internet kaynaklı ödevler getirildiği için performans ödevi verilmek istenmediği araştırma ile tespit edilen diğer sorunlardır. Ayrıca performans ölçmenin sıkıcı bulunduğu için yapılmadığı, öğrencilerin gelişim özellikleri bilinmediği için yapılmadığı ve kırtasiye işlerini arttıracığı için yapılmadığı gibi dikkat çekici öğretmen görüşleri de bu araştırma ile tespit edilmiştir.

Bütün görüşler dikkate alındığında genç öğretmenler performans ölçme anlamında daha çok sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kıdem arttıkça yaşanan sorunlar azalmıştır. 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 14 farklı sorun yaşadıklarını dile getirmişken, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler sadece 5 sorundan bahsetmiştir. 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler daha çok ödevlerin anlaşılamamasından, performans ölçmenin çok zaman almasından yakınırken, kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler bu uygulama ile kırtasiyeciliğin arttığını ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında kıdemli öğretmenlerin okul imkânlarını daha etkili kullandıkları, öğrenci özelliklerini daha iyi kontrol ettikleri söylenebilir.

Bayan öğretmenler performans ölçmenin öncelikle çok zaman aldığını ve öğrencilerin ödevleri anlayamadığından yanlış ödev getirdiğini ifade etmişlerdir. Bay öğretmenler sınıfların kalabalık olmasını, öğrencilerin ilgisiz ve hazır bulunuşluklarının yetersiz olmasını öncelikli sorun alanları olarak dile getirmişlerdir. Bu bulgular itibarıyla bayan öğretmenlerin süreyi etkin kullanamadığı, bay öğretmenlerin ise öğrenci ilgi ve dikkatini canlı tutamadığı söylenebilir.

Okul imkânlarının yetersizliği ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki yetersizlikleri Arslan, Kaymakçı ve Arslan (2009)'ın araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Sınıfların kalabalık oluşu ve zaman sınırlılığı sorunu Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Anıl ve Acar (2008) ve Acar ve Anıl (2009)'ın da araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Yeterli zaman olmayışı ve yüksek maliyetler Metin ve Demiryürek (2009) tarafından da saptanan sorunlar arasında yer almıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusundaki yetersizliğe yönelik düşünceleri Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2007)'nin öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Benzer bulgular Çakan (2004) tarafından da bulunmuştur. Öğrencilerin kaynaklara ulaşma anlamında sorunlar yaşadığı, sınıfların kalabalık oluşu, değerlendirme konusundaki bilgi eksiklikleri, ödevin ve değerlendirme ölçütlerinin anlaşılamaması ve ödevlerin internette hazır olarak alınması gibi sorunlar Bal (2009)'ın araştırma bulguları ile de uyumludur.

5. KAYNAKLAR

- Acat, B. ve Demir, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşleri, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007.
- Acar, M. ve Anıl, D.(2009). Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. TÜBAV Bilim Dergisi. Cilt 2. Sayı 3:354-363.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşler. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt V. Sayı 11:44-61.
- Arslan, A., Kaymakçı, Y., Arslan, S. (2009). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Örneği. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28:1-12.
- Bal, P.(2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt 37. Sayı 2:99-114
- Çelenk, S., Tertemiz, N., Kalaycı, N. (2000). İlköğretim Programları ve Gelişmeler. Nobel Yayın Dağıtım: ANKARA.
- Erkan, S. ve Gömleksiz, M.(2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Nobel Yayın Dağıtım:ANKARA.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 33:135-145.
- Güven, B. ve Eskitürk, M.(2007). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler,16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007
- Kilmen, S., Kösterelioğlu, M., Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algısı. AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 7, Sayı 1:129-140.
- MEB (2009). Proje ve Performans Görevleri. <http://www.meb.gov.tr>
- MEB (2007). İnternet Üzerinden Hazırlanan Proje ve Performans Ödevleri. <http://www.meb.gov.tr>
- Metin, M. Ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28:37-51.
- Tuncer, M. (2005). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Akış Yayınevi: Ankara.
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Yavuzsoy, N. ve Kılıç, Ç. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Görüşleri, VI.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 27-29 Nisan 2007.
- Resmi Gazete (2006). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. <http://rega.basbakanlik.gov.tr>
- Şahin, İ.(2007). Yeni İlköğretim I. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. İlköğretim-Online, 6(2), 284-304.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. İlköğretim-Online, 6(2), 204-212.