



www.balikesir.edu.tr



www.nef.balikesir.edu.tr



EPÖDER  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ  
www.epoder.org

*Abul Babadoğru*

# 1. ULUSAL EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONGRESİ

13-15 MAYIS 2010

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ İLE EPÖDER İŞBİRLİĞİ

## PROGRAM KİTAPÇIĞI



## **ONURSAL BAŞKAN**

Rektör: Prof. Dr. Őerif SAYLAN

## **KONGRE BAŞKANLARI**

### *Dekan*

Prof. Hasan SOYDAN

### *Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı*

Prof. Dr. Nevin SAYLAN

### *Eğitim Programları ve Öğretimi Derneği Başkanı*

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

## **DÜZENLEME KURULU BAŞKANI**

Yrd. Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

## **DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ**

Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

## **KONGRE KOORDİNATÖRLERİ**

Yrd. Doç. Dr. Kemal Oğuz

Arş. Gör. Selcen GÜLTEKİN

## **SEKRETERYA**

Arş. Gör. Selcen GÜLTEKİN

Ars. Gör. Aysemin TÜRKYILMAZ

Ars. Gör. Eyup YÜNKÜL

Ars. Gör. Sinem GÜÇHAN

Arş. Gör. Gürhan DURAK

Ars. Gör. Ceylan ÇAKIR

Hakan ŐENEL

-13. Mayıs 2010 Perşembe

SAAT	ETKİNLİK	SALON
10.00-11.30	Açılış Konuşmaları	
11.30-12.30	EPÖ etik kurulu paneli <ul style="list-style-type: none"><li>• Prof.Dr.M.Ali KISAKÜREK</li><li>• Prof.Dr.Güzver YILDIRAN</li><li>• Prof.Dr.Nevin SAYLAN</li><li>• Prof.Dr.Adil TÜRKÖĞLU</li><li>• Prof.Dr.Nuray SENEMOĞLU</li><li>• Prof.Dr.Gürcan ÜLTANIR</li><li>• Prof.Dr.Nevzat BATTAL</li></ul>	AYVALIK MESLEK YÜKSEK OKULU SEMİNER SALONU
12.30-13.30	Yemek	

Saat	Araştırmacı	Konu	
14.15	Yrd. Doç. Dr. Haluk ÜNSAL	Yeni Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	SALON 1 Başkan Prof.Dr. Şefik YAŞAR
14.30	Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN Arş. Gör. Eyup YÜNKÜL	Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	
14.45	Yrd. Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ	Eğitim Programları ve Öğretim Lisansüstü Eğitim Programlarının İçerik ve Yapı Sal Özellikleri	
15.00	Dr. Hülya PEHLİVAN	Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım	
14.15	Yrd. Doç. Dr. İbrahim TUNCEL Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Değerlendirme Sürecinin Örtük Program Açısından İncelenmesi	SALON 2 Başkan Prof.Dr. Nuray SENEMOĞLU
14.30	İlkay Doğan TAŞ Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK	2005 İlköğretim Programının Hazırlanmasında Görev Alanların ve Sınıf Öğretmenlerinin Ara Disiplin Yaklaşımına İlişkin Bilgi Durumu ve Görüşleri.	
14.45	Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU Demet DEMİRALP	İlköğretim I. Kademe Programlarının Uygulanmasında Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesini Olumsuz Etkileyen Etmenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)	
15.00	Yrd. Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Öğretmen Adayların Çoklu Oluşturmacı Öğrenme Ortamı ve Çoklu Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri: Bir Eylem Araştırması	
14.15	Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN Öğr. Gör. Dürdane BAYRAM Araş. Gör. Fahriye HAYIRSEVER Araş. Gör. R. Şükrü PARMAKSIZ Araş. Gör. Senar ALKAN Araş. Gör. Özgür ULUBEY Araş. Gör. Ayşe Gülsüm DÜNDAR Araş. Gör. Ece KOÇER	Eğitimde Program Geliştirme Programının Yeterlik ve Kazanımlarının Tuning Yaklaşımı Model Alınarak Belirlenmesi	SALON 3 Başkan Prof. Dr. Feridun MERTER

A	14.30	Doç. Dr. Kıymet SELVİ	Fenonemonolojik Öğenme Yaklaşımı ve "Fenomenolojik Öğrenme-Öğretme Yöntemi"	
	14.45	Yrd. Doç.Dr. Mehmet KARAKUŞ	İlköğretimde Proje Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	
	15.00	Arş. Gör. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ	İlköğretim 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Ders Kitabı Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi	
	14.15	Anıl Öztekin	Küreselleşmenin Eğitim Programlarına Etkisi	<b>SALON 4 Başkan</b>  Prof.Dr. Nevzat BATTAL
	14.30	Öğr. Gör. Dr. Hale SUCUOĞLU	Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Başarı / Başarısızlık Yüklemeleri (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği)	
	14.45	Halil KAMIŞLI	İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Ünitelerinden "Ya Basiñ Olmasaydı" Ünitesi Öğretiminde Öğretmen Değerlendirilmesi	
	15.00	Dr. Adem TAŞDEMİR Dr. Mehmet TAŞDEMİR	Performansa Dayalı Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Durumları	
	14.15	Yard. Doç. Dr. Hasan Özder Yard. Doç. Dr. Güner Konedralı Uzm. Deray Derim	4. Sınıf Matematik Programında Yer Alan 'Kesir Kavramı' Ünitesinin Değerlendirilmesi	<b>SALON 5 Başkan</b>  Prof. Dr. Özcan DEMİREL
	14.30	Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU Uzm. Serkan PULLU	Sınıf Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Bilme Düzeyleri ve Kullanma Sıklıkları	
	14.45	Yrd. Doç. Dr. Sevinç MERT UYANGÖR M.Fatih DEVLEZ	Ortaöğretim Matematik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programının "Mantık" Öğrenme Alanının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.	
	15.00	Yrd. Doç Dr.Ahmet DOĞANAY Öğr. Gör. Mediha SARI	Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (Ddsö) Geliştirme Çalışması	
*	14.15	Yrd. Doç .Dr. H.Ömer BEYDOĞAN Arş.Gör. Remzi CAN	İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinin Öğretiminde Ortamdan Kaynaklanan Sorunların Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi	<b>SALON 6 Başkan</b>  Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
	14.30	Yard. Doç. Dr. İzzet GÖRGEN Yard. Doç. Dr. Sabahattin DENİZ	İngilizce Öğretmen Adaylarının Gütülenme Stratejilerini Değerlendirmeleri	
	14.45	Mehmet KARAŞAHİN Yrd. Doç. Dr. Paşa YALÇIN Yunus KÜTÜKÇÜ Yrd. Doç. Dr. Demet YİĞİT	İlköğretim 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Yeni Öğretim Programının Uygulanması İle İlgili Öğretmen Görüşleri	

15.00	İsmail ŞAN	Yüksek Lisans Düzeyinde Eğitimde Program Geliştirme Dersi Programının Dersi Alan Öğrencilerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	
14.15	Yrd. Doç. Dr. Abdullah AYDIN	Bilimsel Süreç Becerilerinin 9. Sınıf Kimya Müfredatlarında Temsil Edilme Durumları ve Pısa İlişkisi	<b>SALON 7 Başkan</b>  Prof. Dr. Süleyman ÇELENK
14.30	Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman KILIÇ H. Merve ERİŞ Hatice DEVECİ	İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Sayılar Öğrenme Alanındaki Kazanımlar İle Programda Öğrencilerin Kazanması Öngörülen Beceriler Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	
14.45	Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman KILIÇ Filiz Evran ACAR H. Merve ERİŞ	Matematik Dersi İlköğretim Programıyla İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	
15.00	Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman KILIÇ Filiz Evran ACAR Aslıhan KUYUMCU	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler İlköğretim Programıyla İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	

15.15-15.30	Çay-Kahve Molası	
-------------	------------------	--

Saat	Araştırmacı	Konu	
15.30	Yrd. Doç. Dr. Harun ŞAHİN Gülnaz ÇELEN Keziban UYSAL, Esra ÇAYLI,	Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi	<b>SALON 1 Başkan:</b>  Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK
15.45	Doç. Dr. Hasan Coşkun	Göçün Öğretmen Yetiştirme Programlarına Etkisi	
16.00	Arş. Gör. Hatice YILDIZ	Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki	
16.15	Yrd. Doç. Dr. Canan KOÇ Arş. Gör. Hatice YILDIZ	Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler	
15.30	Dr. Hülya PEHLİVAN	Eğitimde Yaratıcılık	<b>SALON 2 Başkan:</b>  Prof. Dr. Dilek GÖZÜTOK
15.45	Dr. Hülya PEHLİVAN	Fen Lisesi Öğrencilerine Ait Demografik Faktörlerin Biyoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi	
16.00	Yrd. Doç. Dr. Mahinur ÇOŞKUN Ar. Gör. Mükerrrem AKBULUT TAŞ	Kavram ve İlke Öğretiminde Örneklerin Çeşitliliği	
16.15	Doç. Dr. Mehmet GÜVEN	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Program Geliştirme	
15.30	Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN İlhan İLTER	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Olan Tutumları	<b>SALON 3 Başkan:</b>  Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
15.45	Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN İlhan İLTER	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Lisansüstü Eğitim İsteklilikleri Üzerine Bir Çalışma	

	16.00	Yard. Doç. Dr. Işıl Tanrıseven Yard. Doç. Dr. Lütfi Üredi Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken	Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Kazanımları, Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri	
	16.15	Yrd. Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR Yrd. Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR	Yeni Göreve Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin "İlk Deneyimleri Ve İlk Yıl Sorunları Üzerine" Bir Durum Çalışması	
	15.30	Öner Uslu Doç. Dr. Nilay T. BÜMEN	Eğitimde Bilişim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Bir Mesleki Gelişim Programının Etkileri: Kaygı, Tutum ve Teknolojiyle Bütünleşme	<b>SALON 4</b> Başkan:  Prof.Dr. Nevzat BATTAL
	15.45	Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN Halil KAMIŞLI Öğr. Gör. Mesut ÖZONUR	Türkiye'deki Üniversitelerde Sürekli Eğitim Merkezlerinin Durumlarının İncelemesi	
	16.00	Esra CESUR Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN	Intel Öğretmen Programı Karma Hizmet-İçi Eğitimi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri	
	16.15	Uzm. Cenk AKAY Prof. Dr. Emel ÜLTANIR	Andragojik Temellere Dayalı Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi (Koye)	
	15.30	Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN	Öğretmenlerin Programa İlişkin Algıları	<b>SALON 5</b> Başkan:  Prof.Dr. Ali YILDIRIM
	15.45	Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ Yurdagül AKDOĞAN Necati BİLGİÇ	Üstün Yeteneklilerin Eğitim Programlarına İlişkin Uzman ve Uygulayıcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi	
	16.00	Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN	İlköğretim Fen ve Teknoloji Programı Öğretiminde Kullanılan Öğretim Stratejilerinin Çoklu Zeka Kuramı Açısından Değerlendirilmesi	
	16.15	Yard. Doç. Dr. Dilber BAHÇECİ **Tamer İNAN **Volkan Hasan KAYA	Öğretmen Adaylarının Çoklu Oylama ( Multi-Voting)Tekniğine İlişkin Farkındalıkları ve Görüşleri	
	15.30	Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ Arş. Gör. Gülözge Gülel TÜRKÖZ	Sınıflamalı Tanımlama Çabasına Karşı Kritik Düşünmeye Dayalı Kavramlaştırma	<b>SALON 6</b> Başkan:  Prof.Dr. Güzver YILDIRAN
	15.45	Yrd. Doç. Dr. Kaan GÜNEY	Yansıtıcı Dil Sınıfları	
	16.00	Öğr. Gör. Akın EFENDİOĞLU Yrd. Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT Öğr. Gör. Ömer ARSLANTAŞ	John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi	
	16.15	Okt.Ayfer SAYIN	Edebiyat Eğitiminde Yaratıcı Düşünme	
	15.30	Yasemin SAYAN Yrd.Doç. Dr. Hülya HAMURCU	İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi İçin Geliştirilen Materyallerin Yaratıcı Düşünme Becerisi ve Akademik Başarısı Üzerindeki Etkileri	<b>SALON 7</b> Başkan:  Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

15.45	Yrd.Doç.Dr.Melek ÇAKMAK	Program Geliştirme Sürecinde Öğretmenin Rolü
16.00	Yrd.Doç.Dr.Şükran Tok Ayşegül Mazi	Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi
16.15	Arş. Gör. Dr. Ali Rıza KÜPCÜ	İlköğretim 6-8. Sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programının "İlişkilendirme Becerisi" Çerçevesinde İncelenmesi ve Eğitimden Yansımalar

16.30-17.00	Çay-Kahve Molası
-------------	------------------

Saat	Araştırmacı	Konu	
17.00	Yrd. Doç. Dr. Hülya ÇERMİK Yrd. Doç. Dr. Birsen DOĞAN Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN	Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Gerekçeleri	<b>SALON 1</b> <b>Başkan:</b> Prof. Dr. Dilek GÖZÜTOK
17.15	Dr.Erdal BAY Yrd. Doç. Dr.Adnan KÜÇÜKOĞLU Yrd. Doç. Dr.Erdoğan KÖSE Araş.Gör.H.İbrahim KAYA Araş.Gör.Ceyhun OZAN Araş.Gör.Adnan TAŞGIN	Öğretmen Eğitiminde Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğrenen Başarısına ve Tutumuna Etkisi	
17.30	Yar. Doç Dr. Ahmet DOĞANAY Dr.Özden DEMİR	Akademik Başarısı Düşük Ve Yüksek Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması	
17.45	Yrd. Doç. Dr. Semra GÜVEN	İlköğretim Ders Programlarının Öğrenciye Kazandırılması Hedeflenen Değerler Açısından İncelenmesi	
17.00	Ydr. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR Yrd. Doç. Dr. Sevinç MERT UYANGÖR	12. Matematik Öğretim Programı Limit Ünitesinin Değerlendirilmesi	<b>SALON 2</b> <b>Başkan:</b> Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
17.15	Ar.Gör. Seda KARAÇELİK, Yard.Doç. Dr. İzzet GÖRGEN	Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi	
17.30	Yard. Doç. Dr. Duygu S. Güler Öztürk	Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlköğretim İle Okul Öncesi Eğitimi İlişkilendirme Düzeyleri	
17.45	Yard. Doç. Dr. Duygu S. Güler Öztürk	Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki Yönelimlere Bakış: Gelişimsel mi Yoksa Akademik mi?	
17.00	Prof. Dr. Ahmet MAHIROĞLU	Bugünün Genel ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Programlarının Temel Özellikleri Neler Olmalıdır?	<b>SALON 3</b> <b>Başkan:</b> Prof. Dr. Bekir ÖZER

OK	17.15	Dr. Derya OKTAR ERGÜR	Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenen Özerkliğinin Geliştirilmesinde Program Temelli Yaklaşımlar	*
	17.30	Yrd.Doç.Dr. Bilal DUMAN Arş. Gör. Özkan ÇELİK	İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri İle Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişki	
	17.45	Yrd. Doç. Dr. Belgin Tanrıverdi	Eğitim Programlarının Medya Okur-Yazarlığı Açısından İncelenmesi	
	17.00	Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR	Eğitimde Örtük Programın Şiddet Öğretisindeki Yeri	SALON 4 Başkan: Prof. Dr. Seda SARACALOĞLU
	17.15	Prof. Dr. Ali YILDIRIM	Öğretmen Eğitiminde Paradigmalar Ve Yeniden Yapılanma	
	17.30	Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARA	Eğitim Fakültelerinin, Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarına Etkisi	
	17.45	Prof. Dr. Nevzat BATTAL İsmail ŞAN	Öğretmen Adaylarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği)	
	17.00	Prof. Dr. Ali GÜLER	Müzik Eğitimi Programlarında Ulusal Doku Uyuşmazlığı Sorunsalı	SALON 5 Başkan: Prof.Dr. Adil TÜRKOĞLU
	17.15	Yunus KÜTÜKÇÜ Yrd. Doç. Dr. Demet YİĞİT Yrd. Doç. Dr. Paşa YALÇIN Mehmet KARASHAHİN	İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Yeni Öğretim Programının Uygulanması İle İlgili Öğretmen Görüşleri	
	17.30	Arş. Gör. Demet BARAN	Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni 9. Sınıf Geometri Programı İle İlgili Görüşleri	
	17.45	Yrd. Doç.Dr. Raşit Özen Yrd. Doç. Dr. Meriç Tuncel	Öğretmen Ve Velilerin Açısından Aile Ziyaretleri	
Z	17.00	Yrd. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL	Eğitim Programı Kavramına İlişkin Öğretmen Algıları	SALON 6 Başkan: Prof.Dr. Müfit GÖMLEKSİZ
	17.15	Dr.Canay Demirhan İşcan Doç. Dr. Fatma Bıkmaz	Eğitim Programları Ve Öğretim Alanında Lisansüstü Eğitim Programlarının İncelenmesi ve Öneriler	
	17.30	Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN Okt. Ali ÜNİŞEN	Öğrenci Merkezli Yaklaşımların Sorunları	
	17.45	Yrd. Doç. Dr. Ömer Cem KARACAOĞLU P.G. Uzmanı Fatih AYGÖREN	İlköğretim Programlarında Yer Alan Sinektik Tekniği Uygulamasının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi	
	18.00	Osman AKTAN	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlilik Düzeyleri Ve Bu Yeterlilik Alanlarının Geliştirilmesine Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	

20.00

KOKTEYL

14. Mayıs 2010 Cuma

Saat	Araştırmacı	Konu	
09.30	Yrd.Doç.Dr.Melek ÇAKMAK- Yrd. Doç.Dr.H. Şenay Şen- Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN	Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Kurallarını Belirleme Stratejileri: Öğretmen ve Öğretmen Adayları Görüşleri	<b>SALON 1 Başkan</b>  Prof. Dr. Mustafa YILMAN
09.45	Yrd. Doç. Dr. Asım ARI	2004 İlköğretim Programı Hakkında Üniversite EPÖ Öğretim Üyelerinin Görüşleri	
10.00	Okt. Menderes ÜNAL	Meslek Yüksekokullarında Okuyan Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin Akademik Başarıya Etkisi	
10.15	Ahmet Gökmen Ali Derya Atik Gülay Ekici Sultan Altunsoy Osman Çimen	9. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı Boyutlarına Yönelik Biyoloji Öğretmen Görüşlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik Düzeyleri Açısından Analizi	
09.30	Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL- Meltem GÜMÜŞTEKİN- Selen YAZGÜNOĞLU	Türkiye ve Almanya'daki İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	<b>SALON 2 Başkan:</b>  Prof. Dr. Süleyman ÇELENK
09.45	Dr. Meltem Gökdağ BALTAOĞLU- Öğr. Gör. Dr. A. Murat ELLEZ- Yrd. Doç. Dr. Nevzat GÜMÜŞ	Coğrafya Öğretmenleri İle Öğrencilerinin Gudu Düzeyleri ve Öğrenci Öğretmen Özellikleriyle İlişkileri	
10.00	Arş. Gör. Murat ÖZCAN	Yabancı Dil Olarak Arapça Konuşma Becerisi Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım Dayalı Etkinliklerin Kullanımı	
10.15	Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ Arş Gör. Ayşe Ülkü KAN Serav BIÇER Alper YETKİNER	İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Girişimcilik Becerisini Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	
09.30- 10.30	Arş. Gör. Muhittin ÇALIŞKAN- Doç. Dr. Ali Murat SÜNBÜL	Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi: Doğrudan Öğretim Yaklaşımı	<b>SALON 3 Başkan:</b>  Prof. Dr. Ali YILDIRIM
09.45	Yrd. Doç. Dr. Murat GÖKALP Yrd..Doç.Dr. Yaşar BARUT	19 Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğretim Programlarına Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi	
10.00	Muteber Gümüş Yrd Doç Dr. Necdet Aykaç	Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Hazırlanan İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi	
10.15	Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ Arş. Gör. Ümmühan ÖNER	Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerilerindeki Zorlanma Düzeyleri	
09.30	Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM Gülten Feryal KÜÇÜKER	İlköğretim İkinci Kademe Alan Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir Örneği)	<b>SALON 4 Başkan:</b>  Prof.Dr. Bekir ÖZER

09.45	Araş. Gör. İsmail YÜKSEL Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM	Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması	
10.00	Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ Hüseyin ÖZKAN	İlköğretim Hayat Bilgisi Program İçeriğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	
10.15	Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK Okt. Süleyman Nihat ŞAD Özlem GÖKTAŞ	Öğretmenlerin Öğretim Programlarını İzleme, Değerlendirme Ve Geliştirme Sürecine Etkin Katılım Düzeylerinin Değerlendirilmesi	
09.30	Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER Yrd. Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT	Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Özelliklerine ve Öğrenme Stillerine Göre Değerlendirilmesi	<b>SALON 5</b> <b>Başkan:</b> Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
09.45	Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Arş. Gör. Tezcan KARTAL Filiz METE	İlköğretim Fen ve Teknoloji Programında Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	
10.00	Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK Güliden ÇAKIR	İlköğretim Programında Yer Alan Kazanımların, Önerilen Etkinlikler Çerçevesinde Gerçekleştirilebilme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri	
10.15	Yrd. Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN Yrd. Doç. Dr. Rüştü YEŞİL Enver ŞAHAN	Eğitim Bilimlerinin Diğer Bilim Alanları Arasındaki Konumunun Değerlendirilmesi	
09.30	Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ Yrd. Doç. Dr. Nihan ŞAHİNKAYA	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Proje ve Etkinlik Destekli Öğretimin Matematik Öğretimine Yönelik Yeterliklerine Etkisi	<b>SALON 6</b> <b>Başkan:</b> Doç. Dr. Nilay BÜMEN
09.45	Nurhan ÖZTÜRK Nurhan ATALAY	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Proje ve Performans Ödev Sürecini Değerlendirmesi	
10.00	Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ Burcu DUMAN	Türkçe Dersi Öğretim Programında Kendini İfade Etme Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri	
10.15	Yrd. Doç. Dr. Orhan Akınoğlu	Fen Öğretmenlerine Göre 2004 Fen ve Teknoloji Programı Uygulamaları	

SAAT	ETKİNLİK	SALON
10:30-10.45	Çay-Kahve Molası	
10.45-11.45	PANEL Akreditasyon Kurulu <ul style="list-style-type: none"> <li>Prof. Dr. Meral AKSU</li> <li>Prof. Dr. Münire ERDEM</li> <li>Prof. Dr. Ali YILDIRIM</li> <li>Prof. Dr. Dilek GÖZÜTOK</li> <li>Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR</li> <li>Prof. Dr. Özcan DEMİREL</li> </ul>	AYVALIK MESLEK YÜKSEK OKULU SEMİNER SALONU
12.00-13.00	Yemek	

Saat	Araştırmacı	Konu	
13.45	Yrd. Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	Mesleki Deneyim Kazanımlarının Onaylanması (Validation Of Learning Through Experience) Uygulamasının Türk Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Bağlamında Değerlendirilmesi	<b>SALON 1</b> <b>Başkan:</b> Prof. Dr. Nevin SAYLAN
14.00	Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ Doç. Dr. Hüsnü DIRİKOLU Öğr. Gör. Hayri YAMAN Arş. Gör. Barış KALAYCI Sinan BAŞARAN	Küçük Ölçekli İşletmelerde İstihdam Edilen Otomobil Tamircilerine Yönelik Bir Öğretim Programının Geliştirilmesi	
14.15	Doç.Dr. Yücel Gelişli	Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin, Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması	
14.30	Ömer F TUTKUN Yasemin AKSOYALP	21. Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirme: Yeni Yönelimler, Kavramlar ve Arayışlar	
13.45	Öğr. Gör. Ali TÜNER	1948-1968-1995 İlkokul ve 2006 İlköğretim Okulu Programlarının Bu Programlara Yansıyan Eğitim Düşüncesi Açısından Değerlendirilmesi	<b>SALON 2</b> <b>Başkan:</b> Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
14.00	Yrd. Doç. Dr. Aytunga OĞUZ	Program Geliştirme Ve Öğretim Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi	
14.15	Araş. Gör. Bilge ÇAM AKTAŞ	İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarında Görsel Okuma	
14.30	Yrd. Doç. Dr. Meral GÜVEN- Arş. Gör. Bilge Çam AKTAŞ- Arş. Gör. Demet SEVER	"Demokrasi Eğitimi Ve Okul Meclisleri Projesi" Uygulamalarının ve Kazanımlarının Değerlendirilmesi	
13.45 14.45	Yard. Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ Öğretmen Celal Akdeniz	Avrupa Birliği Katılım Müzakereleri "Türkiye İlerleme Raporlarında Eğitim"	<b>SALON 3</b> <b>Başkan:</b> Prof. Dr. Şefik YAŞAR
14.00	Yrd.Doç.Dr. Bilal Duman	Öğrenme Öğretme Sürecindeki Hata, Yanılsama ve Yanıltmacalara İlişkin Öğrenci Görüşleri	
14.15	Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM Belgin SÖNMEZ	Özel Dershanelerde Çalışan Usta Öğreticilerin ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri	
14.30	Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ Burcu DUMAN	Hayat Bilgisi Dersinde Hayır Diyebilme Kazanımlarına İlişkin Görüşler	
13.45	Doç. Dr. Osman CANKOY	Bağımlı Problem Kurma Temelli Problem Çözme Öğretiminin Serbest Problem Kurma Başarısına Etkisi	<b>SALON 4</b> <b>Başkan:</b> Prof.Dr. Müfit GÖMLEKSİZ
14.00	Yrd. Doç. Dr. Ali Osman ENGİN Rasim TÖSTEN	İlköğretim Düzeyinde Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilerin Eğitimden Sorumlu Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Tutum ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Kayseri Örneği)	

14.15	Yrd.Doç.Dr.Rüştü YEŞİL Yrd.Doç.Dr.Nihat ÇALIŞKAN Enver ŞAHAN	İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri (Yamaçlı Kasabası Örneği)	
14.30	Öğr. Gör. Ahmet SABAN Yrd.Doç.Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN	Küreselleşme ve Yüksek Öğretime Etiklerinin Belirlenmesi	
13.45	Arş. Gör. Özlenen ÖZDİYAR Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Eğitim Bilimine Giriş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi	<b>SALON 5</b> <b>Başkan:</b> Doç. Dr. Fatma BIKMAZ
14.00	Yrd. Doç. Dr. Zeki ARSAL	İlköğretim Sosyal Bilgiler Program Kazanımlarının Hedef Nitelikleri Açısından Değerlendirilmesi	
14.15	Okt. Menderes ÜNAL	Ortaöğretimde Uygulamaya Konulan Ağırlıklı Yabancı Dil Öğretim Programının Ürün Açısından Değerlendirilmesi	
14.30	Prof. Dr. Feridun MERTER Arş. Gör. Nilüfer BİRCAN KAYA	Küreselleşme Bağlamında İlköğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri	
13.45	Didem Örtlen Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER	Türkiye'de Eğitimde Program Geliştirme Alanındaki Öncü Akademisyenlerin Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algıları	<b>SALON 6</b> <b>Başkan:</b> Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU
14.00	Yrd. Doç. Zeynep AYVAZ TUNCEL Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL	Bütünleştirilmiş Program Uygulamasının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisi	
14.15	Gökçen ÖZBEK Doç. Dr. Ercan KIRAZ	Drama Öğretim Modeli: Tasarım ve Geliştirme	
14.30	Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU Fevzi DURSUN	Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Lisansüstü Tezlerinin İncelenmesi	
13.45	Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ Arş. Gör. Ezlam SUSAM Öğr. Gör. Hikmet ZELYURT	İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde "Geometri'ye Yolculuk Ünitesi'nin Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Etkiliğinin Değerlendirilmesi	<b>SALON 7</b> <b>Başkan</b> Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
14.00	Arş. Gör. Etem YEŞİLYURT	Fen Ve Teknoloji Dersinde (6., 7. Ve 8 Sınıf) Kullanılan Ölçme- Değerlendirme Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler	
14.15	Yrd. Doç. Dr. Necdet Aykaç Araş. Gör. Özgür Ulubey	2005 Yılında Yapılandırmacı Yaklaşım Temele Alınarak Geliştirilen İlköğretim Programlarının Uygulanma Düzeyinin Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	
14.30	Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK	Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi	

14.45-15.00

Çay-Kahve Molası

Saat	Araştırmacı	Konu	
15.00	Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ Prof.Dr. Meral AKSU	İlköğretim Programları Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması	<b>SALON 1</b> <b>Başkan:</b> Prof.Dr. Mustafa YILMAN
15.15	Yard. Doç. Dr. Günseli GİRGİN Öğr. Gör. Dr. A. Murat ELLEZ Arş. Gör. Dr. Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA Evrin OĞUZ	Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Programına Yönelik Görüşleri	
15.30	Yard. Doç. Dr. Eyup İZCİ	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derleri İle İlgili KPSS Kursları Hakkındaki Görüşleri	
15.45	Yard. Doç. Dr. Esed YAĞCI Yard. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR	Aday Öğretmenlerin Öz- Yeterlik Algı Düzeyi	
15.00	Araş.Gör. Seray TATLI Yard. Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	Türkiye'de Lisansüstü Tezlerde Karşılaştırmalı Eğitim	<b>SALON 2</b> <b>Başkan:</b> Doç. Dr. Çetin SEMERCİ
15.15	Öğr. Gör. H.Gamze YALVAÇ Nurhan ÖZTÜRK Doç. Dr. Mustafa SARIKAYA	İlköğretim Öğrencilerinin Bilimin Doğasıyla İlgili Görüşleri	
15.30	Funda ÇIRAY Arş. Gör. Zeynep AKIN Gizem SALAS	İlköğretim 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" Ünitesinin Kolb'un Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretimi İle Geleneksel Öğretime Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması	
15.45	Arş. Gör. Fatma PELİTOĞLU Yard. Doç. Dr. Sami ÖZGÜR	Türkiye'de İlköğretim Programlarında Yer Alan Sağlık Eğitimi Kazanımlarının, Sağlığı Geliştirme İlkeleri Kapsamında İrdelenmesi	
15.00	Doç. Dr. Fatma BIKMAZ Okt. Erdem AKSOY Özden TATAR Canan ALTINYÜZÜK	Türkiye'de Program Geliştirme Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi	<b>SALON 3</b> <b>Başkan:</b> Doç.Dr. Nilay BÜMEN
15.15	Dr. Esmâ ÇOLAK Uzm. Özgür ŞENSOY	Öğretmenlerin Öğretme Stili Boyutlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	
15.30	Yard. Doç. Dr. Eriman TOPBAŞ	Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisine Göre Ders Planı Hazırlama	
15.45	Yrd.Doç.Dr. Şafak Öztürk AYNAL	Okulöncesi Eğitim Programlarında Dış Mekanların Kullanımı: Eğitim Programlarında Doğanın ve Okul Bahçesinin Yeri Ne Kadar Olmalıdır?	
15.00	Esra KAMARAJ Yard. Doç. Dr. Ethem Nazif BAYAZITOĞLU	İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Günlük Yaşamla İlişkilendirilmesine Dair Öğrenci Ve Öğretmenlerin Görüşleri	<b>SALON 4</b> <b>Başkan:</b> Prof.Dr. Nuray SENEMOĞLU

15.15	Öğr. Gör. Dr. Eda GÜRLER Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Türkçe Ve İngilizce Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Uygulama Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi	
15.30	Yard. Doç. Dr. Dilber BAHÇECİ Mehmet FİDAN Arzu SÖNMEZ	Fen Bilgisi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerisinin Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması: Kırşehir Örneği	
15.45	Yard. Doç. Dr. Dilber BAHÇECİ İlban Orkun KARAMÜFTÜOĞLU	Fen Eğitiminde Risk Alma: Kırşehir Örneği	
15.00	Duygu TEMEL	Eğitimde Yeni ve Etkili Bir Yöntem: Proje Tabanlı Eğitim	<b>SALON 5</b> <b>Başkan:</b> Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
15.15	Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK Arş. Gör. Senar ALKIN Arş. Gör. Özgür ULUBEY	"Eğitim Programları ve Öğretim" Alanının Amaçlarının Gerçekleştirilmesini Etkileyen Sorunların Belirlenmesi.	
15.30	Öğr. Gör. Gülen Onurkan Aliusta Prof. Dr. Bekir Özer	Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Uygulanması : Öğretim Görevlilerinin Farkındalıkları, Görüşleri Ve Karşılaşılan Sorunlar	
15.45	Yard. Doç. Dr. Gülşen ÜNVER	Okulöncesi Eğitim Programlarının Alanda Denenmesi: Uygulamalar ve Öneriler	
15.00	Yard. Doç. Dr. Gülay Ekici Arş. Gör. Osman Çimen Arş. Gör. Ahmet Gökmen *Ali Derya Atik Arş. Gör. Sultan Altunsoy	Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi	<b>SALON 6</b> <b>Başkan:</b> Doç. Dr. Ali Murat SÜNBÜL
15.15	Yrd. Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI Arş. Gör. Sami PEKTAŞ	Kamu Personeli Seçme Sınavı Üzerine Bir Araştırma (Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)	
15.30	Yrd. Doç. Dr. Serap ÖZ AYDIN Selin ŞAHİN	İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim Programı İnsan ve Çevre Ünitesinin Uygulama Süreçlerinde Oluşan İçeriğin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Katkısı	
15.45	Dr. Duygu Çetingöz	Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Etkinlikler Planlamaya İlişkin Görüşleri	

16.00-16.30	Çay-Kahve Molası	
-------------	------------------	--

Saat	Araştırmacı	Konu	
16.30	Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE	İlköğretim Programındaki Ortak Becerilerin Kazandırılmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilik Algıları	<b>SALON 1</b> <b>Başkan:</b>  Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK
16.45	Miriam Zeliha STEBLER ÇAVUŞ Öğr. Gör. Serap UZUNER Elif AKTAŞ	1924'ten 2005'e Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	
17.00	Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK Aylin YAZICIOĞLU Süreyya Şevki YILDIZ	İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nın Sosyalleşmeye Yönelik Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Nitel Bir Çalışma)	
17.15	Öğr. Gör. Gülşen ALTINTAŞ Tuğçe YILMAZ Sinem YILMAZ Begüm SAÇIKARA K.Seher KAPAR	İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi "Solunum Sistemini Oluşturan Yapı Ve Organlar" Konusunda Görsel Araç Kullanımının Kavram Yanılgılarına ve Akademik Başarıya Etkisi	
16.30	Doç.Dr. Çetin SEMERCİ Öğr.Gör. Yusuf ESER	Üniversitelerde Deneme Dersi Uygulamasının Çok Yüzeysel Rasch Ölçme Modeliyle Analizi	<b>SALON 2</b> <b>Başkan:</b>  Prof.Dr.Şefik YAŞAR
16.45	Prof. Dr. Özbay GÜVEN Özer YILDIZ	Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Teorik Dersleri Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi	
17.00	Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI *Yeliz BOLAT	İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Proje ve Performans Ödevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.	
17.15	Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK Arş. Gör. Senar ALKIN UNFPA Proje Uzmanı S. Nazik Işık	İstasyon Yöntemi İle Eğitim İhtiyacı Belirleme (Farklı Hizmet Alanlarına Ve Mesleklere Yönelik Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi Örneği)	
16.30	Öğr. Gör. A. Pınar BAL	Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Matematik Dersine İlişkin Ölçme - Değerlendirme Tercihleri	<b>SALON 3</b>  <b>Başkan:</b>  Doç. Dr. A. Murat SÜMBÜL
16.45	Öğr. Gör. A. Pınar BAL	Oluşturmacı Öğrenme Ortamının Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Temel Matematik Dersinde Akademik Başarı ve Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyine Etkisi	
17.00	Yard. Doç. Dr. KAYABAŞI	Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Teknikleri ve Bunları Tercih Etme Nedenleri	
17.15	Dr. Özden DEMİR Yrd.Doç.Dr. Figen KILIÇ	Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Koçluk ve Bilişsel Esnekliğe Dayalı Öğrenme-Öğretme Ortamları Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri	
16.30	Doç.Dr.Salih UŞUN	Yüksek Öğretimde Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerini ve Akademik Başarılarını Etkileyen Önemli Faktörler	<b>SALON 4</b> <b>Başkan:</b>  Prof.Dr. Güzver YILDIRAN
16.45	Doç. Dr. Sedat YÜKSEL	Fen- Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Örneği)	

17.00	Yrd.Doç.Dr. Soner ÖZDEMİR Arzu KAFKAS	Üniversite Öğrencilerinin Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na İlişkin Farkındalıkları ve Tutumları	
17.15	Yrd.Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI Arş.Gör.Sami PEKTAŞ	Kamu Personeli Seçme Sınavı Üzerine Bir Araştırma (Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)	
16.30	Araş.Gör.Serkan KAPUCU Araş.Gör. Nilüfer OKUR	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Eğitim Programındaki Beceri Kazanımlarına Karşı İnançları	<b>SALON 5 Başkan:</b>  Yrd.Doç. Dr. Eset YAĞCI
16.45	Tuğba DURMUŞ	Matematiğin Senfonisi	
17.00	Zülal MERCAN	Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Yeni İlköğretim 2. Kademe Matematik Dersi Programının Uygulamadaki Etkliliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi	
17.15	Dr. Yelkin Diker Coşkun Yrd. Doç. Dr. Hülya Kılıç	Öğretmen Adaylarının Özyetkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	
16.30	Arş. Gör. Özge CAN Prof. Dr. Özcan DEMİREL	5e Modeli ve Yeni Taksonomiye Göre Yapılan Öğretimin Erişime Etkisi	<b>SALON 6 Başkan</b>  Prof. Dr. Seda SARAÇOĞLU
16.45	Sündüz UNAYAĞYOL	Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri	
17.00	Arş. Gör. Tezcan KARTAL Ahmet URTEKİN	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin, İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğrenci Başarısına Etkisi	
17.15	Arş.Gör. Tuba GÖKMENOĞLU Arş.Gör. Emine Vardar	Öğretim Elemanlarının Bakış Açısıyla Değişen İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı	
16.30	Arş.Gör. Işıkhhan UĞUREL Öğr.Gör.Dr. Esra BUKOVA-GÜZEL	Ortaöğretim Matematik Öğretim Programındaki Yeni Bir Alan "Model Ve Modelleme" Üzerine Geniş Açılı Bir Bakış	<b>SALON 7 Başkan</b>  Yrd.Doç. Dr. Melek DEMİREL
16.45	Arş.Gör. Işıkhhan UĞUREL Öğr.Gör.Dr. Esra BUKOVA-GÜZEL Arş.Gör.Semiha KULA	Bir Eğitim Seminerinden İzlenimler: Matematiksel Öğrenme Etkinlikleri Ve Uygulanması	
17.00	Arş.Gör. Işıkhhan UĞUREL Prof.Dr. Şuur NİZAMOĞLU	Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Felsefesi Çerçevesinde Geliştirilen Bir Yardımcı İzleni Aracı: Bütünleşik, Öğrenme Kartları (B-Ök)	
17.15	Yrd. Doç. Dr. Şule AY Okutman Serkan PADEM Arş. Gör. H. Merve ERİŞ	Teknik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stilleri	

17.30-17.45

Çay-Kahve Molası

	Saat	Araştırmacı	Konu	
	17.45	Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK Yrd. Doç. Dr. İclal OCAK Duygu ÇESUR	Başarı Değerlendirme Sınavlarında Türkiye'nin Durumuna Yönelik Öğretmen Tutumları	<b>SALON 1 Başkan</b>  Prof. Dr. Ahmet MAHIROĞLU
	18.00	Sümer AKTAN	Akademik Bir Çalışma Alanı Olarak Program ve Programın Alt Bilgi Alanı Program Tarihi: Teorik Perspektif, Yöntem Ve Yansımalar	
	18.15	ARŞ. GÖR. SERHAT ARSLAN GÖKÇE PINAR AKSOY	Öğrencilerin Öğrenme Tarzları ve Öğrenmeye Güdülenmesi	
	18.30	Yrd. Doç. Dr. Semra GÜVEN	Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Değerler	
17.45 19.00	17.45	Prof. Dr. Süleyman ÇELENK	İlköğretim Okulları 1. Sınıflar İlkokuma Yazma Öğretimi Programının Program Geliştirme Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi	<b>SALON 2 Başkan:</b>  Doç. Dr. Sedat YÜKSEL
	18.00	Araş.Gör. Tuğba DURMUŞ Prof. Dr. Erdoğan BAŞAR	Kamu Okulları İle Özel Okullarda Öğrenim Gören İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması	
	18.15	Prof. Dr. Ahmet MAHIROĞLU	Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması Kapsamında Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarının Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi	
	18.30	Arş. Gör. Türker SEZER Arş. Gör. Duygu ŞALLI Neriman BAŞ Burcu ŞENTUNA Yeliz ÖZEL	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo İle İlgili Görüşleri	
	17.45	Sibel GÜZEL YÜCE	Bir İlköğretim Sınıfında Düşünme Kültürünün Belirlenmesi Üzerine Bir Durum Çalışması	<b>SALON 3 Başkan</b>  Prof. Dr. Ali GÜLER
	18.00	Arş.Gör. Sevgi TURAN Prof.Dr. Özcan DEMREL	Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Görüşleri	
	18.15	Yrd. Doç. Temel TOPAL Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU	İlköğretim Birinci Kademe (1- 5. Sınıf) Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	
	18.30	Dr. Tülay ÜSTÜNDAĞ	Drama Dersinin Öğretim ve Örtük Programı	
	17.45	Doç. Dr. Çetin SEMERCİ	Hipoteze Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İrdelenmesi	<b>SALON 4 Başkan</b>  Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
	18.00	Arş.Gör. Dr. Vesile ALKAN	Etkili Matematik Öğretiminin Sağlanmasındaki Engellerden Biri: Kaygı ve Nedenleri	
	18.15	Prof. Dr.Özbay GÜVEN ***Özer YILDIZ	Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Uygulamalı Dersleri Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi	

18.30	Yalçın DİLEKLI Yrd. Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ	Aksaray İlinde 2006-2007 Yıllarında Uygulanan Comenius Projelerinin Öğrenci, Öğretmen, Okullar ve Dersler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi.	
17.45	Volkan Hasan KAYA Yrd. Doç.Dr. Yasemin GÖDEK ALTUK	İlköğretim Öğrencilerinin Basit Elektrik Devresi Konusu İle İlgili Kavram Yanılgıları	<b>SALON 5 Başkan</b> Yrd. Doç. Dr. Suat PEKTAŞ
18.00	Yrd. Doç. Dr. Çavuş Şahin Arş. Gör. Büşra Şahan	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Düzenleme ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri	
18.15	Arş.Gör.Dr.Meltem Gökdağ BALTAOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Vesile Yıldız DEMİRTAŞ	Öğrenme Stillerine Göre Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Gruplarından Yararlanma Düzeyleri	
18.30	Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN Arş. Gör. Osman Yılmaz KARTAL	Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme ve Epistemolojik İnançlarındaki Değişimlerinin Belirlenmesi	
17.45	Serap YALÇIN GÜLER Uzm. Hülya YALÇINKAYA Abdullah BÜYÜKYILDIZ	Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri	<b>SALON 6 Başkan</b> Doç. Dr. Salih UŞUN
18.00	Arş. Gör. Levent VURAL	Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	
18.15	Nadir Namık YILDIZ Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR	Eğitim Yöneticilerinin Öğretim Programları Yönetimi Yeterliliklerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	
18.30	Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN	Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık ve İnsan Haklarına Yönelik Tutum ve Davranışları	
18.45	Yard. Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ	Türk Üniversitelerinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Profilleri	

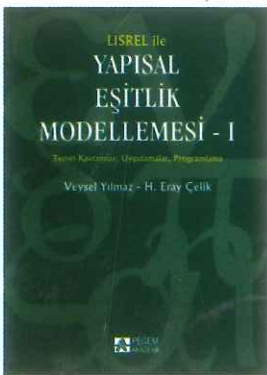
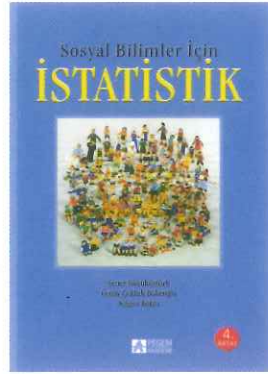
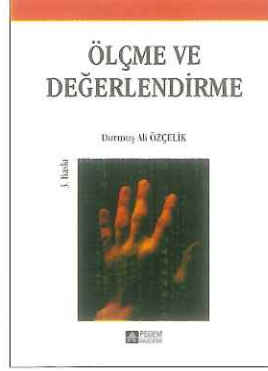
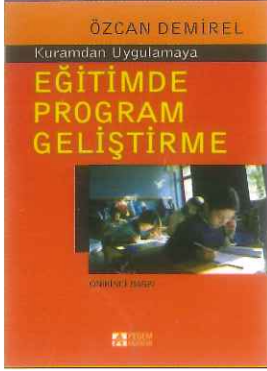
### 15. Mayıs 2010 Cumartesi

SAAT	ETKİNLİK	SALON
10.00-11.00	PANEL Terim birliği paneli  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prof. Dr. Özcan DEMİREL</li> <li>• Prof. Dr. Şefik YAŞAR</li> <li>• Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM</li> <li>• Prof. Dr. Zeki KAYA</li> <li>• Prof. Dr. Seda SARACALOĞLU</li> <li>• Prof. Dr. Bekir ÖZER</li> <li>• Prof. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ</li> <li>• Prof. Dr. Mustafa YILMAN</li> </ul>	<b>BERK OTEL SEMİNER SALONU</b>
11.00-12.00	Kongre Genel Değerlendirmesi	<b>BERK OTEL SEMİNER SALONU</b>
12.00-13.30	Yemek	
14.00	Gezi	



# PEGEMAKADEMİ

24 yıldır eğitim bizim işimiz...



## İLETİŞİM BİLGİLERİ

### YAYINEVİ

adakale sokak 4/1 yenişehir-ankara  
tel: +90 312 4306750-51 (pbx)  
belgeç: +90 312 4354460  
gsm: 0506 3451936 - 0541 9104545 - 0533 2055230  
e-ileti: pegem@pegem.net

### DAĞITIM

sağlık sokak 17/a yenişehir-ankara  
tel: +90 312 4345408 - +90 312 4345424  
belgeç: +90 312 4313738  
gsm: 0506 3451937 - 0541 4345424 - 0533 2055231  
e-ileti: siparis@pegem.net

### YAZIŞMA

p.k.175 06442 yenişehir-ankara

### İNTERNET

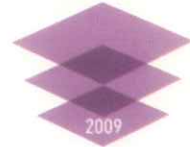
PEGEM.NET



www.balikesir.edu.tr



www.nef.balikesir.edu.tr



EPÖDER  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ  
www.epoder.org

# 1. ULUSAL EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONGRESİ

13-15 MAYIS 2010

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ İLE EPÖDER İŞBİRLİĞİ

## BİLDİRİ ÖZETLERİ





[www.balikesir.edu.tr](http://www.balikesir.edu.tr)



[www.nef.balikesir.edu.tr](http://www.nef.balikesir.edu.tr)



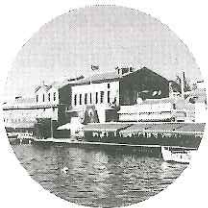
EPÖDER  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ  
[www.epoder.org](http://www.epoder.org)

# 1. ULUSAL EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONGRESİ

13-15 MAYIS 2010

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ İLE EPÖDER İŞBİRLİĞİ

## BİLDİRİ ÖZETLERİ



PEGEMAKADEMİ'NİN KATKILARIYLA

## İÇİNDEKİLER

4. Sınıf Matematik Programında Yer Alan 'Kesir Kavramı' Ünitesinin Değerlendirilmesi	1
5E Modeli ve Yeni Taksonomiye Göre Yapılan Öğretimin Erişiyeye Etkisi	2
9. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı Boyutlarına Yönelik Biyoloji Öğretmen Görüşlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik Düzeyleri Açısından Analizi	3
12. Sınıf Matematik Öğretim Programı Limit Ünitesinin Değerlendirilmesi	5
19 Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Türk Ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğretim Programlarına Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi	6
21. Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirme: Yeni Yönelimler, Kavramlar ve Anlayışlar	7
1924'ten 2005'e Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	8
1948-1968-1995 İlkokul Ve 2004 İlköğretim Okulu Programlarının Bu Programlara Yansıyan Eğitim Düşüncesi Açısından Değerlendirilmesi	9
2004 İlköğretim Programı Hakkında Üniversite EPÖ Anabilim Dalı Öğretim Üyelerinin Görüşleri	10
2005 İlköğretim Programının Hazırlanmasında Görev Alanların ve Sınıf Öğretmenlerinin Ara Disiplin Yaklaşımına İlişkin Bilgi Durumu ve Görüşleri	11
2005 İlköğretim Programları Öncesi Ve Sonrasında Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması	12
2005 Yılında Yapılandırmacı Yaklaşım Temele Alınarak Geliştirilen İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyinin Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	14
Aday Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeyi	16
Akademik Başarısı Düşük Ve Yüksek Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması	18
Akademik Bir Çalışma Alanı Olarak Program ve Programın Alt Bilgi Alanı Program Tarihi: Teorik Perspektif, Yöntem ve Yansımalar	19
Aksaray İli'nde 2006 ve 2007 Yıllarında Uygulanan Comenius Projelerinin Öğrenci, Öğretmen, Okullar ve Dersler üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi	20
Andragojik Temellere Dayalı Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi (KOYE)	22
Avrupa Birliği Katılım Müzakereleri "Türkiye İlerleme Raporları"nda "Eğitim"	24
Başarı Değerlendirme Sınavlarında Türkiye'nin Durumuna Yönelik Öğretmen Tutumları (Afyonkarahisar İl Örneği)	26
Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisine Göre Ders Planı Hazırlama	28
Bilimsel Süreç Becerilerinin 9. Sınıf Kimya Müfredatlarında Temsil Edilme Durumları ve PISA İlişkisi	29
Bir İlköğretim Sınıfında Düşünme Kültürünün Belirlenmesi Üzerine Bir Durum Çalışması	31
Bugünün Genel ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Programlarının Temel Özellikleri Neler Olmalıdır?	33
Bütünleştirilmiş Program Uygulamasının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisi	35
Coğrafya Öğretmenleri İle Öğrencilerinin GÜDÜ Düzeyleri ve Öğrenci Öğretmen Özellikleriyle İlişkileri	37
Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Değerler	38
Değerlendirme Sürecinin Örtük Program Açısından İncelenmesi	39
"Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" Uygulamalarının ve Kazanımlarının Değerlendirilmesi	41
Drama Dersinin Öğretim ve Örtük Programı	43
Drama Öğretim Modeli: Tasarım ve Geliştirme	44
Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ) Geliştirme Çalışması	45
Edebiyat Eğitiminde Yaratıcı Düşünme	46
Eğitim Bilimine Giriş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi	47
Eğitim Bilimlerinin Diğer Bilim Alanları Arasındaki Konumunun Değerlendirilmesi	48
Eğitim fakültelerinin, öğrencilerin Öğrenmeye ilişkin tutumlarına etkisi	49

Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Başarı / Başarısızlık Y¼klemeleri (Dokuz Eyl¼l niversitesi rneđi)	51
Eğitim Programı Kavramına İlişkin ğretmen Algıları	52
"Eğitim Programları ve ğretim" Lisans¼st¼ Eğitim Programlarının İçerik ve Yapısal zellikleri	54
Eğitim Programları ve ğretim Alanında Lisans¼st¼ Eğitim Programlarının İncelenmesi ve neriler	55
"Eğitim Programları ve ğretim" Alanının Amaçlarının Gerçekleştirilmesini Etkileyen Sorunların Belirlenmesi	56
Yöneticilerinin ğretim Programları Yönetimi Yeterliliklerine Yönelik Bir lek Geliştirme alışması	58
Eğitimde Bilişim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Bir Mesleki Gelişim Programının Etkileri: Kaygı, Tutum ve Teknolojiyle B¼t¼nleřme	60
Eğitimde rt¼k Programın Şiddet ğretisindeki Yeri	62
Eğitimde Program Geliştirme Programının Yeterlik Ve Kazanımlarının Tuning Yaklaşımı Model Alınarak Belirlenmesi	63
Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşım	65
Eğitimde Yaratıcılık	66
Etkili Matematik ğretiminin Sağlanmasıdaki Engellerden Biri: Kaygı ve Nedenleri	67
Ev Ziyaretlerine İlişkin ğretmen ve Veli Gr¼řleri	68
Fen Bilgisi ğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Dersi ğretim Programındaki Beceri Kazanımlarına Karşı İnançları	69
Fen Bilgisi ğretmenlerinin İlköğretim 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Derslerinde ğrenci Başarısına Etkisi	71
Fen Bilgisi ğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Proje ve Performans dev S¼recinin Değerlendirilmesine Yönelik Gr¼řleri	73
Fen- Edebiyat Fakóltesi đretim üyelerinin đretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin D¼ř¼nceleri (Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakóltesi rneđi)	74
Fen Eğitiminde Risk Alma: Kırşehir rneği	75
Fen Lisesi ğrencilerine Ait Demografik Faktörlerin Biyoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi	76
Fen ğretmenlerine Göre 2004 Fen ve Teknoloji Programı ve Uygulamaları	77
Fen ve Teknoloji Dersinde (6., 7. ve 8 Sınıf) Kullanılan lme-Değerlendirme Yöntemleri ve Karşılaşılan G¼l¼kler	78
Fen ve Teknoloji ğretmen ve ğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerisinin Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması: Kırşehir rneği	80
Fenonemonolojik ğrenme Yaklaşımı ve "Fenomeolojik ğrenme-ğretme Yöntemi"	82
G¼n ğretmen Yetiştirme Programlarına Etkisi T¼rkiye ve Almanya rneğinde	83
G¼zel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Teorik Dersleri ğretim Programlarının Değerlendirilmesi	84
G¼zel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Uygulamalı Dersleri ğretim Programlarının Değerlendirilmesi	85
Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakóltesi đrencilerinin Probleme Dayalı đrenmeye Yönelik Gr¼řleri	86
Hayat Bilgisi Dersinde Hayır Diyebilme Kazanımlarına İlişkin Gr¼řler	87
Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi	89
Hik¼yeler Yoluyla D¼ř¼nmenin İlköğretim Beşinci Sınıf T¼rke Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi	91
Hipoteze Dayalı ğrenme Yaklaşımının İrdelenmesi	93
İlköğretim 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Ders Kitabı nite Sonu Değerlendirme Sorularının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi	94
İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Proje ve Performans Görevlerine İlişkin ğretmen Gr¼řlerinin İncelenmesi	96
İlköğretim 6-8. Sınıflar Matematik Dersi ğretim Programının "İlişkilendirme Becerisi" erevesinde İncelenmesi ve Eğitimden Yansımalar	98
İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Solunum Sistemini Oluşturan Yapı Ve Organlar Konusunda Görsel Araç Kullanımının Kavram Yanılırlarına Ve Akademik Başarıya Etkisi	100

İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Sayılar Öğrenme Alanındaki Kazanımlar ile Programda Öğrencilerin Kazanması Öngörülen Beceriler Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	102
İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde "Geometriye Yolculuk Ünitesi"nin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesi	104
İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinin Öğretiminde Ortamdan Kaynaklanan Sorunların Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi	106
İlköğretim 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" Ünitesinin Kolb'un Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretimi ile Geleneksel Öğretime Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması	108
İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarında Görsel Okuma Etkinlikleri	109
İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Ünitelerinden "Ya Basınç Olmasaydı" Ünitesi Öğretiminde Öğretmen Değerlendirilmesi	111
İlköğretim Birinci Kademe (1-5. Sınıf) Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri	113
İlköğretim Ders Programlarının Öğrenciye Kazandırılması Hedeflenen Değerler Açısından İncelenmesi	115
İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi İçin Geliştirilen Materyallerin Yaratıcı Düşünme Becerisi Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri	117
İlköğretim Düzeyinde Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilerin Eğitiminden Sorumlu Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Tutum ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği)	119
İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Günlük Yaşamla İlişkilendirilmesine Dair Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri	121
İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretiminde Kullanılan Öğretim Stratejilerinin Çoklu Zeka Kuramı Açısından Değerlendirilmesi	122
İlköğretim Fen Ve Teknoloji Öğretim Programı İnsan Ve Çevre Ünitesinin Uygulama Süreçlerinde Oluşan İçeriğin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Katkısı	123
İlköğretim Fen Ve Teknoloji Programında Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	125
İlköğretim Hayat Bilgisi Program İçeriğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	128
İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programıyla İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	130
İlköğretim I. Kademe Programlarının Uygulanmasında Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesini Olumsuz Etkileyen Etmenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)	131
İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri (Yamaçlı Kasabası Örneği)	133
İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Girişimcilik Becerisini Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	135
İlköğretim İkinci Kademe Alan Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)	137
İlköğretim Okulları 1. Sınıflar İlkokuma-Yazma Öğretimi Programının Program Geliştirme Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi	139
İlköğretim Öğrencilerinin Basit Elektrik Devresi Konusu İle İlgili Kavram Yanılgıları	141
İlköğretim Öğrencilerinin Bilimin Doğası İle İlgili Görüşleri	143
İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri İle Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişki	145
İlköğretim Programlarında Yer Alan Sineklik Tekniği Uygulamasının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi	147
İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlilik Düzeyleri Ve Bu Yeterlilik Alanlarının Geliştirilmesine Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	148
İlköğretim Sosyal Bilgiler Program Kazanımlarının Hedef Nitelikleri Açısından Değerlendirilmesi	150
İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nın Sosyalleşmeye Yönelik Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Nitel Bir Çalışma)	151
İlköğretimde Proje Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	153

İngilizce Öğretmen Adaylarının Güdülenme Stratejilerini Değerlendirmeleri	155
Intel Öğretmen Programı Karma Hizmet-İç Eğitim Hakkındaki Öğretmen Görüşleri	157
İstasyon Yöntemi ile Eğitim İhtiyacı Belirleme (Farklı Hizmet Alanlarına ve Mesleklere Yönelik Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi Örneği)	159
John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi	160
Kamu Okulları ile Özel Okullarda Öğrenim Gören İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması	162
Kamu Personeli Seçme Sınavı Üzerine Bir Araştırma (Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)	165
Kavram Öğretiminde Örneklerin Çeşitliliğinin Değerlendirilmesi	167
Küçük Ölçekli İşletmelerde İstihdam Edilen Otomobil Tamircilerine Yönelik Bir Öğretim Programının Geliştirilmesi	169
Küreselleşme Bağlamında İlköğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri	171
Küreselleşme ve Yüksek Öğretime Etiklerinin Belirlenmesi	173
Küreselleşmenin Eğitim Programlarına Etkisi	174
Matematiğin Senfonisi	176
Matematik Dersi İlköğretim Programıyla İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	177
Mesleki Deneyim Kazanımlarının Onaylanması ( <i>Validation of Learning Through Experience</i> ) Uygulamasının Türk Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Bağlamında Değerlendirilmesi	179
Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin, Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutum Geliştirme Çalışması	180
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile Bunları Tercih Etme Nedenleri	182
Müzik Eğitimi Programlarında Ulusal Doku Uyuşmazlığı Sorunsalı	183
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Düzenleme ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri	185
Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi	186
Okulöncesi Eğitim Programlarında Dış Mekanların Kullanımı: Eğitim Programlarında Doğanın ve Okul Bahçesinin Yeri Ne Kadar Olmalıdır?	187
Okulöncesi Eğitim Programlarının Alanda Denenmesi: Uygulamalar ve Öneriler	188
Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Etkinlikler Planlamaya İlişkin Görüşleri	189
Oluşturmacı Öğrenme Ortamının Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Temel Matematik Dersinde Akademik Başarı Ve Van Hiele Geometri Düşünme Düzeyine Etkisi	190
Ortaöğretim Matematik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programının "Mantık" Öğrenme Alanının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	192
Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni 9. Sınıf Geometri Programı İle İlgili Görüşleri	194
Öğrenci Merkezli Yaklaşımların Sorunları	195
Öğrenci Velilerinin Yeni İlköğretim Programlarına İlişkin Görüş Ve Düşüncelerinin Belirlenmesi	196
Öğrenci-merkezli öğretim yaklaşımının İngilizce öğretiminde uygulanması: Öğretim görevlilerinin farkındalıkları, görüşleri ve karşılaşılan sorunlar	198
Öğrenme Öğretim Sürecindeki Hata, Yanılsama Ve Yanıltmacalara İlişkin Öğrenci Görüşleri	199
Öğrenme Stillerine Göre Kişiselleştirilmiş Veya Uyarlanabilir E-Öğrenme İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi	201
Öğrenme Stillerine Göre Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Gruplarından Yararlanma Düzeyleri	203
Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi: Doğrudan Öğretim Yaklaşımı	205
Öğretmen Adayların Çoklu Oluşturmacı Öğrenme Ortamı ve Çoklu Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri: Bir Eylem Araştırması	206
Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerilerindeki Zorlanma Düzeyleri	208
Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	211
Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Özelliklerine ve Öğrenme Stillerine Göre Değerlendirilmesi	212
Öğretmen Adaylarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği)	214

Öğretmen Adaylarının Multi-Voting (Çoklu Oylama) Tekniğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri ve Görüşleri	215
Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Programına Yönelik Görüşleri	217
Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme ve Epistemolojik İnançlarındaki Değişimlerinin Belirlenmesi	218
Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi	218
Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi	220
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri İle İlgili KPSS Kursları Hakkındaki Görüşleri	222
Öğretmen Adaylarının Özyetkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	224
Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri Ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki	225
Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Kazanımları, Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri	227
Öğretmen Eğitiminde Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğrenen Başarısı ve Tutumuna Etkisi	229
Öğretmen Eğitiminde Paradigmalar ve Yeniden Yapılanma	231
Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri	232
Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Kurallarını Belirleme Stratejileri: Öğretmen Ve Öğretmen Adayları Görüşleri	233
Öğretmenlerin Öğretim Programlarını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme Sürecine Etkin Katılım Düzeylerinin Değerlendirilmesi	234
Öğretmenlerin Öğretme Stili Boyutlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	236
Öğretmenlerin Programa İlişkin Algıları	237
Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler	239
Özel Dershanelerde Çalışan Öğretmen ve Usta Öğreticilerin Sınıf Yönetimine İlişkin Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri	241
Performansa Dayalı Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Durumları	243
Program Geliştirme Sürecinde Öğretmenin Rolü	245
Program Geliştirme ve Öğretim Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme	246
Proje ve Etkinlik Destekli Öğretimin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Yeterliklerine Etkisi	248
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Program Geliştirme	250
Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	251
Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlköğretim İle Okul Öncesi Eğitimi İlişkilendirme Düzeyleri	252
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Olan Tutumları	254
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Lisansüstü Eğitim İsteklilikleri Üzerine Bir Çalışma	257
Sınıf Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Bilme Düzeyleri Ve Kullanma Sıklıkları	260
Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Koçluk ve Bilişsel Esnekliğe Dayalı Öğrenme-Öğretme Ortamları Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri	261
Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Matematik Dersine İlişkin Ölçme - Değerlendirme Tercihleri	264
Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri	265
Sınıflamalı Tanımlama Çabasına Karşı Kritik Düşünmeye Dayalı Kavramlaştırma	267
Teknik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stilleri	268
Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması	270
Türk Üniversitelerinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Profilleri	272
Türkçe Dersi Öğretim Programında Kendini İfade Etme Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri	273

Türkçe ve İngilizce Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Uygulama Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi	274
Türkiye ve Almanya'daki İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	275
Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Lisansüstü Tezlerinin İncelenmesi	276
Türkiye'de Eğitimde Program Geliştirme Alanındaki Öncü Akademisyenlerin Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algıları	277
Türkiye'de İlköğretim Programlarında Yer Alan Sağlık Eğitimi Kazanımlarının, Sağlığı Geliştirme İlkeleri Kapsamında İrdelenmesi	279
Türkiye'de Lisansüstü Tezlerde Karşılaştırmalı Eğitim	281
Türkiye'de Program Geliştirme Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi	282
Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki Yönelimlere Bakış: Gelişimsel mi Yoksa Akademik mi?	283
Türkiye'deki Üniversitelerde Sürekli Eğitim Merkezlerinin Durumlarının İncelemesi	285
Üniversite Öğrencilerinin Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na İlişkin Farkındalıkları ve Tutumları	287
Üniversitelerde Deneme Dersi Uygulamasının Çok-Yüzeyle Rasch Ölçme Modeliyle Analizi	288
Üstün Yeteneklilerin Eğitim Programlarına İlişkin Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi	289
Yabancı Dil Olarak Arapça Konuşma Becerisi Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım Dayalı Etkinliklerin Kullanımı	291
Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenen Özerkliğinin Geliştirilmesinde Program Temelli Yaklaşımlar	292
Yansıtıcı Dil Sınıfları	294
Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Yeni İlköğretim 2. Kademe Matematik Dersi Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi	295
Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi	297
Yeni Göreve Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin "İlk Deneyimleri ve İlk Yıl Sorunları Üzerine" Bir Durum Çalışması	299
Yeni Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	301
Yüksek Lisans Düzeyinde Eğitimde Program Geliştirme Dersi Programının Dersi Alan Öğrencilerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	303
Yüksek Öğretimde Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerini ve Akademik Başarılarını Etkileyen Önemli Faktörler	304

#### 4. Sınıf Matematik Programında Yer Alan 'Kesir Kavramı' Ünitesinin Değerlendirilmesi

Yard. Doç. Dr. Hasan Özder

Atatürk Öğretmen Akademisi / hasan.ozder@aoa.edu.tr

Yard. Doç. Dr. Güner Konedralı

Atatürk Öğretmen Akademisi / guner.konedrali@aoa.edu.tr

Uzm. Deray Derim

Atatürk Öğretmen Akademisi / deray.derim@aoa.edu.tr

Program değerlendirme çalışmalarında programın farklı boyutlarını ele alan model ve yaklaşımlar uygulanabilir. Ancak, bir programda yer alan hedefler, programın diğer öğelerini de etkilediğinden öncelikle hedeflerin değerlendirilmesi önemlidir. Program tasarısına yazılan hedefler hipotetiktir. Bir başka deyişle programda yer alan hedefler denencel niteliktedir. Hedeflerin sağlamlılık ve tutarlılıklarının değerlendirilmesi gerekir. Programın sağlamlığını ve işe yararlığının değerlendirilmesi, davranış ve hedef bazlarında çalışmayı gerektirir. Davranış bazında çalışma, (1) her davranışın ulaşılabilirlik derecesinin ve (2) davranışların birbirini destekleme derecesinin saptanması çalışmalarını içerir. Hedef bazında çalışma, (1) bir hedefin altındaki davranışların o hedefi kapsama durumu, (2) hedeflerin gerçekleşme derecesi ve (3) hedeflerin birbiriyle tutarlılığı çalışmalarını gerektirir. Eldeki çalışma hem davranış hem de hedef bazında yapılmıştır.

Hedeflerin sağlamlılık ve tutarlılıklarının değerlendirilmesi önkoşul ilişkilerin ortaya çıkarılmasını sağlar. Öğrenmede önkoşul ilişkiler öğretimin planlanmasına ve uygulanmasına ciddi boyutta rehberlik sağlamaktadır. Birinci olarak, öğretimin tam olmasına yardımcı olurlar. Tüm önkoşul ilişkilerin belirlenmesi ile herhangi bir öğretim boyutunun dışta kalması mümkün değildir. İkincisi ise, öğretim için uygun bir sıranın belirlenmesini sağlarlar. Önkoşul ilişkiler öğretmenin hangi önemli boyutlara odaklanması gerektiğini sağlayarak öğretimin daha verimli olmasını sağlar. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesinde davranışlar arasında önkoşul ilişkilerin neler olduğunun saptanması da gerek öğretim esnasında gerekse ek öğretim faaliyetlerinde öğretmenlere yardımcı olacaktır. Bu çalışma böyle bir amaca hizmet edebilecek verilerin elde edilmesini sağlayacağından önemli bir nitelik taşımaktadır. Bu amaçla, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirlendi:

İlkokul 4. Sınıf matematik programında yer alan kesir kavramı ünitesine ilişkin hedef ve davranışların erişilme derecesi ile tutarlılıkları ne düzeydedir?

1. Kesir kavramı ünitesine ilişkin hedef ve davranışların gerçekleşme derecesi ne düzeydedir?
2. Kesir kavramı ünitesine ait hedef ve davranışların önkoşul ilişkileri nasıl bir örüntü oluşturmaktadır?
3. Mevcut programın uygulanması ile oluşan kesir kavramına ilişkin beceriler farklı sosyo ekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında fark yaratmakta mıdır?

Araştırma bir program değerlendirme çalışmasını içermektedir. Sekiz sınıf üzerinde yürütülen çalışma öntest-sontest modeline göre düzenlenmiş ancak sınıflardan herhangi biri deney grubu yapılmamıştır. Bu nedenle, araştırma deseni kontrol grupsuz öntest-sontest modeline göre düzenlenmiştir. Çalışma 2009-2010 öğretim yılında Lefkoşa ilçesine bağlı olan 8 ilkokuldaki 282 dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada bilişsel giriş davranışları testi ve izleme testi kullanıldı. Her iki test tüm öğrencilere öntest olarak verildi. Son test olarak izleme testi tekrar uygulandı. Araştırmada kullanılan "bilişsel giriş davranışları testi" ve "izleme testi" nin geliştirilmesinde madde ayırıcılık gücü indekslerinin hesaplanmasında İteman programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ise 't' testi, ve tetrakorik korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Bu amaçla, bilgisayar ortamında SPSS 13 ve Tetmat programları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular tablolar yardımıyla sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmaya alınan ilkokul 4. sınıf öğrencileri kesir kavramını tam öğrenme ölçütü düzeyinde kazanmaktadır.
2. 4. Sınıf matematik programında yer alan kesir kavramı konusuna ilişkin öngörülen davranış örüntüsü tutarlı çıkmamıştır.
3. 4. Sınıf matematik programında yer alan kesir kavramı konusuna ilişkin öngörülen hedefler birbiriyle tutarlı çıkmamıştır.
4. Araştırmaya alınan 8 ilkokulundaki öğrencilerin kesir kavramı konusuna ilişkin başarıları arasında anlamlı farklar çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre hedef ve davranışların yeni bir örüntüsü oluşturuldu. Buna bağlı olarak kesir kavramı konusuna ilişkin uygun bir öğretim sırası önerildi.

## 5E Modeli ve Yeni Taksonomiye Göre Yapılan Öğretimin Erişiyeye Etkisi

Arş. Gör. Özge CAN, Hacettepe Üniversitesi, ozgecann@hacettepe.edu.tr

Prof. Dr Özcan DEMİREL, Hacettepe Üniversitesi, demirel@hacettepe.edu.tr

Çocukların doğal meraklarını ve araştırma yeteneklerini geliştirmek için, onların dünyayı sorgulamalarını sağlayacak eğitimsel yaşantılara yer vermenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle derslerde çocukları keşfetmeye yönlendiren öğretim modellerini işe koşmak gerekir. Özendirme, keşfetme, nedenini söyleme, derinleştirme ve değerlendirme basamaklarından oluşan 5E modeli bu öğretim modellerinden birisidir (Bybee ve diğerleri, 2006). 5E modeli yapılandırmacı yaklaşımın fen bilimlerindeki uygulama biçimlerinden birisi olarak da düşünülmektedir (Akar, 2005; Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007). Yenilenen fen ve teknoloji programları incelendiğinde, bu programın temelinde yapılandırmacı yaklaşımın olduğu görülmektedir. Fakat program yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında bir tek model önermemiştir. Bu nedenle bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşımın modellerinden birisi olan 5E modeli ve yeni taksonomiye (Bloom'un yeniden boyutlandırılmış aşamalı sınıflama çizelgesine) uygun olarak fen ve teknoloji dersinde yapılan öğretimin erişiyeye etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada deneysel desenlerden tek grup öntest- sontest model kullanılmıştır. Araştırma 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Ankara' daki bir özel okulda 6. Sınıfa devam etmekte olan, fen ve teknoloji dersini alan 39 öğrenciyle yürütülmüştür.

5E modeli ve yeni taksonomiye göre öğretim programının hazırlanması sırasında "Madde ve Isı" ünitesinin Milli Eğitim Bakanlığı Fen ve Teknoloji Öğretim Programında nasıl işlendiği incelenmiştir. Programdaki kazanım ifadelerine bakıldığında, bu ifadelerin birden fazla davranışı ve etkinlik ifadesini içerdikleri görülmüştür. Bu nedenle öğretim programı uygulanmaya başlamadan önce kazanım ifadeleri içerisindeki anlam kargaşasını yok etmek ve bu ifadeleri gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelere dönüştürmek amacı ile yeni taksonomiye uygun olarak hedef davranış ifadeleri yazılmıştır. Hedef davranış ifadeleri yazıldıktan sonra bu ifadelerle ilgili günlük planlar ve başarı testi hazırlanmıştır. Günlük planlar hazırlanırken fen ve teknoloji dersi öğretmenleri ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Daha sonra hazırlanan ders planları 40'ar dakikadan haftada 4 saat, toplam 16 ders saati ve 4 hafta boyunca uygulanmıştır. "Madde ve Isı" ünitesi için geliştirilen başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Başarı testi nihai formunu almadan önce ise, yeni taksonomiye göre yazılan hedef davranışlara uygun olarak 30 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formunda ünitenin her bir hedef davranışı ölçen 2 soru yer almaktadır. Hazırlanan deneme formu, "Madde ve Isı" ünitesini daha önceden işlemiş olan 7. sınıftan 57 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme formunun uygulanmasından sonra İtemman programı yardımıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Genelde madde güçlüğü ( $p_j$ ) 0,50-0,90 arasında, madde ayırt ediciliği ( $r_{jk}$ ) 0,30-0,50 arasında olan maddeler seçilmeye çalışılmıştır. Tüm çalışmalar sonucunda Seçilen maddelerden 15 soruluk nihai form oluşturulmuştur. Verilerin analizinde tek grup ön test son test deneysel desen işlemin etkililiğini test etmek için kullanılan ilişkili örneklemeler için T-Testi kullanılmıştır. Araştırmanın denencesine ilişkin verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda "yeni taksonomi ve 5E modeline uygun olarak hazırlanmış programa göre, dersin işlendiği deneklerin ön test puanları ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.  $t(38)=-4,65$ ,  $p<.01$ . Diğer bir ifade ile öğrencilerin uygulama öncesi başarı puanları ortalaması  $\bar{X} = 42,39$  iken, yeni taksonomi ve 5E modeline uygun olarak hazırlanmış program uygulandıktan sonra  $\bar{X} = 59,14$  e yükselmiştir. Bu bulgu, yeni taksonomi ve 5E modeline uygun olarak hazırlanmış programın öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunun bir göstergesidir. Öğrencilerin 5E Modelinin uygulandığı bu derste başarı düzeylerindeki anlamlı artışın nedenlerinden birisi fen eğitimi gibi günlük yaşamla iç içe olan alanlarda, öğrencilere değişik öğrenme yaşantıları sunmanın mümkün olmasıdır. Çünkü öğretmenler öğrencilere ne kadar fazla öğrenme yaşantısı sunarlarsa, öğrencilerin bilgiyi derinlemesine anlamaları ve hatırlarında tutmaları kolaylaşacaktır. Bu noktada 5E modeli' nin etkili bir öğretim modeli olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü 5E modeli uygulamalarında öğrencilerin derse odaklanmalarını, günlük yaşamdan örnekler yardımıyla düşünmelerini ve farklı durumlara öğrendiklerini transfer etmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin başarı düzeylerindeki artışın beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda yeni taksonomi ve 5E modelinin farklı derslerdeki uygulamaları incelenebilir. Öğretmenlere, farklı öğrenme yaşantıları oluşturmaları konusunda yaratıcılıklarını artırıcı hizmet içi eğitim verilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Yeni taksonomi, 5E modeli, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı

## 9. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı Boyutlarına Yönelik Biyoloji Öğretmen Görüşlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik Düzeyleri Açısından Analizi

Ahmet Gökmen, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D., ahmetgokmenii@gmail.com

Ali Derya Atik<sup>2</sup>, Genç Osman Lisesi, Biyoloji Öğretmeni, alideryaatik@gmail.com

Gülşay Ekici, Gazi Üniversitesi<sup>3</sup>, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gulayekici@yahoo.com

Sultan Altunsoy, Gazi Üniversitesi<sup>5</sup>, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D., sualtunsoy@gmail.com

Osman Çimen, Gazi Üniversitesi<sup>4</sup>, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D., osman.cimen@gmail.com

Öğretim programı, okuldaki eğitim-öğretim sürecinin en önemli faktörlerinden biri olarak kabul edilebilir. Eğitim-öğretim süreci, programın hedeflerine (kazanımlar), içeriğine, eğitim durumlarına ve ölçme-değerlendirme boyutlarına göre desenlenir. Ancak bir program ne kadar iyi niteliklerle desenlenirse desenlensin, programın uygulanmasında etkili olan nedenler vardır. Önemli olan bu nedenleri kontrol altında tutabilmek ve programın en iyi şekilde uygulanmasını sağlayabilmektir. Programın uygulanma sürecinde önemli görevler üstlenenlerden biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin hazırlanmış olan programı sınıfta uygulayabilmeleri ise pek çok faktöre bağlıdır. Bu noktada öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları oldukça önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü en mükemmel şekilde hazırlanmış olan bir ders programı bile nitelikli bir öğretmen tarafından uygulanmazsa niteliksiz duruma düşebilir. O nedenle programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri programın başarıyla uygulanması açısından önemlidir. Dolayısıyla öğretmen öz-yeterliği yüksek düzeyde olan öğretmenlerin, uygulamaya koydukları öğretim programında öğrenciler istenilen hedeflere daha yüksek başarıyla ulaşabileceklerdir.

Türkiye’de ortaöğretim kademesinde 9.sınıf biyoloji dersi öğretim programı Talim ve Terbiye kurulunun 11.10.2007 tarih ve 170 sayılı kararı ile 2008–2009 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalarda program farklı boyutlardan değerlendirilmektedir. Ancak öğretmen öz-yeterlikleri açısından konunun değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu açıdan çalışma sonuçlarının alana oldukça yararlı veriler kazandıracığı umulmaktadır. Bu çalışmanın genel amacı, 9. sınıf biyoloji dersi öğretim programı boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerini öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri açısından analiz etmektir.

Çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerindeki farklı liselerde görev yapan toplam 48 biyoloji öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma verilerini toplamak amacıyla açık uçlu 5 soru hazırlanmıştır. Soruların kapsam geçerliliği alan uzmanı kanısıyla test edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlikleri “öğretmen öz-yeterlik ölçeği” kullanılarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, .86 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin her birinin öğretmen öz-yeterlikleri düşük-orta ve yüksek düzey olarak ayrılmış ve her bir öğretmenin programın boyutlarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri analiz edilmiştir. Görüşlerin değerlendirilmesinde içerik analizi yapılmış ve sonuçlar f ve % değerlerine göre tablolatırılmıştır.

Çalışma sonunda; biyoloji öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterliklerinin orta ve yüksek düzeyde dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen öz-yeterliği yüksek düzeyde olan biyoloji öğretmenlerinin biyoloji öğretim programının boyutlarına yönelik görüşlerinin, öğretmen öz-yeterliği orta düzeyde olan biyoloji öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin programın uygulanabilirliği konusunda kendilerinden daha emin olduklarını ifade etmektedir.

*Yüksek düzeyde öğretmen öz-yeterliğine sahip* biyoloji öğretmenlerinin programın **amaç-hedef-kazanım boyutunda**, vurguladıkları **olumlu noktalar**; yeni biyoloji müfredatında hedeflerin öğrencide gerçekleştirilebilir nitelikte ve bir önceki programa göre üst düzey bilişsel beceri gerektiren kazanımların sayısının daha fazla olmasıdır. **İçerik boyutunda**, konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesinin kalıcı öğrenmeyi artıracığı, özellikle çevre konularının içeriğinin genişletilerek dört yıla yayılmasının çevreye duyarlı bilinçli bireylerin geliştirilmesinde faydalı olacağı ve güncel konulara da yer verildiğini belirtmişlerdir. **Eğitim durumları boyutunda**, katılımı ve sınıf içi etkileşimi artırdığını, öğrencinin öğrendiği bilgiyi kullanma ve yorumlamaya yönelik etkinliklere de yer verildiğini söylemişlerdir. **Ölçme-değerlendirme boyutunda** ise, sadece klasik ölçme araçlarını kullanmak yerine süreci ve performansı ölçecek araçlara yer verildiği, bireysel ve grup değerlendirmelerinin öğrenci başarısını doğru olarak değerlendirme imkânı vereceğini belirtmişlerdir.

Biyoloji öğretmenlerinden *yüksek düzeyde öğretmen öz-yeterliğine sahip* olanların programın **amaç-hedef-kazanım** boyutunda vurguladıkları **olumsuz noktalar**; kazanım sayısına göre ders saatlerinin yetersiz olması ve bilişsel alana yönelik hedeflerin duyuşsal ve devinışsel alanlara göre fazla olduğu belirtilirken, **içerik boyutunda**, bazı konuların öğrenci seviyesinin üzerinde ele alındığını, bazı konuların ise çok fazla ayrıntılı ele alınmasının öğrencilerin konuya olan ilgisini azalttığını söylemişlerdir. **Eğitim durumları boyutunda**, okul şartlarının ve imkânlarının yetersiz olduğu, ders saatlerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. **Ölçme-değerlendirme boyutunda** ise, değerlendirme sürecinin çok fazla ayrıntılı olduğu, çok zaman aldığı ve diğer etkinliklerin yapılması ve konuların işlenmesi için sürenin azaldığı, ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine henüz hazır olmadığı belirtilmiştir.

Biyoloji öğretmenlerinden *orta düzeyde öğretmen öz-yeterliğine sahip* olanların, programın **amaç-hedef-kazanım boyutunda** en fazla vurguladıkları **olumlu noktaların**; hedeflerin açık ve anlaşılır olması ve öğretmenin işini kolaylaştırması olduğu belirlenirken, **içerik boyutunda**, konuların sarmal bir şekilde yıllara dağıtılmasının kalıcı öğrenmeye yardımcı olacağı ve diğer branş dersleri ile uyumlu olup konuların güncel olduğu belirtilmiştir. **Eğitim durumları boyutunda**, öğrenci merkezli bir yaklaşımla konuların işlenmesi için etkinliklere dayalı, öğrencinin aktif olduğu ve derslerin eğlenceli geçtiği şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. **Ölçme-değerlendirme boyutunda** ise, programın çok farklı ölçme ve değerlendirme araçları ile zenginleştirildiği ifade edilmiş, ayrıca öğrenciler sadece ürünle değil, süreç içerisinde de değerlendirilebiliyor şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Biyoloji öğretmenlerinden *orta düzeyde öğretmen öz-yeterliğine sahip* olanların programın **amaç-hedef-kazanım boyutunda** en fazla vurguladıkları **olumsuz noktaların**; ders kitabı ve konuların tüm lise çeşitlerinde aynı uygulanması ve bilgi düzeyindeki hedeflerin sayısının çok fazla olması şeklinde görüşlerini öncelikli olarak sıralamışlardır. **içerik boyutunda**, konuların yıllara dağıtılması sonucu bazı konuların bütünlüğünün bozulduğu, bunun da anlamlı öğrenmeyi önlediği, **eğitim durumları boyutunda** ise, öğretmenlerin klasik yöntemlerden vazgeçmesinin zor olacağı ve okul koşullarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. **Ölçme-değerlendirme boyutunda**, ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmasının fazla zaman aldığı ve öğretmenlerin işlerini zorlaştırdığı şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Ayrıca araştırmada elde edilen genel sonuçlara göre; biyoloji öğretmenleri programın sadece merkezi, genel ya da Anadolu liselerinin dikkate alınarak hazırlandığını düşündüklerini, mesleki ve teknik liseler veya taşrada yer alan liselerdeki imkânlarının dikkate alınmadığını, programın uygulayıcısı olan öğretmenlere programın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutunda yeterli bilgilerin verilmediğini ifade etmişlerdir.

Çalışma sonunda konuyla ilgili öneriler belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim programı, öğretmen öz-yeterlik düzeyleri, program boyutları.

## 12. Sınıf Matematik Öğretim Programı Limit Ünitesinin Değerlendirilmesi

Yrdr.Doç.Dr. Nihat UYANGÖR

Yrdr.Doç.Dr. Sevinç MERT UYANGÖR

Balıkesir Üniversitesi

[nuyangor@balikesir.edu.tr](mailto:nuyangor@balikesir.edu.tr) ; [suyangor@hotmail.com](mailto:suyangor@hotmail.com)

Ortaöğretim matematik öğretiminin genel amaçları arasında; öğrencilere, ileride kendilerine gerekli olacak ortak matematik kültürünü verme, doğru düşünme kurallarını öğretilen ispat kavramını algılama, matematiksel yapı kavramını algılama, açıklayabilmeyi sağlama, edinilen bilgi becerileri günlük yaşayışlarında kullanabilmeyi sağlama gibi başlıklar yer almaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu 07.06.05 tarih ve 184 sayılı kararı ile ülkemizde "Ortaöğretim Yeniden Yapılandırılması" çerçevesinde liselerin öğrenim süresi kademeli olarak 3 yıldan 4 yıla çıkarmıştır. Eğitimle ilgili sorunları belirleyip etkili çözümler üretebilmek için, Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (OMDÖP) da günümüz ihtiyaçları göz önünde bulundurularak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya başlatılmıştır. Böylece 14.07.2005 tarih ve 200 sayılı Kararı ile; OMDÖP ve eğitim araçları 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere denenip geliştirmek ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilmiştir (MEB, ty).

"Limit, Süreklilik" ünitesi; Ortaöğretim MDÖP' de liselerin 4 yıllığa çıkarılmasından önce 11. sınıfta yer alırken yeni düzenleme ile birlikte 12. sınıf programı kapsamına alınmış olup ilk kez bu araştırmanın gerçekleştirildiği 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Lise 4. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır. Bu nedenle daha önceden bu konuda yapılmış herhangi bir program değerlendirme çalışmasına rastlanmamıştır. Ayrıca bu ünite ileriki yıllarda okutulacak olan Türev ve İntegral konularına temel teşkil ettiğinden konunun önemli olduğu savunulabilir.

Bu çalışmada; Ortaöğretim 12. Sınıf MDÖP "Limit ve Süreklilik" ünitesinde yer alan hedef-kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyi ve öğretmenlerin programın öğelerine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada öncelikle 12. Sınıf öğrencilerinin MDÖP' nin Limit ve Süreklilik ünitesi hakkında uyguladıkları düzey belirleme testinden elde edilen nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, daha sonra öğretmenlerin ilgili ünitenin program öğelerine dönük görüşlerinden elde edilen nitel veriler toplanmış hem nicel hem nitel verilerden faydalandığından **açıklayıcı desen** kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim - öğretim yılı birinci yarıyılında Balıkesir Merkez ilçesinin meslek liseleri hariç tüm resmi ortaöğretim kurumlarının Türkçe Matematik (TM) ve Sayısal (FEN) sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu okullarda öğrenim görmekte olan 180 kız ve 292 erkek olmak üzere toplam 472 12. Sınıf öğrencisi ve bu sınıfların matematik dersi öğretmenleri olan 5 bayan, 8 bay olmak üzere 13 Matematik öğretmeni oluşturmaktadır.

Ortaöğretim MDÖP da "Limit" konusuna ait 7, "Süreklilik" konusuna ait 4 olmak üzere toplam 11 kazanım yer almaktadır. Araştırmada; kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyebilmek için ilgili ünitenin her bir kazanımı için, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ile Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS)' nda çıkmış sorulardan faydalanarak 33 soruluk test hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular öncelikli olarak uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme neticesinde düzeltme yapılan sorular, örneklem dışında kalan, ilgili üniteye ait konuları görmüş 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılı Balıkesir Üniversitesi Matematik Öğretmenliği ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 1. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonrasında 33 soruluk test 22 maddeye indirilmiş ve bu şekilde elde edilen testin güvenilirliği 0.783 olarak bulunmuştur.

Matematik öğretmenlerinin ilgili ünitenin program öğelerine dönük düşüncelerini öğrenmek, daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ilgili konudaki literatür araştırmasıyla Uyangör' ün çalışmasından faydalanılarak bir görüşme formu geliştirilmiştir. Asıl uygulama öncesi araştırma dışında kalan Matematik öğretmenleri ile deneme görüşmesi yapılmıştır. Deneme sonunda uzman görüşü ile birlikte görüşme formunun son hali verilmiştir.

İlgili ünitenin öncesinde ve sonrasında hazırlanan testi uygulayan öğrencilerin erişti düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sadece bu anlamlı fark neticesinde programın çok etkili ve verimli olduğu sonucuna ulaşmak mümkün değildir, ancak genel anlamda ortalama başarı düzeyine yaklaşıldığı ama bazı kazanımlara ulaşma düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Özellikle genişletilmiş gerçek sayılar kümesi, trigonometrik fonksiyonlar, belirsizlik ile ilgili limit konusunun kazanımları ve de belli aralıktaki fonksiyonların sürekliliği ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerinde eksiklik görülmüştür.

Ulaşma düzeyi düşük olan kazanımların nedenleri ele alındığında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden yola çıkarak bu ünitenin ilk kez 12.sınıfta yer alıp daha önceden öğrencilerin duymadıkları kavramlarla karşı karşıya kalmaları, geçmiş yıllardan edinmiş olmaları gereken bilgileri unutmuş olmaları, hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması, kazanımların aşamalılığı, içeriğin kapsamı, konunun soyutluğu ile ilgili sorun, fiziksel ihtiyaçlar (araç-gereç, donanım), ortam gereksinimleri, kazanımların gerektirdikleri ile ÖSS arasındaki farklılıklar, zaman söylenebilir.

## 19 Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Türk Ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğretim Programlarına Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi

Yard. Doç.Dr. Murat GÖKALP  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Samsun Eğitim Fakültesi  
[gokalpm@yahoo.com](mailto:gokalpm@yahoo.com)

Yard. Doç.Dr. Yaşar BARUT  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Samsun Eğitim Fakültesi

Öğretim programı, bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derece kazanıldığını ortaya koyabilecek sınav durumlarını kapsayan gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür. Öğretim programları öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve devinışsel düzeylerine uygun kazanımlara en üst düzeyde erişebilmelerini sağlayarak bütüncül gelişimlerine katkıda bulunmalı, öğrencilerin farklı ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak çeşitlilikte ve bu ilgi ve ihtiyaçlara göre uyarlanabilir nitelikte olmalıdır. Öğretim programlarında olması gereken özelliklerin başında yeterlilik, geçerlilik, uyumluluk, çeşitlilik, esneklik, gerçek ortamda eğitim görme ve işlevselcilik önemli yer tutmaktadır. Öğrenenin önceden belirlenmiş konulara yönelik algısı, öğrenene özel yeteneklerinin geliştirilmesi için fırsatlar sunması, kurumsal bilgi ve uygulamalı bilgi arasındaki bağlantıyı öğrencinin fark etmesi, bilgiyi kullanma ve iletme yeteneğini geliştirmesi öğretim programının temel görevidir.

Bu araştırmanın amacı 19 Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim programlarına yönelik algılarını incelemek ve Türk öğrenciler ile programlara yaklaşım farklılıklarını değerlendirmektir.

Öğretim programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, ders içeriklerinin işlevsel ve kapsayıcı olup olmadığı, problem çözme becerilerine katkı sağlayıp sağlamadıkları, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi sağlayıp sağlamadığı, sorgulama, araştırma ve özgürce tartışma algısı kazandırıp kazandırmadığı, sınıfların ve okulun fiziksel ortamının etkisinin olup olmadığı, bilişim teknolojilerinin programların etkisi için kullanılıp kullanılmadığı, programlarda zaman yönetiminin sağlanıp sağlanmadığı, öğretim strateji –yöntem ve tekniklerinin gerektiği biçimde kullanılıp kullanılmadığı, programların konu-öğrenci ya da sorun merkezli olup olmadığı, öğretim elemanlarının yeterliliği ve etkililiğinin sağlanıp sağlanmadığı, öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere yönlendirilip yönlendirilmediği, öğretim elemanlarının politik yaklaşımlarının öğrencilere dayatılıp dayatılmadığı, ölçme ve değerlendirmenin objektif yapılabildiği, okul personelinin programların etkisine olumlu katkıların olup olmadığı, çağdaş öğretim teknolojilerinin kullanılıp kullanılmadığı, ders programlarının güncel ve yaşama uygunluğunun olup olmadığı, sanata ve kültürel değerlere önem verilip verilmediği, programlarda Türkçe'nin etkili kullanılıp kullanılmadığı, değerlendirmede kullanılan yaklaşımın ürün mü süreç temelli mi olup olmadığı, programların öğrencilerin işbirliğini sağlayıp sağlamadıklarıyla ilgili 30 madde araştırmacı tarafından hazırlanmış, geliştirilen 5'li Likert tipi eşit aralıklı ölçekte yer almış, bu amaçla eğitim fakültesinde öğrenim gören " 31 Türkmenistan, 25 Moğolistan, 17 Azerbaycan, 13 Gürcistan, 6 Almanya, 5 Bulgaristan ve Rusya, Kırgızistan, Ahıska, Yunanistan, Pakistan, Belçika, Nijerya, Afganistan, Çin, Moldovya'lı toplam 122 yabancı uyruklu öğrencinin tamamı ile aynı sayıda rast gele seçilen (122) Türk öğrenci çalışma evrenine alınmış, bunlardan 53 yabancı ve aynı sayıda (53) Türk öğrenci örnekleme alınmış ve öğretim programlarının etkililiği ve değerlendirilmesi yönelik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırma kapsamında istatistiksel olarak değerlendirilmeye alınan öğrenci sayısı " 106" dır. Araştırmada yabancı ve Türk uyruklu öğrencilerin öğretim programlarına karşı bakış açılarını belirlemeye yönelik frekans, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.92 bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bilgiler istatistiksel analizlerden geçirilmiş, yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim programlarına karşı algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. ( $p < 0.05$ )

Bu araştırmada 19 Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim programlarına yönelik bakış açıları öğrencilerin yaş, cinsiyet, medeni durum ve milliyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Samsun Eğitim Fakültesi, örneklemini ise, 2009-2010 öğretim yılı Güz döneminde farklı bölümlerde okuyan 53 Türk ve 53 yabancı öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan, 5 li likert tipi 20 sorudan oluşan, dereceleme ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, %, frekanslar, 't' testi, varyans analizi ve LSD kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretim programlarına bakış açılarında cinsiyet değişkenine göre öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine ( $p < 0.05$ ), medeni duruma göre evli öğrenciler lehine milliyete göre yabancı öğrenciler lehine ( $p < 0.05$ ) Öğrenim görülen bölümlere göre İlköğretim Bölümü ile yabancı dil bölümü arasında yabancı dil bölümü lehine ( $p < 0.05$ ), yaş durumlarına göre yaşı 24 ve üstü olanlar lehine ( $p < 0.05$ ) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, yüzdellik değerler ve frekanslarda da öğrencilerin genelinde öğretim programlarının hazırlığı, uygulanışı, etkisi ve değerlendirilmesine yönelik olumsuz görüşler görülmüştür.

## 21. Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirme: Yeni Yönelimler, Kavramlar ve Anlayışlar

Ömer F TUTKUN

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

oftutkun@hotmail.com

Yasemin AKSOYALP

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

yaksoyalp@gmail.com

Bu çalışmada, 21. yüzyılın eğitim programlarında güncelleme, değiştirme ve yenileştirmeye yönelik öne çıkan eğilimler, kavramlar ve anlayışların neler olduğu ve bu olguların eğitimde program geliştirme çalışmalarına yansımalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada derleme (tarama) yöntemi kullanılmıştır.

Tüm ülkelerde, eğitim sistemlerinde değişme ve yenileştirmenin nasıl olacağına ilişkin çalışmalar, 70 yılı aşkın süredir devam etmektedir. Geride bıraktığımız yüzyıldaki eğitim sistemlerindeki gelişmelere ve dünyadaki eğilimlere dayanarak, 21. yüzyılda eğitim sistemlerindeki yenileşme çalışmalarının odak noktası, ilköğretim ve ortaöğretimde eğitim programlarını yenileme, güncelleme ve değiştirerek geliştirme ve böylelikle ulusal eğitimi güçlendirme üzerine olduğu görülmektedir. Geleceğin toplumunun özelliği, kültürel ve anlayış bakımından farklılaşan ve giderek küreselleşen bir yaşam felsefesine sahip bir toplumdur. Bu bağlamda, yeni yüz yılda git-tikçe artan kültürel ve dilsel çeşitlilik, uluslar arası diyalog, bilgiye çok hızlı ulaşma, sosyo-ekonomik eşitsizlik ve geniş kitlelerin demokratik haklardan yararlanamaması gibi değerler ve sorunlar öne çıkmaktadır. Eğitim, çocuk ve gençlerin bu sorunlarla baş edebilmesinde önemli ve kritik bir role sahiptir. Eğitim programlarını yenileme, güncelleştirme ve değiştirme çalışmaları, bütün ülkelerin yurttaşlarının yaşam niteliğini geliştirme ve sürdürülebilir kalkınmaları için önceliklidir.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1- 21. yüzyılda öne çıkan değerler ve sorunlar; artan kültürel ve dilsel çeşitlilik, uluslar arası diyalog, bilgiye çok hızlı ulaşma, sosyo-ekonomik eşitsizlik ve demokratik haklardan yararlanamamadır.
- 2- 21. Yüzyılda anlayış, eğitim programlarında, ülkelerin iç huzuru koruyarak ve kabul edilen rejim ile çalışmaya girmeden birlikte yaşamayı öğrenme boyutuna yer vermedir.
- 3- 21. yüzyılın eğitim programlarının hedefleri arasında çok ulusluluk -çok boyutlu yurttaşlık-dünya yurttaşlığı- kavramlarına ve küresel dünyanın bir yurttaşı olma konusuna yer verilmelidir.
- 4- 21. yüzyılda eğitim programını yenileme çalışmalarında temel anlayış, eğitim programının merkezîyet-çilikten kurtulmasıdır.
- 5- 21. yüzyılda eğitim programları geliştirme süreçlerine, sadece üst düzey yetkilileri ve eğitim uzmanlarını değil, daha geniş -ebeveynler, aileler, işverenler, yerel ilgililer, dini ve toplum liderleri ve öğrenciler gibi- toplumsal kitlelerin de katılımına olanak veren katılımcı bir yaklaşım sergilenmelidir.

Sonuç olarak, 20. yüzyılın sonlarında değişen insan hakları, ortak kültür, küreselleşme gibi yeni kavram ve anlayışlar, 21. Yüzyılda bu olgulara sahip insan yetiştirme gerekliliğini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle tüm ülkeler yurttaşlarını yeni yüzyılın taleplerine uygun nitelikte yetiştirmelidir. Bu bağlamda, her ülke eğitim programlarını bu yeni gereksinimlere yanıt verecek şekilde yeniden düzenlemelidir.

Öz olarak, tüm ülkeler eğitim sistemlerini ve programlarını yeniçağın gerekleri doğrultusunda yenilemek zorundadır. Ancak, bu yenileme gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerindeki pek çok sorunu çözmeye ile uğraşırken, söz konusu yenileme, değiştirme-geliştirme çalışmalarını yapabilecekler midir sorusu yanıtız kalmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Programı, Program Geliştirme, 21. Yüzyıl, Eğitim.

## 1924'ten 2005'e Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Miriam Zeliha Stebler Çavuş, Serap Uzuner, Elif Aktaş

meryemzeliha8@hotmail.com, turkce2008@hotmail.com, elifak82@hotmail.com

Kültürel gelişimin sağlanması, devletin varlığını sürdürmesi, milletin bir bütün olarak yaşayabilmesi için dilin öğretimine daima önem verilmelidir. Öğretimin verimli ve kalıcı olması da öğretim faaliyetlerinin planlı ve açık bir şekilde belirlenmesine bağlıdır. Bu sebeple program ihtiyacı doğar. Programlanmayan, planlanmayan faaliyetin amacına ulaşması zorlaşır.

Çağdaş toplum, çağdaş birey olabilme süreci, etkili iletişim becerilerini kazanabilmekle olanaklıdır. Etkili iletişimci olabilme sürecinde anadili araçtır. Anadilinde yetkinleşme, bireyin sosyal bir varlık olarak toplumda yer edinebilmesini, çevreyi algılama ve yorumlamasını, bağımsız ve eleştirel düşünebilmesini sağlar. Bu, uzun bir süreçtir. İşte bu uzun süreç içerisinde Türkçe öğretim programı önemli sorumluluklar üstlenmektedir.

"Millî his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması millî hissin inkişafında başlıca müessirdir. Türk dili dillerin en zenginlerindedir; yeter ki bu dil, şuurla işlensin." diyen Atatürk, herkesin Türkçe için gereken önemi vermesini ister.

Program, eğitime dair çizilen hedeflerin tümünü ve bu hedeflere ulaşmak amacıyla kullanılacak araç ve tekniklerin hepsini içine almalıdır. Ayrıca programın muhatap alınacağı toplumun özelliklerine, beklentilerine uygun hazırlanması da gerekir.

Ders programları ile ülkenin geleceği şekillenir, hedefleri ortaya konur, gelişmişlik düzeyi belirlenir. Ülkenin kaderi adeta ders programlarına bağlıdır. Özellikle kültürümüzün, benliğimizin aktarılmasında en önemli rolü oynayan Türkçe, ders olarak olduğu kadar planlanmasında da en çok titizlik gösterilmesi gereken bir alandır. Ders programları ne kadar sağlıklı ve titizlikle hazırlanmışsa eğitim de o derece verimli ve başarılı olur.

Bu çalışmanın amacı 1924'ten günümüze kadar hazırlanmış olan yedi ilköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretim Programının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmaya temel teşkil edecek bilgiler, program kitaplarından, konuyla ilgili yazılmış kitaplardan, dergilerden, kılavuz kitaplardan derlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre 1924 Programı, ilk program olması nedeniyle önem taşır. İlk kez ilköğretim ikinci kademe için bir program hazırlanır. Dönemin şartları da hesaba katılarak hazırlanan bu programda içeriğin başlıklar halinde tasnif edildiği ve tasnif edilenler için bağımsız ders saatleri belirlendiği görülür. Program, lise programıyla birlikte yayımlanır. 1929 Programı, Türkçe ve edebiyat derslerini bir bütün olarak ele alır. Öğrencinin aktif olması gerektiğine dikkat çekilir. Öğrencinin dili düzgün ve güzel kullanması hususunda tüm ders öğretmenlerinin dikkatli olması istenir. Türkçe, ilim değil sanat olarak ifade edilir. 1938 Programı gramer konularını müfredattan çıkarır. . Bu programa da Atatürk'ün başına geçtiği ve başardığı dil inkılablarını her öğretmenin öğrenciye aşılması gerektiği ifadesi eklenir. 1949 Programı ile gramer konuları, yeniden ve yeni haliyle müfredata dâhil edilir. Bu kapsamlı programda içeriğin bölünmesi ve bağımsız saatler söz konusu değildir. Dili kullanma ve uygulamaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi istenir. Programda ilk kez teorik bilgilerin öğretilmesinden çok beceri kazandırılması amaçlanır. 1981 Programı, daha kapsamlı ve ayrıntılıdır. Dil öğretiminde ezberden çok uygulamaya önem verilir. İlk kez "Atatürkçülük" başlığı açılır. Programın genel yapısı karmaşıktır. Eğitim ve öğretim hedefleri birbirine karışır. Hedefler kolaydan zora, basitten karmaşığa sıralanmaz. Bu da karışıklığa yol açar. 2005 Programı bağımsız hazırlanan ilk programdır. Temel dil becerilerini bir bütün olarak ele alır. İlk kez bireysel farklılıklar dikkate alınır, çoklu zekâ kuramı göz önünde bulundurulur. Çeşitli etkinliklerle bu farklılıklara hitap etme yoluna gidilir. Yapılandırıcı yaklaşımdan söz edilerek ilk kez programın dayandığı yaklaşım da açıkça belirtilmiş olur. Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecinde aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören bir anlayıştır.

Son programla artık mükemmele ulaşıldığını düşünmek ve program geliştirme çalışmalarını sonlandırmak düşünülmemelidir. Toplum ihtiyaçları değiştiğçe eğitimden beklenenler de değişir. Bu vesileyle programlar da gelişmek zorundadır. Program geliştirme çalışmalarına hiçbir zaman son verilmemeli ve hiçbir program yeterli ve mükemmel görülmemelidir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe öğretimi, program, ilköğretim

# 1948-1968-1995 İlkokul Ve 2004 İlköğretim Okulu Programlarının Bu Programlara Yansyan Eğitim Düşüncesi Açısından Değerlendirilmesi

Ali Türer

## **Amaç**

Bu araştırmanın amacı 1948-1968-1995 ilkokul ve 2004'de yeni bir anlayışla yeniden düzenlenen ilköğretim okulu programlarının amaç ve ölçütler bakımından hangi değer sistemlerinden beslendiklerini ortaya çıkarmak; ortaya çıkan ürünü de göz önünde tutarak, benimsenen eğitim düşüncesinin, programları belirlenen hedeflere ulaştırmada nasıl iş gördüğü ile ilgili bir takım sonuçlara varmaktır.

## **Yöntem**

Araştırma literatür tarama modeliyle yapılan betimsel bir araştırmadır. Yapılan araştırmada her üç programın amaçları ve ilkeler bölümlerinde benimsenen tutumlarla, bu düşüncelere kaynak olarak gösterilebilecek düşünsel referanslar ortaya konmaya çalışılmıştır. Daha sonra da benimsenen eğitim düşüncesinin, belirlenen amaç ve ölçütleri yaşama geçirmede nasıl iş gördüğü, toplumsallaşmanın günümüzde ortaya çıkan ihtiyaçlarına ne ölçüde yanıt verebildiği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## **Bulgular**

Eğitim sisteminin program, örgütlenme, yönetim ve değerlendirme gibi alt sistemleri, iç ve dış tutarlığı sürdürmede kullanacağı amaç ve ölçütleri eğitim düşüncesinden alırlar. Eğitim düşüncesi, eğitim sistemindeki uygulayıcıların rollerini görmelerinde, moral üstünlüklerini korumalarında belirleyici rol oynar.

Farklı eğitim felsefelerinden etkilenmekle birlikte esas olarak 1948'den itibaren ilk okul ve ilköğretim programlarının genel amaçları ve ölçütler bakımından kavramsal temelleri II. Meşrutiyet döneminde Ziya Gökalp, Sati El Hüsri ve Emrullah Efendi gibi eğitimcilerce ortaya konan "Modernleşme dönemi Eğitim Düşüncesi"nden aldığı söylenebilir. 1948-1968 ve 1995 programlarında derslerin "ulusal amaçları gerçekleştirmede bir araç olduğu" düşüncesi ilkelerin başında yer almıştır. 1948 programında Türk etnik kültürü temelinde uluslaşma arayışında kullanılmak üzere "Türk ırkı", "Türk kültürü", "Türkün derin tarihi" gibi vurgular yer alırken; 1968-1995 programlarında "insan hak ve özgürlükleri", "demokrasi" bireyin bir değer olduğu" gibi yeni kavramların kullanılmaya başlandığı; ulusal birlik ve bütünlüğün ise "Atatürk Milliyetçiliği", "Atatürk Devrim ve İlkeleri" gibi ortak paydalar etrafında sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. "Yapılandırıcılık" kuramı temelinde geliştirildiği iddia edilen 2004 ilköğretim programlarında ise birleştirici bütünleştirici kavramlar olarak "Atatürk İlkeleri" "Atatürk Devrimleri" gene kullanılmaktadır. Fakat bu programlarda "Atatürk Milliyetçiliği" kavramının yerini "Türkiye Vatandaşlığı" kavramı almıştır. Bu programlarda "her türlü eğitime değer verme", "insanlığın ortak değerlerini de sahiplenmiş bireyler yetiştirme", "Farklı kültürlerle karşı hoşgörü", "bireyin koşullanmama hakkına sahip olması" gibi yeni değerlerin eğitim anlayışı içine monte edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu olgulara bakılarak Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ortaya konan ve hala eğitim uygulamalarına kaynaklık etmesi beklenen temel kavramsal paradigma ile çelişen bir program yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Fakat bu programlarda özellikle "Tarih", "Türkçe", "Türk Dili Edebiyatı", "Din ve Ahlak Bilgisi" gibi derslerde; tek bir kültürel referans, tek bir inanç birliği temelinde, geleneksel bireyi "koşullandırma" alışkanlığının devam ettirildiği söylenebilir.

## **Sonuç ve Öneriler**

1948-1968 ve 1995 ilk okul ve ilköğretim okulu programlarının "ulusal amaçları gerçekleştirmede araç" olarak ne ölçüde başarıyla iş gördüğü bugün oldukça tartışmalıdır. Öte yandan sadece "Davranışçılık" ve "Yapılandırıcılık" gibi bir takım düşünsel karşıtlıklar içinde, bazı moda kuramların desteği ile geliştirilen 2004 ilköğretim programları ile birlikte eğitim düşüncesi içinde geçmişten gelen bütünlüğün iyice sarsıldığı görülmektedir. Yeni ilköğretim programlarının bu özellikleri ile uygulayıcıların sistem içindeki rollerini görmelerine, moral üstünlüklerini korumalarına yardımcı olmaları beklenemez. Tersine ilave bir kafa karışıklığına, sistem içinde daha büyük bir karmaşaya yol açmaları beklenebilir. Çağdaş eğitim düşüncesi arayışını sadece program çalışmaları içinde geliştirmek mümkün değildir. Bu çalışmaların Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerini çağdaş eğitim anlayışı ile yeniden saptama; çağdaş toplumu oluşturacak mesleki kimlik sahibi yeni tip insan yetiştirmek için örgütlenme ve yönetim anlayışlarını gözden geçirme; özellikle ortaöğretim ve mesleki eğitim alanlarında çağdaş okullaşma modelleri geliştirme gibi boyutlarda sürdürülecek çalışmalarla da desteklenmesi gerekmektedir.

## **Anahtar Sözcükler**

Eğitim Düşüncesi, Uluslaşma, Modernleşme, Modernleşme dönemi eğitim düşüncesi, çağdaş eğitim düşüncesi, program, Davranışçılık, Yapılandırıcılık, Öğrenci merkezli eğitim.

## 2004 İlköğretim Programı Hakkında Üniversite EPÖ Anabilim Dalı Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Asım Arı

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / ari@ogu.edu.tr

1950'li yıllara kadar Türkiye'de program geliştirme çalışmaları daha çok ders ve konu listesi hazırlamak şeklinde düşünülmüş ve program geliştirme çalışmalarında sistemli bir program değerlendirmenin yapılmaması en büyük eksiklik olarak yer almıştır. 1950 yılları öncesi program geliştirme çalışmaları, yerel okullarda başlamış, daha sonra Milli Eğitim Merkez Örgütüne geçmiştir. Hatta ülkemizde ilk olarak "program geliştirme" ifadesinin kullanılmasını 1964 yılında görebiliyoruz. Program geliştirme ders olarak 1965 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümünde ders olarak okutulmuş ve 1968 yılından sonra da üniversitelerde bir inceleme alanı olarak yer almaya başlanmıştır.

İlk hazırlanan ilköğretim programı 1924 programıdır. Cumhuriyet döneminin geçiş niteliği taşıyan bu programı 1926 programı, sonra 1936 ve 1948 programları izlemiştir. Günümüze kadar da birçok program hazırlama ve geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. Öyle ki birçok hükümetin, yeni program oluşturma çabası içerisine girdiği görülmüştür. Ancak, gerekli bilgi tabanı oluşturmadan bireylere bağlı olarak öğretim yılı başlarında eğitim öğretimi yeniden yapılandırma çalışmaları zaman zaman bir kaos ortamı doğurabildiği de göz ardı edilmemelidir.

Program geliştirme çalışmalarının sonucunu 2004 programı oluşturmaktadır. Yeni İlköğretim Programı 2004-2005 öğretim yılında 9 ilde 120 okulda, öğretmenler 10 günlük hizmet içi eğitim aldıktan sonra pilot uygulaması yapılmış ve 2005-2006 öğretim yılında tüm ülke genelinde uygulamaya konulmuştur.

Yeni ilköğretim programı uygulanmaya başlandığında, öğretmenler sadece yeni programı yeterince tanımadığı gibi yeni kitaplardan nasıl yararlanacağını ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulamayı vb. de yeterince bilmediği yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Elbette ki programla birlikte gelen yeni yaklaşımın benimsenmesinin, farklılaşan öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimin hemen gerçekleşmesini beklemek pek de mümkün görünmemektedir. 2004 ilköğretim programı ve uygulanması üzerine yapılan araştırmalar, yeni programın uygulanmasında hala bir kısım yetersizliklerin ve eksikliklerin olduğunu göstermektedir.

2004 ilköğretim programı uygulanmaya başlandığında, eğitim fakültesi öğretim elamanlarına program hakkında ne yeterince tanıtım yapılmış, ne de açıklayıcı bir kitapçık dağıtılmıştır. Oysa yeni mezun olacak öğretmen adaylarının ilköğretim programını uygulayabilir nitelikte yetiştirilebilmeleri için öğretim elamanlarının bilgilendirilmeleri ihtiyacı ortadadır. Eğitim fakültesinden mezun olacak öğretmen adaylarının program hakkında yeterli bilgi ve programı uygulayabilmeleri için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmaları önem taşımaktadır. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde verilen öğretimin, ders içerik ve ders kitaplarının ilköğretim programı doğrultusunda gözden geçirilme ihtiyacı da ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının iyi yetiştirilebilmeleri için eğitim fakültesi öğretim elamanlarının 2004 programı hakkında yeterli bilgi ve beceriyi de sahip olması öne çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe hazır yetiştirilebilmelerinde önem taşıyan bu konularda EPÖ Anabilim Dalı öğretim elamanları görüşlerine dayalı durum tespiti yapmak amacıyla bu araştırma desenlenmiştir.

Araştırmanın amacı, 2004 ilköğretim programı ve uygulaması hakkında üniversite Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, anket geliştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı süreçte askerde olması nedeniyle araştırmacı, sadece hafta sonu birkaç saatlik çarşı izinlerinde internet kaffede anketini geliştirme ve uygulama yapma fırsatının olması, araştırmada büyük bir sınırlılık oluşturmuştur. Tesadüfi seçilen 18 üniversitenin 15'ine Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim elamanlarına anket e-posta ile elektronik ortamda, 3 üniversiteye de bilgisayar çıktısı olarak gönderilmiştir. Ancak, birçok anket geri dönmemiş, geri dönen 42 anket çalışma grubunu oluşturmuştur. Toplanan veriler, bilgisayara girilerek, SPSS programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elamanlarının 21'i bayan, 21'i de erkek; 5'i Prof. Dr., 5'i Doç. Dr., 11'i Yrd. Doç. Dr., 17'si Arş. Gör. ve 4'ü de Öğr. Gör.'dür. Öğretim elamanı anketinden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanmıştır. İki süreksiz değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı kay kare testi ile incelenmiştir.

Elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır; 2004 ilköğretim programının uygulanabilirliğini araştırmaya katılanların sadece %11'i "iyi" düzeyde bulmuştur. Eğitim fakültesi ders programları ve ders içeriklerini yeni program doğrultusunda yeniden düzenlenmesini sadece %2.4'ü "yeterli" düzeyde olduğunu belirtmiştir. Eğitim fakültesi öğretim elamanlarının 2004 programı hakkında öğrencilerine yararlı olabilecek bilgiye "yeterli" düzeyde sahip olduğunu belirtenler araştırmaya katılanların sadece %11.9'u olmuştur. 2004 ilköğretim programını tanıtıcı herhangi bir yazı/kitapçık/broşür/doküman vb. kendisine ulaştığını belirtenler sadece %23.8 olduğu gibi 2004 programının tanıtılması yönünde herhangi bir bilgilendirme toplantısına/seminerine vb. çağrıldığını belirtenler de %23.8'dir.

**Anahtar kelimeler:** Program geliştirme, ilköğretim programı, öğretmen yetiştirme.

## 2005 İlköğretim Programının Hazırlanmasında Görev Alanların ve Sınıf Öğretmenlerinin Ara Disiplin Yaklaşımına İlişkin Bilgi Durumu ve Görüşleri

İlkay Doğan TAŞ

Ankara Üniversitesi / idtas84@hotmail.com

Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

Ankara Üniversitesi / dgozutok@hotmail.com

2005 ilköğretim programının hazırlanmasında "bütünsel program yaklaşımı" benimsenmiştir. Bu yaklaşımın 2005 ilköğretim programına yansımaları şöyle özetlenebilir, derslerin birbirleri ile bağlantısı gözetilmiş; dersler arası yatay ve dikey ilişkiler dikkate alınmış; sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimleri bütünleştirilmiş; tematik yaklaşım benimsenmiş; "Atatürkçülük konuları" öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiş; öğrencilere kazandırılacak sekiz ortak beceri belirlenmiş ve ara disiplin yaklaşımından yararlanılmıştır. Belirtilen yansımalar arasında en çok göze çarpan ve hakkında en az bilgi bulunan "ara disiplin yaklaşımı"dır. Ara disiplin yaklaşımı çerçevesinde, programda sekiz ara disiplin belirlenerek, bu ara disiplinlere ilişkin kazanımlar ders kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Araştırmada, 2005 ilköğretim programında görev alanların ve sınıf öğretmenlerinin ara disiplinlerin tanımı, işlevi, kullanılması nedeni, öğretim sürecinde uygulanması ve değerlendirmesi ve öğretmenlerin ara disiplinlere yönelik sahip olması gereken donanımlar bakımından ara disiplin yaklaşımını bilme durumunun ve ara disiplin yaklaşımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2005 ilköğretim programının hazırlanmasında görev alan "Ara Disiplinler Komisyonu"nun sekiz üyesi, bilgi testi uygulanan 255 sınıf öğretmeni ve görüşme yapılan 30 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Araştırma verileri, programın hazırlanmasında görev alanlarla bireysel olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf öğretmenlerine uygulanan bilgi testi ve sınıf öğretmenleriyle, bireysel olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Bilgi testi ile elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik, görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz ve bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin ara disiplinlerin tanımına ve işlevine ilişkin yaptıkları açıklamalardan, ara disiplinleri dersler arası ilişkilendirme yaklaşımıyla karıştırdıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç, ara disiplin yaklaşımının sınıf öğretmenleri tarafından yeteri kadar anlaşılmadığını düşündürmektedir.
- 2) Sınıf öğretmenlerinin çoğunun programda kullanılan ara disiplinler açısından sınırlı bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.
- 3) Program komisyon üyelerinin, ara disiplinlerin tanımına ve işlevine ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir.
- 4) Program komisyon üyelerinin ve sınıf öğretmenlerinin çoğunun ara disiplin öğretiminde kullanılan yöntemlerden sadece birine yönelik bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.
- 5) Program komisyon üyelerinin ve sınıf öğretmenlerinin, ara disiplinlerin değerlendirilmesine yönelik yöntemlerinin neler olduğunu bildikleri, ancak bu yöntemlerin ara disiplinlerin değerlendirilmesinde nasıl kullanılacağını ve yöntemler uygulanırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.
- 6) Sınıf öğretmenlerinin çoğunun ara disiplin öğretiminde öğretmenlerin sahip olması gereken donanımlar konusunda sınırlı bilgiye sahiptir.
- 7) Program komisyon üyelerinin çoğu ara disiplin öğretiminde öğretmenlerin sahip olması gereken donanımları bilmemektedir.

Sonuçta bu araştırma, program komisyon üyeleri ve sınıf öğretmenlerinin ara disiplin yaklaşımını bilme durumunun ortaya konulması açısından önemlidir. Program geliştirme uzmanlarının ve sınıf öğretmenlerinin, ara disiplin yaklaşımının işlevine, tanımına, uygulanmasına, değerlendirilmesine ve ara disiplinlerin öğretilmesinde öğretmenlerin sahip olması gereken donanıma ilişkin farklı kaynaklardan bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca program geliştirme uzmanlarının ve sınıf öğretmenlerinin ara disiplinlerin değerlendirilmesine yönelik yanıtları ve yapılan alanyazın taraması dikkate alındığında ara disiplin alanlarına ilişkin değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Ara disiplin yaklaşımı, bütünsel program yaklaşımı, ilköğretim programı

## 2005 İlköğretim Programları Öncesi Ve Sonrasında Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanlarının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ

EGE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Programları Ve Öğretim Doktora Öğrencisi

Prof.Dr. Meral AKSU

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

### Giriş

Öğrenme Eğitim sistemleri genel olarak matematiksel ve sözel zekaları geliştirme etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmatadırlar. Ayrıca öğrencilerin başarıları bu iki zeka alanlarında gösterdikleri performanslara bağlı olarak belirlenmektedir. Başta Howard Gardner olmak üzere birçok kişi bu yaklaşımın öğrenciler arasında haksızlıklara neden olduğunu ve eğitimin kapsamını çok daralttığını ifade etmektedirler.

Açıkgöz (2002) bu durumun öğrencilerin güçlü oldukları diğer alanlarda kendilerini geliştirme şanslarını ellerinden aldığını ve böylelikle öğrencilerin gelişiminin sınırladığını iddia etmektedir. Telee'e (2000) göre öğrencilerin diğerlerinden farklı kapasitelere, ilgilere, becerilere ve dolayısıyla farklı öğrenme yollarına sahiptirler. O halde eğitimciler öğrencilere farklı öğrenme imkanları sağlamalıdır. Bunun sağlanabilmesi için öğrencilerin özelliklerinin çoklu zeka alanlarının iyi tanınması gerekir.

Öğrencilerin çoklu zeka alanlarının belirlenmesinin öğrenci ve eğitim programları açısından önemlidir. Açıkgöz (2002) böyle bir bilginin etkili öğrenme yollarının oluşturulmasında, öğrencilerin kendilerini tanımalarında ve öğretmenlerin çalıştıkları öğrenci grubunu tanımada çok faydalı olacağını belirtmektedir.

Ülkemizde 2005 yılından itibaren yeni ilköğretim programları uygulamaya sokulmuştur. Bu programlar incelendiğinde yapılandırmacı anlayışın temele alındığı bireysel farklılıkların göz edilmeye çalışıldığı ve bir çok ders etkinliğinin çoklu zeka kuramı temele alınarak geliştirildiği görülmektedir. Bu çalışmayla beş yıldan bu yana okullarımızda uygulanan öğretim programlarının öğrencilerin çoklu zeka tercihlerine nasıl yansıdığı araştırılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçların program geliştirme alanına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### Problem Durumu:

Araştırmanın problem durumu iki araştırma sorusu üzerinde yoğunlaşmıştır. 1) Öğrencilerin çoklu zeka alanları sınıf düzeylerine göre değişmekte midir? 2) Birinci, üçüncü, beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin çoklu zeka tercihleri, 2005 programları öncesinde ve sonrasında birbirinden farklılaşmakta mıdır?

### Araştırmanın Amacı:

Araştırmanın amacı 2005 İlköğretim Programları öncesi ve sonrasında öğrencilerin çoklu zeka alanlarını sınıf düzeyleri açısından karşılaştırmaktır.

### Yöntem:

Araştırmaya birbirine benzer iki özel okuldan toplam 628 öğrenci katılmıştır. Çalışmada yarı deneysel modellerden Öntest-Sontest Ayrı Örnek Grup Modeli (Karasar,2005) kullanılmıştır.

Veriler 2003 ve 2009 yıllarında Telee Çoklu Zeka Envanteri kullanılarak toplanmıştır. 2003 yılına ait veriler programlar uygulanmadan önceki veriler olarak, 2009 yılına ait veriler ise programların uygulanmasından sonraki veriler olarak kullanılmıştır. Her iki uygulama sonuçları karşılaştırılarak yeni programlardan önce ve sonra her bir düzeyde baskın olan zeka alanları arasında farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir.

### Bulgular:

2003 yılında yapılan uygulamaya birinci, üçüncü, beşinci ve sekizinci sınıflardan seçilen 321 öğrenci katılmıştır. Uygulama sonuçları öğrencilerin çoklu zekalarının sınıf düzeylerine göre farklılaştığını göstermiştir. Örneğin, birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zeka tercihlerinin sözel-dilsel, matematik-mantıksal, görsel-uzamsal ve bedensel-kinestetik, üçüncü sınıf öğrencilerinin tercihlerinin kişiler arası-sosyal, görsel-uzamsal, matematik-

mantıksal ve sözel-dilsel zeka, beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tercihlerinin kişiler arası-sosyal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik ve görsel-uzamsal alanlarda yoğunlaştığı görülmüştür.

2009 yılında yapılan uygulamaya birinci, üçüncü, beşinci ve sekizinci sınıflardan seçilen 307 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin çoklu zeka alanları sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin baskın çoklu zeka alanları birinci sınıflar için görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, sözel-dilsel ve içsel-öze dönük, üçüncü sınıf öğrenciler için sözel-dilsel, matematik-mantıksal, bedensel-kinestetik, kişilerarası-sosyal, beşinci sınıf öğrencileri için sözel-dilsel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, içsel-özedönük, sekizinci sınıf öğrencileri için sözel-dilsel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal-ritmik zeka olarak tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular her bir düzeyde karşılaştırılarak anlamlılık düzeyleri incelenmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

#### **Öneriler:**

- 1) Bu çalışma ilköğretim düzeyinde yapılmıştır. Diğer çalışmalarını anasınıflı ve ortaöğretim seviyesinde yapılması faydalı bilgiler verebilir.
- 2) Devlet ve özel okul karşılaştırmaları yapılarak öğrencilerin çoklu zeka gelişimlerinde eğitim programları kadar çevrenin de rolü belirlenebilir.
- 3) Farklı düzeylerde farklı zeka alanlarının baskın çıkması sonucu diğer çalışmalarla da desteklenmesi durumunda öğretim programların ve sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde kullanılabilir.

#### **Kaynakça**

- Açıkgöz, Kamile. (2002). Aktif Öğrenme, s.172. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar - İlkeler - Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Teele, S. (2000). *Rainbows of intelligence: Exploring how students learn*. California Corwin Press, INC.

## 2005 Yılında Yapılandırmacı Yaklaşım Temele Alınarak Geliştirilen İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyinin Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Necdet Aykaç  
Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
necdetaykac@hotmail.com  
Araş. Gör. Özgür Ulubey  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,  
oulubey@education.ankara.edu.tr

Bir eğitim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın asıl önemli olan o programın uygulamadaki başarısıdır. Programın uygulamadaki başarısı ile ilgili yapılan araştırmalar programların geliştirilmesi, eksikliklerin giderilmesi anlamında oldukça önemlidir. Bu araştırma, programın uygulama aşamasında 14 hafta boyunca gözlem ve uygulamalar yapan öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği için uygulamaya ilişkin daha etkili sonuçlar alınmasına olanak sağlayabilecektir. Bu açıdan bakıldığında araştırmada ilköğretim programının okullarda yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak ne ölçüde uygulandığı, öğretmenlerin programın uygulanmasında ne ölçüde yeterli oldukları, yapılandırmacı yaklaşım için okullarda gerek fiziki gerekse araç-gereç olarak yeterli olanak ve koşulların olup olmadığı ve uygulama sürecinin genel görüntüsü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma programın uygulama düzeyindeki başarısını belirleyerek program geliştirme çalışmalarına ışık tutabilecektir.

Araştırmada 2005 yılında MEB tarafından uygulanmaya başlanan ilköğretim programının uygulama sürecindeki başarısının öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerine dayalı olarak değerlendirmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada betimsel bir yöntem kullanılmıştır. Betimsel araştırma, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, 2009: 21). Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının görüşlerini almak için araştırmacılar tarafından geliştirilen "İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına deneme amacıyla uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirliği 0,92 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin faktör analizi yapılarak yapı geçerliği sağlanmıştır. Ölçek, araştırmacının amacı doğrultusunda Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Sosyal Bilgiler, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde 4. sınıfta öğrenim gören ve Milli Eğitim'e bağlı okullarda okul deneyimi dersi kapsamında 14 hafta boyunca gözlem yapan öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırma için toplanan veriler SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda frekans, yüzde (%) ve bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak geliştirilen ilköğretim programının uygulama düzeyinin aday öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmen adayları, öğretmenlerin etkinlikleri etkili bir şekilde uygulayamadıklarını, öğrencilerin derse katılımına yeterince olanak vermediklerini, kazanımlara göre kendi etkinliklerini planlamadıklarını, öğrencileri aktif kılacak etkinliklerin düzenlenmediklerini ve etkinlikleri uygularken zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları, öğretmenlerin sınıfta tümevarım yöntemini ve içeriğe uygun yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını ve grup çalışmalarına yer vermedikleri saptamışlardır. Aday öğretmenler, öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arasında iletişim düzeyinin iyi olmadığı, sınıflarda öğrenci katılımına olanak sağlayacak demokratik bir ortam oluşturulmadığı, öğrencilerin görüş ve düşüncelerine saygı gösterilmediği, öğrencilerin sınıfta düşüncelerini özgürce söyleyemedikleri, derse aktif bir şekilde katılmadıkları, öğrenmelerini yeterince anlamlandıramadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf mevcutlarının ve sınıfların fiziki yapısının etkinlikleri uygulamak için uygun olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının diğer bir görüşüne göre, öğretmenlerin kazanımlara uygun değerlendirme ölçekleri, portfolyo, yapılandırılmış grid, proje performans değerlendirme gibi ölçme araçlarını kullanmadıkları, öz değerlendirme gibi ölçme araçlarını kullanarak öğrencilerin kendilerine değerlendirme olanağı vermedikleri, değerlendirmeyi öğretimin bir parçası olarak kullanmadıkları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yeterince zaman ayırmadıkları sonucuna varılmıştır.

Bölümler arasında yapılan karşılaştırmada ise İlköğretim Programının uygulanması açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür (F: 3,795; p: 0.011). Bu farklılık Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği lehinedir. Bu sonuca göre, Sınıf Öğretmenleri ve Fen Bilgisi Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerine göre, programlarını daha uygun uyguladıkları söylenebilir. Bu sonuçta Özellikle Fen Bilgisi derslerinin laboratuvarlarda deney ve gözlem ağırlıklı etkinliklerle yürütülmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar ışığında İlköğretim Programının uygulamadaki başarısını artırmak için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Eğitime daha fazla kaynak ayrılarak okullardaki alt yapı, fiziki ve teknolojik koşulların iyileştirilmesi sağlanmalıdır.
2. Öğretmenlerin etkinlik uygulamasındaki sorunları dikkate alınarak, farklı konu ve alanlarla ilgili hazırlanmış iyi örnekler video görüntüsü haline getirilerek öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır. Öğretmenlerin uygulama konusundaki eksiklikleri giderilmelidir.
3. Öğretmenlere yöntem ve teknikleri, değerlendirme ölçeklerini etkili kullanabilmeleri için bu konularla ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.
4. Öğrencilerin öğrenme süreci sonunda bir üst kuruma geçerken SBS; YGS; LGS gibi sonuç odaklı sınavlara girme zorunluluğu ortadan kaldırılarak ya süreç odaklı sınavlar yapılması ya da sınavsız bir üst öğretim kurumuna geçişin önü açılmalıdır.
5. Okullar arasındaki fiziki, araç-gereç, teknolojik donanım farklılıkları giderilerek okullar öğrenci merkezli bir öğrenme sürecine olanak sağlayacak eğitim ortamlarına dönüştürülmelidir.

## Aday Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeyi

Esed Yağcı

Hacettepe Üniversitesi

esed@hacettepe.edu.tr

Nevriye Yazçayır

Gazi Üniversitesi

yazçayir@gazi.edu.tr

Öğretmen öz yeterlik inancı "bir öğretmenin öğrencilerin yeterince güdülenmiş olmadığı durumlarda bile öğrenmelerinde arzu edilen sonuçları elde edebileceğine yönelik inanç" olarak tanımlanabilir. Bandura (1977), öğretmen öz-yeterlik algısını" bir öğretmenin,-öğrencilerin yeterince güdülenmemiş olduğu durumlarda bile-öğrencilerin öğrenmelerinde arzu edilen sonuçları elde edebileceğine yönelik yargısı" olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlik mesleği çocukları ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Bu özelliklere sahip çocuklarımızı yetiştirebilecek öğretmenlerin öz yeterliğinin yüksek olması gerekir. İstendik özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde elbette ki öz yeterlik inancı tek etken değildir. Fakat yapılan araştırmalar öz yeterliğin etkisinin küçümsenmeyecek kadar büyük olduğunu göstermiştir.

Hizmet öncesi ve çalışmakta olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarıyla ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır (Ramey ve Shroyer 1992; Scharman ve Hampton 1995; Lin ve diğerleri 2001; Kaptan ve Korkmaz 2002). Bu araştırmalarda, öğretmen öz-yeterlilik algısı, öğretmen davranışlarını çok yönlü olarak etkilemesinin yanında, öğrenci başarısı ve tutumlarıyla yüksek derecede ilişkili bulunmuştur (Anderson ve diğerleri 1988; Woolfook ve diğerleri 1990; Ross 1992). Öyle ki Ashton (1984, 1986)'a göre başka hiçbir öğretmen özelliği öğrenci başarısını öz-yeterlik kadar etkilememektedir. Özyeterliliği düşük ve yüksek öğretmenler arasında önemli sınıf içi davranış farklılıklarının olduğu (sınıf düzeni, dönüt ve düzeltme davranışları) ve bunun da öğrenci başarısında farklılıklara neden olduğu, öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin sıcak ve öğrenci ihtiyaçlarını destekleyen bir sınıf iklimi yarattıkları belirtilerek, bu öğretmenlerin öğrencilerinin kendilerini kabul edilmiş ve güvende hissettiklerini, testlerde öz-yeterlik algısı düşük öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek puanlar aldıkları belirtilmiştir. Gibson ve Dembo (1984), bu öğretmenlerin, zorlayıcı (istenmedik davranışlar sergileyen, problemlili) öğrencileri ikna için daha uzun süre çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin yaptıkları hatalar konusunda daha az eleştirel (Ashton ve Webb 1986); öğretimi gerçekleştirme işine daha fazla bağlılık gösteren (Evans ve Tribble 1986); öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni fikirlere daha açık ve yeni metodları denemeye daha istekli (Guskey 1988; Stein ve Wang 1988); öğrencilerin öğrenme güçlükleri konusunda daha fazla sorumluluk alan (Soodak ve Podell 1993); planlama ve örgütlenme yeteneklerini sergileme eğilimine sahip ve öğrenme-öğretme sürecini etkili kılmak için daha istekli (Allinder 1994); öğrenci merkezli sınıf yönetimini gerçekleştirmede ve öğrencilere farklı dönütler verme konusunda düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerden daha ısrarlı ve başarılıdır. (Laat ve Watters 1995). Tschanen-Moran ve diğerleri (1998), yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin eleştirilere açık, sorgulayıcı ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanan kişiler olduklarını, düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin ise öğretmen merkezli stratejileri kullandıklarını ve ders kitaplarına fazla bağımlı olduklarını belirtmişler ve öğretmen öz-yeterliğinin sınıf inançlarıyla, yeni fikirlere açık olmayla ve öğretime yönelik tutumlarla ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Başka bir araştırmada (Tschanen ,Moran ve Hoy 2001) , öğretmen öz-yeterliğinin eğitimsel açıdan son derece anlamlı çıktılar olan öğretmen ısrarı, isteği, bağlılığı ve öğretimsel inançlarını, işi için araştırma yapma yönündeki çabasını ve hedeflerini kurgulamasını ve deyim yerindeyse işler yolunda gitmediği zamanlardaki direnç ve başarılarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Görüldüğü üzere öz-yeterlik algısı hem öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki etkililiği, istekliliği ve verimliliğiyle hem de bunun bir sonucu olan öğrenci başarısı, tutumları ve öz-yeterlik algısıyla ilişkilidir. Bu anlamda öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini yürütme konusunda yüksek öz-yeterlik algısına sahip olması gereklidir.

Bu çalışma ile, aday öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada aynı zamanda aday öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, okul/fakülte, bölüm/ABD ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına da bakılmıştır. Çalışma 2009-2010 öğretim yılının Bahar döneminde, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakülteleri, İlköğretim Bölümlerinin Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi, Okul öncesi Eğitimi ile Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. ve 4. sınıflarından 1000 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada aday öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek için Tschannen, Moran ve Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilip Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Teacher's Sense of Efficacy Scale" (TSES)'nin uzun formu kullanılmıştır.

Bu çalışmada, elde edilen veriler değerlendirilirken ölçeğin başında yer alan kişisel bilgiler için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdikleri cevapların okul/fakülte, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi, bölüm/anabilim dallarına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; aday öğretmenler öğrenci katılımı sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alanlarında kendilerini oldukça yeterli olarak görmektedir. Araştırma bulgularına göre aday öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri yüksektir. Bu olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen öz-yeterlik algısı, aday öğretmen, öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi.

## Akademik Başarısı Düşük Ve Yüksek Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY  
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
adoganay@cu.edu.tr

Yard. Doç. Dr. Özden DEMİR  
Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
oooozden@gmail.com

Son yıllarda öğrenme konusunda yapılan araştırmalar öğrenmede, öğrenme ve düşünme sürecinin planlanması, organize edilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi boyutlarını kapsayan ve "düşünmeyi düşünme" olarak ta adlandırılan bilişsel farkındalık becerilerinin önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bilişsel farkındalık bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ya da bilmesi, onları denetlemesi ve yönlendirmesini niteler. Bu bağlamda bilişsel farkındalık, öğrenenin dış ortamla etkileşime girerek kendi öğrenme sürecini öz düzenlemesini ve bu sürece aktif katılımını gerektirir. Bilişsel farkındalık becerilerinin işe koşulduğu bir öğrenme sürecinde öğrenenden genellikle şu davranışları göstermesi beklenir. (1) Öğrenme için plan yapma, (2) öğrenme stratejilerini belirleme ve kullanma, (3) strateji kullanımını denetleme, (4) farklı stratejileri uyumlu bir şekilde kullanma ve (5) strateji kullanımını ve öğrenmeyi değerlendirme.

İlgili alanyazın incelendiğinde, bir öz düzenleyici öğrenme yolu olarak bilişsel farkındalığın, öğrenenlerin akademik başarıları ve performansı üzerinde önemli etkilere sahip bir etmen olduğu görülmektedir. Araştırmacılar düşük ve yüksek başarılı öğrenenlerin çalışma becerileri kullanımı, öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasında güçlü ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Bilişsel farkındalık becerilerinin çeşitli derslerde; öğrenmede başarı ve kalıcılığı artırdığı, soru sorma becerisini geliştirdiği, işbirliği ile uygulandığında sosyal becerilerin oluşumu ve başarıyı arttırdığı, bilişsel düzenlemeyi sağladığı, zamanı kontrolde faydalı olduğu ve bireyin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar düşük ve yüksek başarılı öğrenenlerin çalışma becerileri kullanımı, öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasında güçlü ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Yurt dışında akademik başarı ve bilişsel farkındalık ilişkisi farklı boyutlardan araştırılmasına karşın, yurt içinde daha çok bilişsel farkındalığın akademik başarıya etkisi konusunda araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Düşük ve yüksek başarılı öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık strateji kullanımını betimlenmesi, onların öğrenme sürecinin doğasının daha iyi anlaşılmasına ışık tutacaktır. Bu nedenle bu araştırmanın genel amacı, başarı düzeyi düşük ve yüksek öğretmen adaylarının, ders çalışma sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması olarak belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca cinsiyet, günlük ders çalışma süresi, ders çalışma alışkanlığı değişkenlerinin de başarı ile etkileşiminin öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığının saptanması amaçlanmıştır.

Araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karışık modele göre desenlenmiştir. Çalışmanın nicel verileri Çukurova ve Kafkas Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında okuyan tüm öğrenciler arasından oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 696 öğrenciden elde edilmiştir. Ayrıca düşük ve yüksek başarılı gruptan seçilen 15'er, toplam 30 öğrenciyle de görüşme yapılmıştır. Araştırmada bilişsel farkındalık değişkeni Namlu (2004) tarafından geliştirilen Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile, bağımsız değişkenler ise Kişisel Bilgiler Formu ile ölçülmüştür. Nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde t testi ve iki faktörlü ANOVA; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizi sonucunda, bilişsel farkındalığın planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme boyutlarında yüksek başarılı öğretmen adaylarının düşük başarılılardan anlamlı olarak daha yüksek bilişsel farkındalığa sahip oldukları anlaşılmıştır. Görüşme verilerinin nitel analizinden elde edilen bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Bununla birlikte, cinsiyet, günlük ders çalışma süresi, ders çalışma alışkanlığı değişkenlerinin de başarı ile etkileşiminin öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Yalnız denetleme boyutunda cinsiyet ve başarı etkileşiminin anlamlı fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu bulgular alanyazında benzer araştırma bulgularıyla benzerlikler göstermektedir.

Sonuç olarak araştırma, düşük ve yüksek başarı düzeylerindeki öğretmen adaylarının ders çalışma sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanımları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın hem nicel hem nitel bulguları bu sonucu desteklemektedir. Bu sonuç hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarına bilişsel farkındalık stratejilerini kazandırmanın önemine işaret etmektedir. Geleceğin öğretmenlerine kendi öğrenme süreçlerini kendi kendilerine planlama, yürütme, izleme ve değerlendirme becerilerinin kazandırılması, onların hem daha bağımsız birer öğrenci olmalarına hem de bu konuda öğrencilerine model olmalarına katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Bilişsel farkındalık, sınıf öğretmeni adayları, akademik başarı, ders çalışma

## Akademik Bir Çalışma Alanı Olarak Program ve Programın Alt Bilgi Alanı Program Tarihi: Teorik Perspektif, Yöntem ve Yansımalar

Sümer AKTAN

Osmaniye İlköğretim Okulu /Kepsut- Balıkesir

saktanus@yahoo.com

Programın nasıl tanımlanacağı genelde bireyin sahip olduğu felsefi anlayış doğrultusunda şekillenir. Bu nedenden dolayı program çok farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Schubert'e göre (1987) program üzerine yapılan tanımlardan üç önemli akım öne çıkmaktadır: entelektüel gelenekçiler, sosyal davranışçılar ve deneyimciler. Entelektüel gelenekçilere göre program derslerden oluşan bir çizelge ve ders kitabından ibaret olduğu hâlde, sosyal davranışçılar için işlevsel olarak tasarlanmış becerilerden ve bilgilerden oluşan bir bütündür. Deneyimciler için ise program, öğrencinin ilgileri doğrultusunda şekillenen yaşantılar dizgesidir. Daha özel bir biçimde program üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde programın, öğrenme planı (Taba, 1962) öğrenme yaşantıları dizisi (Saylor, Lewis, Alexander, 1981) gibi tanımlandığı da görülmektedir. Programla ilgili bir diğer bakış açısı ise programı akademik bir çalışma alanı olarak görmektir. Bu bakış açısına göre, program kendine ait epistemolojik temelleri, bilgi alanları, araştırma teorisi ve ilkeleri ile çalışmaların sonucunda ortaya çıkan bilgileri yorumlayan uzmanları olan bütüncül bir çalışma sahasıdır. Bu bakış açısını ilk defa kapsamlı bir biçimde kavramsallaştıran Behar'a göre (1992) programın alanları şunlardır: program felsefesi, program teorisi, program araştırması, program tarihi, program geliştirme, program tasarımı, program değerlendirme, program politikası ve bir çalışma alanı olarak program.

Programın alt bilgi alanlarından birisi olan program tarihi, program alanının teorik temelini oluşturmaktadır. Pedagoji tarihi ve felsefe alanında mevcut bulunan çok geniş bir düşünsel mirası inceleyen ve program alanına geçmişin zengin deneyimlerini koyan program tarihi; daha iyi ve yeni eğitimsel deneyimlerin inşa edilmesinde önemli bir yol gösterici konumundadır. (Dewey, 1920). Diğer taraftan program tarihi, akademik bir çalışma sahası olarak programın hafızasını, geleneklerini ve temelini oluşturmaktadır. Günümüzde çağdaş, yeni veya modern yaklaşım olarak sunulan öğretim uygulamaları ve program yaklaşımları çok büyük oranda eski öğretimsel uygulamaların yeni ambalajlar içinde sunulmasından ibarettir (Tanner, 1983). Bu noktada program tarihi çalışmalarının sağlayacağı en önemli katkılardan birisi de çalışılan fenomenlerin çok daha net bir biçimde anlaşılmasına hizmet etmesidir.

Program alanının alt bilgi alanlarından olan program tarihini teori ve uygulama bağlamında ele alan bu çalışmanın amacı: Akademik bir bilme eylemi olarak program alanının alt bilgi alanlarını betimlemek, Bu alt bilgi alanlarından birisi olan program tarihinin teorik bağlamını, perspektifini ve araştırma sorunlarını ortaya koymak, Türkiye'de eğitim tarihi ve program tarihi araştırmalarının problem alanlarını karşılamaktır. Literatür taramasına dayalı bu betimsel çalışmanın sonuçları ise şu şekilde özetlenebilir. Ülkemizde felsefi düşün çalışmalarında özellikle 19. yy.ın sonlarından itibaren egemen olan analitik felsefe geleneği, bilime ve bilimsel etkinliklere pozitivist bir perspektifle yaklaşılmasına neden olmuştur. Pozitivist bilim felsefesi doğrultusunda deneysel ve gözleme dayalı çalışmalar büyük bir önem taşıırken tarihsel araştırmalar fazlaca dikkat çekmemiş ve çoğunlukla görmezden gelinmiştir. Bu durum program alanında da kendini göstermektedir. Eğitim tarihi ya da eğitimin sosyal ve kültürel temelleri başlığı altında yapılan çalışmalar büyük bir önem taşımasına karşın, programın akademik bir inceleme ve araştırma sahası olarak kavramsallaştırma boyutunda katkısı sınırlı kalmıştır. Ülkemizde büyük çoğunlukta öğretim ve öğrenme süreçleri, program değerlendirme ve program geliştirme bağlamında çalışmalara odaklanılması, fakat bunların yanında program tarihi ile ilgili makro ve mikro ölçekte çalışmaların yapılmaması bir noktada belirli bir geleneğin oluşmasını da etkilemektedir. Bu problemlerin giderilmesi için öncelikli olarak, çok önemli bir meslek örgütü olarak kurulan EPÖDER bünyesinde programın bir akademik çalışma alanı olarak alt bilgi alanlarına yönelik araştırma birimlerinin kurulması büyük bir önem taşımaktadır. Bu birimlerin kendi araştırma konularında yayın yapmaları programın bir çalışma sahası olarak ülkemizdeki gelişim sürecine olumlu katkı yapabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Program, Programın alt bilgi alanları, Program tarihi

## Aksaray İli'nde 2006 ve 2007 Yıllarında Uygulanan Comenius Projelerinin Öğrenci, Öğretmen, Okullar ve Dersler üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Yalçın DİLEKLİ

Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü, yalcindilekli@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ

Niğde Üniversitesi, ayhandikici@yahoo.com

Bu araştırmanın temel amacı; ülkemizde AB ile uyum süreci programı çerçevesinde uygulanan genel eğitim projelerinden biri olan Comenius projelerinin öğretmen, öğrenci, okul ve dersler üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Comenius projelerinin 2013 yılına kadar süreceği, şu ana kadar yaklaşık 860.000 Avro finansman sağlandığı ve bu rakamın 2007–2013 döneminde 1.708.486 Avro'ya ulaşacağı düşünüldüğünde projelerin eğitim kurumlarımızda daha da önem kazacağı açıktır.

Bu çalışmada anket ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Projeleri ülkemizde yürütmekle sorumlu Başbakanlık DPT AB Eğitim ve Gençlik Programları Başkanlığı (Ulusal Ajans) programların etkilerini zorunlu seçmeli anket kullanarak ölçmekte fakat anket sonuçlarını yayınlamaktadır. Ayrıca ankete katılanların sorulara niçin evet ya da hayır cevabı verdiği dair herhangi bir araştırma yapılmamaktadır. Bu sebeple, araştırma öncesi Ulusal Ajans'ın kullandığı anket sorularından faydalanılarak öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı soru formları oluşturulmuş ve sorulara evet, kısmen ve hayır cevapları vermeleri istenmiştir. Bu şekilde araştırmaya katılacak denekler belirlenmiştir. Daha sonra deneklerle görüşme yapılarak verdikleri cevapların nedenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma evreni olarak Aksaray ilinin tercih edilmesinin iki temel nedeni vardır. Birinci neden Aksaray ilinin son üç yıldır en fazla proje uygulayan ilk on il içerisinde yer alması; ikinci neden ise araştırmacının bu ilde görev yapmasının deneklerle daha kolay görüşme yapabilme imkânını araştırmacıya sağlamasıdır.

Araştırmada deneklerin sorulara verdiği cevaplar için benzer kategorilerde frekans ve yüzde değerleri alınmıştır. Öncelikle frekans ve yüzde değerleri göz önüne alınarak gönüllü olan deneklerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmacıya esneklik sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

- Projelerin, projeye katılan idareci ve öğretmenlerin planlı çalışma becerisine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Fakat bu katkının tüm yararlanıcılarda gerçekleşebilmesi için proje ekibindeki herkesin projede eşit oranda görev alması gerektiği sonucuna varılmıştır.
- Proje çalışmalarının katılımcıların yabancı dil bilgisine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, bu katkının sürekliliği ekibin sürekliliği ile doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca proje çalışmalarının katılımcıların bilgi iletişim teknolojileri kullanma becerisini de artırdığı ulaşılan sonuçlar arasındadır.
- Projelerin katılımcılara eğitimde yeni yöntem ve teknikleri kazandırdığı görüşme sonuçlarında ifade edilmiştir. Bu kazanımın daha üst seviyelerde olabilmesi için katılımcıların tümünün yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olması gerektiği araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuçtur.
- Proje çalışmalarında katılımcılar ortaklık yaptıkları ülkelerin kültürleri ile ilgili bilgi düzeylerinin arttığını ifade etmişlerdir.
- Proje çalışmaları genellikle öğrenci ile öğretmen ve öğretmen ile idareci arasındaki ilişkiyi geliştirmiş ve takım ruhu ile çalışabilme kabiliyeti kazandırmıştır.
- Proje çalışmalarının velilerin okula olan ilgisine etkisi incelendiğinde projeler kapsamında yapılan faaliyetlerin velileri kapsamı ile doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, projelerin velilere tam olarak anlatılmamasının velilerin okula olan ilgisini azalttığı görüşmelerde ifade edilmiştir.
- Projelerin okulun idari iş yükünü artırdığını ifade eden idarecilerin oranı öğretmenlerden yüksektir ve katılımcılar idari iş yükünün arttığını düşünmektedir.
- Projelerin yürütülmesi sırasında hareketliliğe katılan öğretmenlerin derslerinin boş geçmesinin eğitim öğretimi aksattığını düşünen idareci sayısı görüşme yapılan idarecilerin yarısından fazladır. Fakat bu görüşe öğretmenlerden hiçbiri katılmamaktadır.

- Proje çalışmalarına katılan öğrencilerin derslere olan ilgisinin arttığı hem idareci hem de öğretmenler tarafından görüşmelerde ortaya konan başka bir sonuçtur. Özellikle resim, müzik ve İngilizce derslerine öğrencilerin ilgisinin arttığı denekler tarafından ifade edilen başka bir husustur.
- Proje çalışmalarına katılan öğrencilerin hem ders başarılarının hem de sosyal faaliyetlere olan ilgilerinin arttığı sonucu da görüşmelerde ortaya konmuştur.
- Özellikle kasaba okullarında projeye tüm okul personelinin ve öğrencilerin büyük bölümünün katılabilme imkânı olması sebebiyle projelerin etkisinin daha fazla olduğu görüşmelerde ulaşılan bir diğer sonuçtur.
- Projeler öğrencilere kendilerini ifade edebilecek ürünleri ortaya koymalarına imkân verdiği için öğrencilerin özgüven duygusunu geliştirdiği araştırmada varılan sonuçlar arasındadır.
- Proje çalışmalarına katılan öğrencilerin sadece ortaklık yapılan ülkelerin değil aynı zamanda kendi ülkelerinin kültürlerini de daha iyi öğrenme ve araştırma fırsatı buldukları sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Comenius projeleri, öğrenci, öğretmen, idareci, dersler.

## Andragojik Temellere Dayalı Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi (KOYE)

Prof. Dr. Emel Ültanır  
Mersin Üniversitesi  
[emultanir@yahoo.de](mailto:emultanir@yahoo.de)

Cenk Akay  
Mersin Üniversitesi  
[cenkakay35@hotmail.com](mailto:cenkakay35@hotmail.com)

Ülkelerin yetişkin eğitimi ihtiyacı farklılık göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde yetişkin eğitimi daha çok, yetişkinlerin teknolojik gelişmelere uyumlarını, hobi alanlarında yetenek kazanmalarını, mesleki eğitimde yaşanan gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan işgücü ihtiyacını kapatmalarını hedeflemektedir. Gelişmekte olan veya az gelişmiş ülkelerde ise yetişkin eğitimi en çok temel becerilerin kazandırılması ile meslek edindirmeye yönelik kurslar üzerine odaklanmaktadır. Bu temel beceriler okuma-yazma bilgisi ile aritmetik bilgisidir.

Okuma ve yazma dünya üzerinde yaşayan nüfusun büyük bir çoğunluğu için hayatın erken yıllarında kazanılan iki beceridir. Hayata ve sosyal çevreye açılan bir penceredir. Ancak her birey bu konuda diğerleriyle aynı şansa sahip değildir. Amerikan Merkezi Haber Alma Örgütü'nün (Central Intelligence Agency, 2010) 2005 verilerine dayanarak 2010 yılı için öngördüğü okumaz-yazmaz nüfus yaklaşık 7 milyar olan dünya nüfusunun %18'idir. Bu oranda 1 milyarın üstünde okumaz-yazmaz nüfus anlamına gelmektedir. Dünya okumaz-yazmaz nüfusunun büyük bir çoğunluğunu Çin, Mısır, Etiyopya, Bangladeş, Hindistan, Nijerya, Endonezya ve Pakistan'da yaşayan okumaz-yazmaz bireyler oluşturmaktadır. Okumaz-yazmaz nüfusun üçte ikisini kadınlar oluşturmaktadır. Ne yazık ki, ülkemizde de büyük bir oranda okumaz-yazmaz nüfus vardır. Ancak Türkiye'yi diğer ülkelerden ayıran en önemli özellik TÜİK 2009 verilerine göre 4.614.000 olan okumaz-yazmaz nüfusun %82'sinin kadın olmasıdır. Bu nedenle Türkiye'de yetişkinlere yönelik açılan çoğu okuma-yazma kursları, öncelikle kadınları hedeflemektedir.

**Tablo 1- Okuma yazma durumu ve cinsiyete göre nüfus ( 15 +yaş ) -2009 (TÜİK, 2010)**

Okuma yazma durumu	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma- yazma bilmeyen	4.614.329	903.969	3.710.360
Okuma yazma bilen	45.391.178	23.879.065	21.512.113
Bilinmeyen	3.545.323	1.927.579	1.617.744
Toplam	53.550.830	26.710.613	26.840.217

Bu sorunun çözüm bulabilmesi için sürekli atılımlar gerçekleştirilmiştir. Bu atılımların en büyüğü 1920'lerde %11 olan okuma-yazma oranını çok kısa bir sürede başarı ile artırmayı başaran, Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğini yaptığı okuma-yazma seferberliği olmuştur. Günümüz Türkiye'sinde ise okuma-yazma eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonunda, Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde, Bakanlığın kendi programı dışında, AÇEV (Ana Çocuk Eğitim Vakfı), ÇYD (Çağdaş Yaşamı Destekleme) ve Rotary Kulüpleri'nin programları ile yürütülmektedir. Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Kursu (KOYE), Rotary Kulüplerinin ülkemize Avustralya ve Tayland üzerinden transfer ettiği bir çalışmadır. KOYE'nin temelleri, dilbilimci Prof. Dr. Richard Walker (1976) tarafından Avustralya'nın yerlileri Aborjinler üzerinde yapılan bir çalışma ile atılmıştır.

KOYE, Rotary Kulüpleri ile MEB Çıracık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü arasında 2000 yılında imzalanan bir protokol çerçevesinde 9 yıldır tüm Türkiye'de Halk Eğitim Merkezlerinde, Er Eğitim Tugaylarında ve cezaevlerinde uygulanmaktadır. MEB'in I. Kademe okuma yazma programına denk olan KOYE 60 saat olarak planlanmış ancak günümüzde 120 saate çıkarılmıştır.

Bu çalışmanın amacı Adana Rotary Kulübü Toplum Merkezi'nde(ARTEM) KOYE kursuna katılmış 50 kadının duyuşsal entegrasyonlarında meydana gelen değişiklikleri belirlemektir. Araştırma betimsel nitelikte olup, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Adana-ARTEM'de KOYE kursuna katılan kursiyerler oluşturmaktadır. "Ölçüt Örnekleme Yöntemi" kullanılarak 50 kadın kursiyer örnekleme grubu olarak uygulamaya katılmıştır. Örnekleme grubun tamamı doğu ve güney doğu bölgelerinden iç göçle gelmiş, daha önce hiçbir okuma-yazma kursuna katılmamış, 30 yaş ve üstünde, en az 4 çocuk sahibi ve aylık gelirleri düşük kadınlardan oluşmuştur. Anketin geçerliği için alan uzmanlarından ve KOYE eğitmcilerinin eğiticilerinden olmak üzere toplam 14 kişiden uzman kanısı alınmıştır. Verilerin toplanmasında nicel veri toplama yollarından birisi olan anket, ön ve son anket şeklinde uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler; her bir madde için frekans, yüzde ve "Tek Örnekleme Kay-kare Testi" ile SPSS 11.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ön anket ile son anket arasındaki uyuma Kappa Analizi ile bakılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

1) Kadın kursiyerlerin kursun sonlarına doğru Türkçe rüya görmeye başladıkları ortaya çıkmıştır. Rüyalar, fizyolojik açıdan uyku sırasındaki nöral süreçlere bir tepki ya da yanıt olarak tanımlanır, psikolojik açıdan ise bilinçaltının yansımalarıdır (www.wikipedia.org, 2009). Rüyalar için yapılan bu tanımlamada ki, bilinçaltı ifadesi insanın kendisini hiçbir şeyin etkisi altında kalmadan nasıl gördüğünü açıklayan süreç olarak kabul edilebilir. Bu nedenle bu maddede çıkan olumlu sonuç duyuşsal entegrasyon açısından çok önemlidir çünkü ortaya çıkan yansımalar kursiyerlerin iç dünyasının bir aynası olarak görülebilir.

2) Kadın kursiyerlerin kendi evlerinde yöresel dilleri dışında Türkçe konuşmaya başladıkları sonucuna varılmıştır. Buna göre, özellikle KOYE eğiticisinin verdiği ev ödevleri ile kursiyerlerin evlerinde bulunan ilköğretim veya ortaöğretim çağındaki yakınları ile Türkçe konuşmaya başlamış olmaları; kursiyerlerin, Türkçe konuşma konusunda motive oldukları fikrini düşündürebilir.

3) Kadın kursiyerlerin giyim tercihlerinde yöresel kıyafetlerden vazgeçme eğilimi gösterdikleri ortaya çıkmıştır. KOYE eğiticisinin, kursiyerlerin büyük bir kısmının akranı yaşta olması ve giydiği kıyafetler, kursiyerlerin eğitim kurumu binasına geliş-gidişleriyle yaşadıkları bölge dışında var olan farklı giyim stillerini görmeleri, eğitici dışında bilgilendirme yapmaya gelen kadın uzmanların kıyafetleri, kursiyerlerin bu konuda ki tercihlerindeki değişimin nedeni olarak düşünülebilir.

4)Kadın kursiyerlerin para sayma esnasında yöresel dilleri ile birlikte Türkçe'yi de kullanmaya başladıkları sonucuna varılmıştır. Para sayma esnasında Türkçe'nin de kullanılmaya başlamasında kursiyerlerin artık sayıları tanıyabilmeleri ve Türkçe sayabilmelerinin etkili olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda kursiyerlerin edindikleri bu kazanımların, diğer kazanımlara göre çok kısa sürede gündelik hayata aks ettirilebilir olması ve sayıları kullanma ile gelen başarı duygusunun kursiyerlerin öğrenme ihtiyacını olumlu bir şekilde körüklemesi Türkçe'nin kursiyerler tarafından tercih edilmeye başlamasının nedeni olarak da düşünülebilir.

Sonuç olarak, özellikle topluma uyumun temel adımlarından biri olan dilin öğrenilmesi ve okuma-yazma becerilerinin kazanılması neticesinde iç göçle gelen bireylerin duyuşsal entegrasyonlarında olumlu değişimlerin yaşandığı söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Yetişkin Eğitimi, Okuma-Yazma Kursları, Duyuşsal Entegrasyon

## Avrupa Birliği Katılım Müzakereleri "Türkiye İlerleme Raporları"nda "Eğitim"

Yrd.Doç.Dr. Bahadır ERİŐTI

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD  
[beristi@anadolu.edu.tr](mailto:beristi@anadolu.edu.tr)

Celal Akdeniz

Milli Eğitim Bakanlığı, İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu  
[cakdeniz@anadolu.edu.tr](mailto:cakdeniz@anadolu.edu.tr)

1987 yılında Avrupa Komisyonu'na yapılan resmi başvurudan bu yana Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılım çabaları devam etmektedir. Birliğe katılım süreci ekonomik, sosyal, siyasi, eğitim ve diğer birçok alanda yapılan ikili ve çok taraflı görüşmelerle sürdürölmektedir. Avrupa Birliği'nce, yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler ve çeşitli bilgi kaynaklarından ulaşılan veriler ışığında her yıl Türkiye için bir "İlerleme Raporu" hazırlanmaktadır. İlki 1998 yılında olmak üzere 2010 yılına gelindiğinde 12 farklı Avrupa Birliği Türkiye İlerleme Raporu hazırlanmıştır. Söz konusu ilerleme raporlarında Türk Eğitim Sistemine yönelik öneri ve eleştiriler, "Öğrenim, Eğitim ve Gençlik", "Öğretim ve Eğitim", "Eğitim ve Mesleki Eğitim", "Eğitim ve Öğretim", "Eğitim ve Kültür " başlıkları altında değerlendirilmiştir.

İlerleme raporlarında; 1998–2009 yılları arasında Türk Eğitim Sisteminin geçirmiş olduğu yapısal değişim ve dönüşümler, Türkiye'nin Avrupa Birliği eğitim programlarından yararlanma oranlarının yıllar içerisinde gösterdiği gelişmeler, eğitime genel bütçeden ayrılan payın değerlendirilmesi, göçmenler ve azınlıklar için öngörölen düzenlemeler, kalkınma planlarında okullaşmaya ve zorunlu eğitime yönelik alınan önlemlerin değerlendirilmesi ve zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasına yönelik önerilerin getirilmesi, eğitimde fırsat eşitliği, çok kültürlü ve kültürler arası eğitim olanaklarının geliştirilmesi, Türkiye – AB arasındaki eğitim işbirliğini yönetecek olan Ulusal Ajansın kurulması, engelli yurttaşlara yönelik etkinlik gösteren kurum ve kuruluşların yaygınlaştırılması, yaşam boyu öğrenme programlarının tüm eğitim düzeylerinde yaygınlaştırılması ve benzeri birçok konuda değerlendirmeleri içeren görüş ve öneriler yer almaktadır.

Bu araştırma, Türkiye ile Avrupa Birliği arasında *eğitim alanında* gelişen ilişkiler, ilişkilerin seyrini etkileyen kilometre taşları, Avrupa Toplulukları Komisyonu'nun Türkiye İlerleme Raporlarında "*eğitim ve ilgili alanlar*"a ilişkin görüş ve önerilerinin tartışılmasını ve bu konulara ilişkin farklı bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "*doküman incelemesi*" yöntemi kullanılarak elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda veriler, 1998 ve 2009 yılları arasında Avrupa Toplulukları Komisyonu tarafından hazırlanan ve Avrupa Parlamentosuna sunulan Türkiye İlerleme Raporları ile Türk Eğitim Sisteminde adı geçen yıllara yönelik değişimlerin ele alındığı araştırmaların incelenmesinden elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular iki bölümde değerlendirilmiştir. İlk bölümde Türkiye ilerleme raporlarında "eğitim" alanında öne çıkan başlıklar, ikinci bölümde ise; ilerleme raporlarının Türk Eğitim Sistemi üzerindeki etkileri ele alınmıştır. İlerleme raporlarından elde edilen bulgulardan bir bölümü şunlardır:

1. İlerleme raporları Avrupa Toplulukları Komisyonunun görüşlerini yansıtmakta olup, Türkiye ile katılım müzakereleri yürütmekte olan Avrupa Parlamentosuna sunulmak üzere hazırlanmıştır. İlki 1998 yılında hazırlanmış olan raporların sayısı 2009 yılına gelindiğinde 12'yi bulmuştur.
2. Katılım Müzakereleri, Türkiye'nin AB Müktesebatını (AB Hukuk Sistemi) ne kadar sürede kendi iç hukukuna aktarıp, yürürlüğe koyacağının ve etkili bir şekilde uygulayacağının belirlendiği süreçtir. 3 Ekim 2005 tarihinde başlayan ve inişli çıkışlı bir seyir izleyen müzakere sürecinde 2009 yılı itibariyle ele alınması düşünölen toplam başlık sayısı 35'i bulmuştur.
3. İlerleme raporlarında "Eğitim" başlığı altında incelenen konulardan kimileri üzerinde sıklıkla durularak Türk Eğitim Sisteminin bu alanlarda gelişme göstermesi istenmiştir. Örneğin; göçmen statüsündeki çocukların eğitimine yönelik olanakların geliştirilmesi, mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilmesi ve işgücü piyasası ile uyumlu hale getirilmesi, engellilerin temel haklarının iyileştirilmesi ve engellilere yönelik eğitim olanaklarının geliştirilmesi, tüm eğitim basamaklarında eğitim hakkı ve fırsat eşitliğin sağlanması, okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde okullaşma oranlarının yükseltilmesi, kızların okula devamının artırılması, özel gereksinimi olan çocukların eğitimi, yükseköğretimde yönetim sisteminin bağımsızlaştırılması, yükseköğretime girişte eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine dikkat

edilmesi, yükseköğretim mezunlarının işyaşamına uyumunun sağlanması, Türk yüksek öğretiminde mesleki yeterlik ve kalite standartlarının oluşturularak Avrupa yeterlikler çerçevesi ile uyumlu hale getirilmesi, Avrupa Birliği eğitim programlarından yararlanılması, Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversitelerin yönetim anlayışlarının geliştirilmesi ve merkezilikten uzaklaştırılmaları, âdemimerkeziyetçi bir yapıya kavuşmaları ve bununla ilgili olarak Yüksek Öğretim Kurulu'nun işlevlerinin gözden geçirilmesi, tüm yurttaşlara yönelik yaşamboyu öğrenme olanaklarının geliştirilmesi, kültürel çeşitliliğin korunmasına yönelik önlemlerin alınması gibi konular üzerinde sıklıkla durulduğu görülmektedir.

4. İlerleme raporlarına göre, Türkiye, Avrupa Birliğine "eğitim" alanında katılıma büyük ölçüde hazır bir konumdadır.

İncelenen araştırmalardan elde edilen bulgulara göre ilerleme raporlarının Türk Eğitim Sistemi üzerinde etkileri olduğu söylenebilir. Varsayılan etkilere bir bölümü şunlardır:

1. İlköğretim programlarının daha katılımcı ve öğrenci merkezli bir görünüme kavuşturulmasını öneren raporlar ile ilköğretim programlarının yapılandırma anlayış çerçevesinde yenilenmesi arasında paralellikler söz konusudur.
2. Raporlarda kız çocuklarının okula devam oranlarının artırılmasının istenmesi ile Milli Eğitim Bakanlığının bu yönde düzenlediği kampanyalar arasında bir paralellik söz konusudur.
3. Mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilerek işgücü piyasası ile uyumlu hale getirilmesini öneren raporlar ile MEB'nin bu yöndeki uygulamalarının birbiriyle örtüştüğü söylenebilir.
4. Yükseköğretimde üniversitelerin daha bağımsız bir yapıya kavuşmasını öneren raporlar ile Yükseköğretim Kurulu'nun yapısı ve işleyişi üzerinde yapılan değişiklikler arasında bir paralellik söz konusudur.
5. Engelli yetişkin, çocuk ve öğrencilerin eğitime ve istihdamına yönelik önlemler alınmasını öneren raporlar ile MEB'nin ve Başbakanlık merkez ve taşra teşkilatları düzeyinde alınan önlemler arasında bir paralellik söz konusudur.
6. Yükseköğretime girişte yaşanan sorunların giderilmesini öneren raporlar ile YÖK'nun bu yönde yapmaya çalıştığı düzenlemeler arasında bir paralellik söz konusudur.
7. Eğitime erişim hakkı ve fırsat eşitliği bağlamında bölgesel farklılıkların giderilmesine yönelik raporlarda yer alan önerilerle MEB bütçesinden bu konuda ayrılan pay arasında bir paralellik söz konusudur.
8. Yükseköğretim düzeyinde standartların oluşturulması ve bunların Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ile uyumlu hale getirilmesini öneren raporlar ile Türk yükseköğretimde kalite standartlarının oluşturulmaya çalışılması arasında bir paralellik söz konusudur.
9. Yaşamboyu öğrenme olanaklarının geliştirilmesi ve kültürel çeşitliliğin korunmasını öneren ilerleme raporları ile özellikle Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatlarının ve yerel yönetimlerin bu alanda geliştirdikleri ve uygulamaya koydukları projeler ve eğitim programları arasında bir paralellik söz konusudur.

Bu araştırmanın, Türkiye ile Avrupa Birliği arasında 2005 yılından beri yürütülen Birliğe katılım müzakereleri ile 1998 yılından bu yana yayınlanan "ilerleme raporları"nın eğitim bağlamında değerlendirilmesi bakımından önemli bir katkı sunduğu düşünülmektedir. İlerleme raporlarında ele alınan konular ve bu konuların Türk Eğitim Sistemi'ne yansımalarının neler olduğu, yanıtlanması gereken önemli bir sorunsaldır.

**Anahtar kelimeler;** Avrupa Birliği, Birliğe Katılım Müzakereleri, İlerleme Raporları ve Eğitim

## Başarı Değerlendirme Sınavlarında Türkiye'nin Durumuna Yönelik Öğretmen Tutumları (Afyonkarahisar İl Örneği)

Gürbüz OCAK/Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bil. Bl. Eğit. Prog ve Öğr ABD/gocak@aku.edu.tr

İclal OCAK/ Afyon Kocatepe Üni. Eğitim Fak. OFMA Bl./iocak@aku.edu.tr

Duygu CESUR/Afyon Kocatepe Üni. Sos. Bil. Ens. Sınıf Öğr. YL Öğrencisi/ duygu\_hasirci@hotmail.com

PISA 2006 sonuçlarına göre; Türkiye, PISA 2003'de olduğu gibi, fen bilimleri ve matematikte OECD ülkeleri arasında sondan ikinci sırada yer almaktadır. Okuma becerilerindeki yerimiz, 2003'de sondan üçüncü, 2006'da sondan ikinci sıradır. Türkiye, programa katılan 57 ülke arasında, fen bilimlerinde 47., matematikte 45., okuma becerilerinde 39. sırada yer almaktadır. Maalesef durum hiçte iç açıcı görünmemektedir.

Bu olumsuz durumdan yola çıkarak, çalışmada; Türkiye'nin uluslar arası başarı değerlendirme sınavlarındaki başarısızlığının nedenlerine yönelik öğretmen tutumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Türkiye'nin uluslar arası başarı değerlendirme sınavlarındaki durumları ilişkin öğretmen tutumları, kıdem ve cinsiyet açısından değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, Afyon İli Merkezi'nden rastgele seçilen 112 öğretmenden elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Bu araştırma genel tarama modeli olarak yapılandırılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için toplanan veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için, yapılan analiz sonucunda ölçeğin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri 0.86, Barlett testi sonucu anlamlı bulunmuş ( $p < .05$ ) ve ölçeğin faktör analizine uygunluğu tespit edilmiştir. Uygulanan faktör analizi sonucunda faktör yükü .35'in altında kalan 5 madde ölçekten çıkartılmış ve ölçeğin 4 faktörden oluşan (Kaynak-Materyaller, ölçme değerlendirme, program, işbirliği) 19 maddesi bu çalışmada değerlendirmeye alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler "kaynak-materyaller, ölçme değerlendirme, program, işbirliği" olmak üzere adlandırılmıştır. Ölçeğin alt faktörlerinden kaynak - materyaller boyutunda  $\alpha = 0.85$ , ölçme değerlendirme boyutunda  $\alpha = 0.83$ , program boyutunda  $\alpha = 0.88$ , işbirliği boyutunda  $\alpha = 0.84$  olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik çalışması için iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha)  $\alpha = 0.92$  olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde; genel dağılım için frekans ve yüzdelik, ölçeğin alt faktörlerinde yer alan maddelerin cinsiyet açısından anlamlı farklılığı belirlemek için t testi ve kıdem açısından anlamlı farklılığı tespit etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; ölçeğin 7.maddesindeki "Okullarda uygulanan 2005 öncesi programların bilgi ağırlıklı olması bu sınavlardaki başarısızlık üzerinde etkilidir." ifadesine öğretmenlerin % 28,3'ü katıldıklarını %23,9 'u ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre, PISA da önemli olan konunun bilgilerin gerçek yaşamda nasıl kullanılabileceğini görme ve bu nedenle gereksinimleri karşılamak için matematikten yararlanma gücü (kapasitesi) olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin 9.maddesindeki "Ülkemizde uygulanan 2005 öncesi Matematik-Fen eğitiminin öğrencileri araştırmaya yönlendirmemesi bu sınavlardaki başarısızlığı etkiliyor." ifadesine öğretmenlerin % 40,7'si katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre, Öğrencilerin alışlageldik (rutin) problemlerin dışına çıkmadıkları, farklı durumları yorumlayamadıkları ve bunlar arasında bağlantı kuramadıkları belirtilmiştir. Elde edilen bulgular cinsiyet ve kıdem açısından incelendiğinde; Türkiye'nin uluslar arası başarı değerlendirme sınavlarındaki başarısızlık durumuna yönelik öğretmen tutumları arasında cinsiyet ve kıdem açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > .05$ ). Uluslar arası başarı değerlendirme sınavına yönelik olarak geliştirilen ve "kaynak-materyaller, ölçme değerlendirme, program, işbirliği" alt boyutlarından oluşan öğretmen tutumları gerek cinsiyet açısından gerekse kıdem açısından birbirine benzerdir.

Bu çalışmada, Türkiye'nin uluslar arası başarı değerlendirme sınavlarındaki başarısızlık durumları göz önüne alınarak bu başarısızlığın giderilmesi için yapılması gerekenlere yönelik öğretmen tutumlarını belirlemek ve bu tutumları cinsiyet ve kıdem açısından incelemek amaçlanmıştır. Bulgular sonucunda, Türkiye'nin uluslar arası sınavlardaki olumsuz durumunun düzeltilmesine yönelik tutumlar arasındaki fark cinsiyet ve kıdem açısından anlamlı değildir. Cinsiyet ve kıdem uluslar arası başarı değerlendirme sınavlarında ülkemizin olumsuz durumunun giderilmesine için yapılması gerekenlere yönelik tutumlarında önemli bir değişken değildir. Araştırmaya katılan hemen hemen tüm öğretmenler sorunların giderilmesinde aynı eğilime sahiptirler.

Uluslar arası başarı değerlendirme sınavlarında alınan sonuçlar ülkemizde 2005 yılında yapılan programların yenilenmesi sebeplerinden birini oluşturmuştur. Yapmış olduğumuz çalışmada da ölçeğin program boyutunda yer alan önermelere (Okullarda uygulanan 2005 öncesi programlarda öğrencilere bilgiyi kullanma becerisi kazandırılmaması bu sınavlardaki başarısızlığı etkiliyor.) öğretmenlerin katılım düzeyleri bunu destekler niteliktedir. Olkun ve Aydoğdu(2003) tarafından TIMSS-1999'a yönelik yapılan çalışma sonucunda da, ülkemizin geometri sonuçları açısından durumunun iyi olmadığı ve bunun sebeplerinden birinin Türkiye'de geometri konularının sonda yer alması, gereken önemin verilmesi, programın yetişmemesi ileri sürülmekte, ancak matematik genel başarısının düşük olmasında öğrencilerin ezbere yönlendirildiği, kural ve şekil adı ezberleme şeklinde eğitim aldıkları belirtilmiştir. Bu durumun 2005 programlarında düzeltilmeye çalışılmış ve geometri konuları "geometri öğrenme alanı" adı altında doğal sayılardan sonra ikinci sıraya yerleştirilmiş ve öğretmenlere önce geometriden başlama esnekliği getirilmiştir. Programda geometrik cisimler ve şekiller, bunların özellikleri, birbirleriyle ilişkileri geometrinin konusunu oluşturmuştur(Kıroğlu,2008)

Ülkemizin uluslar arası sınavlardaki başarısını artırmak amacıyla eğitimde başarı ile ilişkili olan bazı temel özellikler üzerinde de durulmalı, bunların etkilerinin ortaya çıkarılması için öğrenci performansı, öğrenciler ve okulların özellikleri ile birlikte ele alınmalıdır.

Eğitim anlayışımızda ölçme değerlendirme alanında yenilikler yapılmalı, öğrenciler gerçek yaşam bağlamında sunulmuş problem durumlarıyla karşı karşıya getirilmelidir. Bu yenilikler ülkemizin Uluslar arası başarı değerlendirme sınavlarındaki başarı düzeyini üst basamaklara taşımaya yardımcı olabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Uluslar arası başarı değerlendirme sınavı, pisa, öğretmen tutumu

## Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisine Göre Ders Planı Hazırlama

Eriman TOPBAŞ

Gazi Üniversitesi / etopbas@gazi.edu.tr

1. Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi (BBÖS), Allosterik Öğrenme Modeli'nden esinlenerek geliştirilmiş bir stratejidir. Giordan (1995) tarafından geliştirilen modele göre, öğrenme öğrenenin zihinsel tasarımının dönüşürülmesi sonucu gerçekleşmektedir. Zihinsel tasarımın dönüşümü için, öncelikle öğrenenin öğrenilecek bilgi ya da beceri ile ilgilenmesi (niyetlilik-yönelme), onunla ilgili kaynaklarla buluşması (karşılaşmalar), onu kavraması ve ifade etmesi (modelleştirme) ve son olarak da bir sonuca vararak yeni bir zihinsel tasarım (bilgiyi yapılandırma) oluşturması gerekmektedir.
2. BBÖS bağlamında yapılan düzenlemeler yardımıyla öğrenenin öğrenme materyali ile yoğun bir biçimde etkileşime girmesi ve dolayısıyla zihinsel tasarımının dönüşümü sağlanabilir. BBÖS, beş basamaktan meydana gelmektedir. Birinci basamakta, öğrenen çalışacağı konu ile ilgili "sorular" hazırlar (niyetlilik-yönelme). İkinci basamakta, bu soruların cevaplarını araştırır ve yazar (karşılaşmalar). Üçüncü basamakta, elde ettiği bilgileri bir şema halinde görselleştirir (modelleştirme). Dördüncü basamakta, elde ettiği bilgiler ve hazırladığı şemadan hareketle bir sonuç (bilgiyi yapılandırma) yazar. Beşinci basamakta, ortaya çıkan sonuçtan hareketle öneri (bilgiyi yapılandırma) hazırlar. Böylece istenilen öğrenmelerin gerçekleşeceği öngörülebilir.
3. Bireyin öğrenmelerini, kendiliğinden (spontané) ve düzenlenmiş (orgnisé) [kasıtlı] öğrenmeler olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür. Kendiliğinden öğrenmeler, herhangi bir eğitsel bir müdahale olmaksızın [plansız] gerçekleşir. Düzenlenmiş [kasıtlı] öğrenmelerde eğitsel müdahale [planlama] söz konusudur. Öğretmenin öğretim etkinliklerini planlama sorumluluğu bu bağlamda ortaya çıkmaktadır.
4. Öğretimin planlanmasında iki yaklaşımdan bahsedilebilir. Birincisi, Skinner'ın programlı öğretiminden esinlenerek oluşturulan teknolojik yaklaşım, diğeri ise bilişsel psikolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan bilişselci yaklaşım.
5. 70'li yıllarda ortaya çıkan teknolojik yaklaşıma göre planlama; öğretim hedeflerinin belirlenmesi, öğretim stratejileri ve materyallerinin seçilmesi, değerlendirme düzenlerinin hazırlanması ve düzenlemeleri gözden geçirme aşamalarını içerir (Atlet, 2005:78). Teknolojik modellerin çoğunda, üç temel işlem yapılır: Analiz, öğretim tasarımı (hedeflerin belirlenmesi ve belirlenen hedeflere ulaşmak için strateji ve materyaller ile eğitim durumlarının seçimi) ve değerlendirme. Bu yaklaşıma göre, plan önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmaya yönelik bir dizi işlemleri içeren bir tasarıdır. Bu yaklaşımda öğretmen planlama sürecinde öğrencinin öğrenme sürecini merkeze almaktadır.
6. 80'li yıllarda ortaya çıkan bilişselci yaklaşıma göre planlama, hazırlık yapma olarak ifade edilmektedir. Bir öğretim durumunun hazırlanması, genelde öğretim durumuna ilişkin unsurların düzenlenmesidir. Hazırlık yapma öğreticinin bir ön çalışmasıdır. Bu çalışma sırasında, öğretici kendi beklentisinden hareketle gelecekteki (sınıftaki) eğitsel eylemini yerine getirme koşullarını belirler. Beklentileri doğrultusunda içerikleri, öğrencilerin gerçekleştirecekleri faaliyetleri, öğrencileriyle etkileşim halindeki kendi faaliyetlerinin muhtemel akışını belirleyerek dersini yapmaya hazırlanır, [fakat] her şey farklı bir biçimde gerçekleşebilir.
7. Bu çalışmada önerilen ders planı; konuyla ilgili cevaplandırılacak soruların ve bu sorulara ait olası cevapların önceden kararlaştırılması açısından teknolojik yaklaşım unsurlarını, şema, sonuç ve öneri oluşturma açısından ise bilişselci yaklaşım unsurlarını taşımaktadır. Planın sınıf ortamında uygulanması bakımından bilişselci yaklaşımın daha baskın olduğu söylenebilir. Zira soruların cevaplandırılması, şema oluşturulması, sonuç ve öneri geliştirilmesi sırasında öğrenciler arasında yoğun bir etkileşim söz konusudur. Diğer yandan, önceden tasarlanan şema, sonuç ve önerinin benzer şekilde oluşturulabileceği de kesin değildir.
8. Bu çalışmanın amacı, "Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi (BBÖS)'ne göre bir ders planı taslağı" önermektir. Bu bağlamda, BBÖS'e göre hazırlanmış ders planının; "Hazırlık", "Dersin İşlenişi", "Değerlendirme" ve "Özdeğerlendirme" bölümlerinin düzenlenmesine ilişkin öneriler geliştirilecektir.
9. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, BBÖS ile ilgili uygulama ve doküman incelemesi yardımıyla toplanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Ders Planı, Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi, Öğrenme Stratejisi

## Bilimsel Süreç Becerilerinin 9. Sınıf Kimya Müfredatlarında Temsil Edilme Durumları ve PISA İlişkisi

Abdullah AYDIN

Ahi Evran Üniversitesi

aaydin@ahievran.edu.tr; aydinch@yahoo.com

Bilginin tabiatını düşünme, mevcut bilgi birikimini anlama ve bilgi üretme süreci olarak tanımlanan fen bilimlerinin eğitiminde amaçlara ulaşabilmek için öğrenci-öğretmen-müfredat üçgeni unutulmamalıdır. Bu üçgende müfredatın rolü büyüktür. İyi bir müfredatın öğretim verimini, artıracığı şüphe götürmez bir gerçektir. Bu öğretim verimi, programın öngördüğü eğitim/öğretim kazanımlarından biri olan bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması ile artırılabilir.

Bilimsel süreç becerileri, bilgi oluşturmada, problemler üzerinde düşünmede ve sonuçları formüle etmede kullandığımız düşünme becerileridir. Bu beceriler, bilim adamlarının çalışmaları sırasında kullandıkları becerilerdir. Bu becerilerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığı PISA projesi ile test edilmektedir.

PISA projesi; okuma becerileri, matematik ve fen bilimleri konularında temel becerilere odaklanarak, zorunlu eğitimin sonunda öğrencilerin topluma tam olarak katılması için bu bilgi ve becerileri ne derece edindiklerini değerlendirmektedir. Bugüne kadar yapılmış uluslararası en kapsamlı eğitim çalışması olan PISA 2006 araştırmasında öğrencilerin fen bilimleri yeterliklerine ağırlık verilmiştir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)'nin üç yılda bir gerçekleştirmekte olduğu ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları temel becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir tarama araştırmasıdır.

Dünya genelinde politika belirleyiciler PISA sonuçlarını i) kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini, ii) projeye katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırmak, iii) eğitimin düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak (örneğin diğer ülkeler tarafından elde edilen ortalama puanlar ya da bu ülkelerin eğitim çıktıları ve yüksek düzeyde eğitim fırsatlarında eşitlik sağlama kapasiteleri) ve iv) eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için kullanılmaktadırlar.

PISA fen bilimleri değerlendirmesinde amaç, zorunlu eğitimin sonunda öğrencilerin kazandığı bilimsel yeterliliklerin, bilgilerin ve tutumların değerlendirilmesidir. Zorunlu eğitim sonunda bilimsel yeterlik kazanmış öğrencilerden; i) bilimsel sorunları tanımlama, ii) bilimsel olguları açıklama, iii) bilimsel delilleri kullanma becerileri göstermeleri beklenmektedir.

Fen bilimleri alanında öğrenci performansını etkileyen bazı faktörler vardır. PISA 2006 çalışmasından elde edilen sonuçlara bakıldığında fen bilimleri alanında öğrenci performansını etkileyen birçok faktörün olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden en önemli, üç tanesi şunlardır: i) öğrencilerin fen bilimleri performansı ile sosyo-ekonomik altyapı arasındaki ilişki, ii) öğrencilerin fen bilimleri performansı ile milli gelir arasındaki ilişki ve iii) okul içi ve okullar arası değişkenliktir.

Bu çalışmada ise, bir diğer değişken olarak, Aydın (2009) tarafından incelenen bilimsel süreç becerilerinin ortaöğretim 9.Sınıf Kimya müfredatlarında temsil edilme durumları ile PISA ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada, nitel veri elde etme yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu analizde süreçler, sorular ve soru tipleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu incelemede geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş soru ve soru tipleri kullanılmıştır. Bu sorularda hangi süreçlerin birleşen sorularla, hangi süreçlerin ayrılan sorularla ilişkili olduğu saptanmıştır. Daha sonra ölçme aracı olarak kullanılan soru listesine bakılarak, PISA 2006'daki fen okuryazarlığı yeterliğine yönelik her sorunun hangi süreci en iyi şekilde temsil ettiği bulunmuştur.

Araştırmada; PISA 2006'ya katılan OECD üyesi araştırma kapsamındaki adı geçen ülkelerin fen bilimleri okuryazarlığı yeterlik ölçeklerinde kullanılan altı yeterlik düzeyi ile ilgili soru tipleri ve süreçler arasındaki ilişki bilimsel süreç becerileri açısından doküman analizi yöntemi ile tek tek ele alınmış ve yeterlik ölçeklerinde kullanılan altı yeterlik düzeyi ile ilgili soruların hangi bilimsel süreç becerisini en iyi şekilde temsil ettiği ortaya konmuştur. Bu çerçevede gözlem, sınıflama, iletişim, ölçme, tahmin, çıkarım yapma, tanıma, kullanma, yorumlama, işlevsel tanım, model oluşturma, deney yapma, hipotez oluşturma, sonuç çıkarma olarak adlandırılan 14 adet bilimsel süreç becerisi yoklanmıştır.

Bu çalışma, Aydın (2009) tarafından incelenen Türkiye, Fransa, Almanya'nın Stuttgart ve Kanada'nın Manitoba eyaletlerinin 9.Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarında temsil edilen bilimsel süreç becerileri ve adı geçen ülkelerin PISA 2006 sonuçları ile sınırlı tutulmuştur.

Adı geçen ülkelerin 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarının içeriğini oluşturan konular bilimsel süreç becerileri açısından Aydın (2009) tarafından incelenmiş ve adı geçen ülkelerin 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarının; her dört dökümanında da en çok Kanada'nın Manitoba Eyaletinde temel süreç becerilerinden "tahmin" yüksek seviye süreç becerilerinden "tanıma", "yorumlama" becerilerine; Almanya'nın Stuttgart Eyaletinde yüksek seviye süreç becerilerinden "model oluşturma", "deney yapma" becerilerine; Fransa'da temel süreç becerilerinden "gözlem", "iletişim" becerilerine; Türkiye'de ise temel süreç becerilerinden "sınıflama", "ölçme" becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Ayrıca Aydın tarafından yapılan çalışmada, adı geçen ülkelerin 9.Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarında temel süreç becerilerinin temsil edilme durumları niteliksel olarak çoktan aza doğru Türkiye, Fransa, Kanada'nın Manitoba Eyaleti, Almanya'nın Stuttgart Eyaleti şeklinde sıralanırken, yüksek seviye süreç becerilerinin temsil edilme durumları ise niteliksel olarak çoktan aza doğru Almanya'nın Stuttgart Eyaleti, Kanada'nın Manitoba Eyaleti şeklinde sıralandığı saptanmıştır.

Daha sonra araştırmacı tarafından yapılan çalışmada, PISA 2006'ya katılan OECD üyesi araştırma kapsamındaki adı geçen ülkelerin fen bilimleri okuryazarlığı yeterlik ölçeklerinde kullanılan altı yeterlik düzeyi ile ilgili soru tipleri ve süreçler arasındaki ilişki bilimsel süreç becerileri açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda fen bilimleri okuryazarlığı yeterlik ölçeklerinden; i) bilimsel sorunları tanımlama ölçeğinde kullanılan altı yeterlik düzeyi ile ilgili gözlem, hipotez oluşturma, deney yapma, işlevsel tanım, ii) bilimsel olguları açıklama ölçeğinde kullanılan altı yeterlik düzeyi ile ilgili ölçme, çıkarım yapma, iii) bilimsel delilleri kullanma ölçeğinde kullanılan altı yeterlik düzeyi ile ilgili deney yapma, yorumlama, çıkarım yapma becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Bilimsel süreç becerilerinin adı geçen ülkelerin 9.Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarında ve PISA 2006'ya katılan OECD üyesi araştırma kapsamındaki adı geçen ülkelerin fen bilimleri okuryazarlığı yeterlik ölçeklerinde kullanılan altı yeterlik düzeyi ile ilgili soru tiplerinde örtüşme durumları göz önünde bulundurulduğunda, adı geçen ülkelerin temel süreç becerileri ile yüksek seviye süreç becerilerinin örtüşmeleri ve kazanımları göz önüne alındığında, bu örtüşmenin tamamen ve kısmen yüksek seviye süreç becerileri lehine olduğu ülkelerden; Kanada ve Almanya'da PISA 2006 sonuçları 4.düzye yönünde bir artış gösterirken, bu örtüşmenin ve kazanımın temel süreç becerileri lehine olduğu ülkelerden Fransa'da PISA 2006 sonuçları 3.düzye iken, Türkiye'de ise PISA 2006 sonuçları 2.düzye olduğu fakat, bu örtüşmelere rağmen, diğer ülkeler adı geçen becerileri öğrencilerine kazandırırken; Türk öğrencilerin adı geçen becerileri kazanamadıkları kanısına varılmıştır.

Sonuç olarak, adı geçen ülkelerin 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarında bilimsel süreç becerilerinin niteliksel olarak temsil edilme durumları ile PISA 2006 fen bilimleri okuryazarlığı yeterlik sonuçları arasında bir paralellik olduğu saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** bilimsel süreç becerileri, kimya müfredatı, PISA 2006

## Bir İlköğretim Sınıfında Düşünme Kültürünün Belirlenmesi Üzerine Bir Durum Çalışması

Sibel GÜZEL YÜCE

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü / sguzel@cu.edu.tr

Düşünme becerilerini öğrenme ve öğretme eğitimin önemli bir temel bileşeni olarak düşülmektedir (Hurley ve Nisbet, 2004). Son yıllarda, düşünme becerilerini öğrenme ve öğretmeyle ilgili yapılan araştırma ve önerilen yaklaşımların niceliğinde büyük bir artış söz konusudur. Buna rağmen, eğitilen bireylerin düşünme becerilerini kullanmada yetkin hale geldiklerini söylemek çok zordur. Bu durumun en önemli göstergesi, düşünme becerilerine sahip olmanın iyi bir düşünür olmayı garanti altına almamasıdır. Başka bir ifadeyle bir bireyin karşılaştırma yapma, analiz etme vb. düşünme becerilerine sahip olması iyi bir düşünür olduğunun göstergesi değildir. Bu nedenle sadece düşünme becerilerinin öğretimine odaklanan yaklaşımlarda bütün kaçırılmaktadır. Düşünme eğitimi verilirken bu tür problemlerin varlığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle, günümüzde düşünme eğitiminin kültürleme yoluyla öğretilmesiyle ilgili yaklaşımlar ileri sürülmektedir.

Bu yaklaşımlardan biri Tishman, Perkins ve Jay (1995) tarafından önerilen düşünme kültürüdür. "Düşünme kültürü", herhangi bir sınıf kültürünün düşünün bir sınıf kültürüne dönüştürülmesiyle ilgilidir (Tishman, Perkins ve Jay, 1995). İyi düşünme girişimini destekleyen ve süreç odaklı olan bu yaklaşımın; düşünme dili, düşünmeye karşı duyuşsal eğilimler, zihinsel yönetim, stratejik tutum, üst düzey bilgi ve transfer alt boyutlarından oluştuğu ifade edilmiştir (Tishman, Perkins&Jay, 1995). Yurt dışı literatürde, düşünme kültürüyle ilgili birçok çalışma (Jeffrey, 2007; Jones, 2008; Ritchhart, 2008; Salmon, 2008) yapılmasına rağmen yurt içinde hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa, düşünme becerilerinin öğretimi, oluşturmaya yönelik doğrudan hazırlanan ve 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan mevcut ilköğretim programının en önemli odak noktalarından biridir. Düşünme becerilerinin de dikkate alındığı bir öğretim programının uygulanmasının bir çıktısı olarak öğretmenlerin sınıflarda öğrencilerin düşünme beceri ve eğilimlerinin desteklendiği bir düşünme kültürünü geliştirmeye rehberli öğrenme desteği sağlamaları beklenen bir sonuçtur. Ancak öğretim programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin düşünme eğitimiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve eğilimleri farklı olduğundan dolayı her öğretmenin sınıfında oluşturacağı veya destekleyeceği düşünme kültürü de farklı olacaktır. Bu bağlamda, bir ilköğretim sınıfında düşünme kültürünün alt boyutlarının öğretmen tarafından nasıl desteklendiği merak konusudur. Bu gerekçeyle çalışmanın genel amacı; öğretmenin, sınıftaki düşünme kültürünün geliştirilmesine yönelik öğrencilere rehberli öğrenme desteği sağlayıp sağlamadığının incelenmesidir.

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu çalışmada "durum" olarak, bir ilköğretim dördüncü sınıf öğretmeni gözlenmiş ve öğretmenin belirlenmesinde öncelikle gönüllülük esas alınmıştır. Durumla ilgili gözlenen özellikler; öğretmenin kullandığı düşünme dili kelimeleri, sorduğu soruların düzeyi, sınıfta desteklediği düşünmeye karşı duyuşsal eğilimler ile zihinsel yönetim, stratejik tutum, üst düzey bilgi ve transfer yapmaya sözel ifadeleriyle nasıl rehberli öğrenme desteği sağladığıdır. Bu doğrultuda, durumla ilgili verilerin toplanmasında video kamera kullanılmıştır. Öğretmen; Türkçe (4 saat), fen ve teknoloji (3 saat), sosyal bilgiler (3 saat) ve matematik (3 saat) derslerinde olmak üzere toplam 13 ders saati gözlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bu verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ise şunlardır:

1. Öğretmenin sözel ifadelerinde en çok ne, kim, nasıl, hangi, anlamak, soru sormak, cevaplamak gibi kelimeleri kullandığı tahmin etmek, incelemek, neden, gözlemlemek, hesaplamak, araştırma yapmak, gibi düşünme dili kelimelerine ise çok az sıklıkta yer verdiği gözlenmiştir. Özellikle kanıtlamak, çıkarım yapmak, sınıflandırmak, karşılaştırma yapmak gibi düşünme dili kelimelerinin ise gözlem sırasında hiç kullanılmadığı görülmüştür.
2. Öğretmenin sorduğu sorular incelendiğinde öğretmenin gerek öğrencilerin söylediklerini tekrarladığı, kitaptan okuduğu veya kendi sorduğu soruların yaklaşık olarak %66'sının bilişsel bellek soruları, %27'sinin birleştirici sorular, %7'sinin ise genişletici ve değerlendirici sorular olduğu bulunmuştur. Öğretmenin sorduğu soruların büyük bir kısmının tek doğru cevabı olan veya evet-hayır olarak cevaplanan kapalı uçlu sorulardan oluştuğu da gözlenmiştir.

3. Öğretmenin sözel ifadeleri ve sınıfta yaptığı etkinlikler dikkate alındığında düşünmeye karşı duyuşsal eğilimlerin geliştirilmesi açısından sadece merak duygularını harekete geçirmeye çalıştığı, öğrencilerin soru sormalarına izin verdiği, öğrencilerinden soru çıkarmalarını istediği görülmüştür.
4. Öğretmenin sözel ifadeleri ve yaptığı etkinlikler dikkate alındığında zihinsel yönetimin (bilişsel farkındalık düzeyi) geliştirilmesi açısından derste ne yapılacağını sorduğu, cevabı kontrol etmelerini istediği, dersi iyi dinlemeleri konusunda uyardığı, ne anladıklarını sorduğu, kapalı uçlu dönütler verdiği, öğrenciyi onayladığı ve öğrencinin söylediklerini veya okuduklarını düzelttiği gözlenmiştir.
5. Öğretmenin sözel ifadeleri ve yaptığı etkinlikler dikkate alındığında öğretmen derslerin işlenmesinde düşünme stratejilerinin kullanımı, problem çözerken izlediği stratejiyi ifade etme, karşılaşılan problemler karşısında stratejik bir tutum geliştirilmesi konusunda öğrencilere rehberli öğrenme desteği sağlamadığı bulunmuştur.
6. Öğretmenin sözel ifadeleri ve yaptığı etkinlikler dikkate alındığında bir disiplinle ilgili problem çözmeye, kanıt sunma, araştırma-inceleme yapma seviyelerinde üst düzey bilginin geliştirilmesine rehberli öğrenme desteği sağlamadığı gözlenmiştir.
7. Öğretmenin sözel ifadeleri ve yaptığı etkinlikler dikkate alındığında transfer boyutunun geliştirilmesine dönük sık olmasa da öğrencilere model olarak rehberli öğrenme desteği sağladığı bulunmuştur. Bir başka ifadeyle öğretmen işlenen konularda farklı disiplinler arasında ilişki kurduğu gibi günlük yaşamla da ilişki kurduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, öğretmenin düşünme dili, düşünmeye karşı duyuşsal eğilimler, zihinsel yönetim, stratejik tutum, üst düzey bilgi ve transfer alt boyutları açısından sınıfında düşünme kültürünün geliştirilmesine tam anlamıyla rehberli öğrenme desteği sağlamada yeterli olmadığı bulunmuştur. Bu nedenle, öğretmene düşünme eğitiminde sadece becerilere odaklanmak yerine sınıf içi fiziksel ve psikolojik çevreyi de dikkate alarak düşünmenin kültürlenme yoluyla (kültürel güçler –model olma, zaman tanıma, dil, beklentiler, çevre, etkileşim- yardımıyla) öğretilmesi gerektiği konusuna hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerinde yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** *Düşünme Kültürü, öğretmenin sözel ifadeleri, rehberli öğrenme desteği*

## Bugünün Genel ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Programlarının Temel Özellikleri Neler Olmalıdır?

\*Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU

Gazi Üniversitesi

Teknik Eğitim Fakültesi

[amahir@gazi.edu.tr](mailto:amahir@gazi.edu.tr)

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının programları zaman içinde değişikliklere uğramıştır. Bu değişiklikler genel olarak bu kurumların amacına daha iyi hizmet edecek kurumlar olmasını sağlayacak türden olmakla birlikte son zamanlarda daha farklı faktörlerin de etkili olduğunu görmek mümkündür.

Özellikle genel ve mesleki lise mezunlarının yükseköğretime girişinde uygulanan farklı katsayı ve onunla birlikte alınan bazı tedbirler(!) bu okulların programlarını önemli ölçüde zayıflatmıştır. Burada yükseköğretime girişin birinci derecede genel liseler üzerinden olması amaçlandığı için genel lise programları yükseköğretime hazırlayıcı program olarak kabul edilirken mesleki ve teknik ortaöğretim programları bir mesleğe hazırlayıcı program olarak görülmüştür.

Son yıllarda iş hayatındaki istihdam yapıları, rekabet, mal ve hizmet arz ve talebindeki gelişmeler dikkate alındığında mesleklerin hızla değişime uğradığını, bir çok mesleğin ortadan kalktığını, birçok yeni mesleğin ortaya çıktığını, diğerlerinin de genişledikleri, daraldıkları, derinleştikleri ya da sığlaştıkları görülmektedir. İnsanlar eskiden olduğu gibi bir mesleğe girip o meslekte çalışma hayatını tamamlayamamaktadır. Bu yeni, farklı meslek yapısı bu mesleklerin öğretimini yapan programların da esnek ve dinamik olacağına işaret etmektedir. Ayrıca bugünün meslekleri dün olduğu gibi beceri ağırlıklı değil bilgi ağırlıklıdır. Bu nedenle bilgiyi temel alan, hemen her tür meslek için temel kabul edilen temel becerileri kazandıran, temeli uygulamalı fen ve matematik olan meslek eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Genel lise mezunlarının çok büyük bir kısmı yer olmaması nedeniyle üniversiteye girememektedir. Herhangi bir mesleki beceri ile donatılmadığı için de istihdam imkanı bulamamaktadır. Bu nedenle genel lise programları da doğrudan bir mesleğe hazırlayıcı olmasa bile her durumda istihdam edilebilir bazı becerilerle donatılmaktadır. Bu şekilde geliştirilen bir programla yetiştirilen genel lise mezunları da istihdam şansına kavuşmuş olacaktırlar.

İlköğretimi tamamlayan öğrencilerin önemli bir kısmı ortaöğretime geçiş yapamamaktadır. Ortaöğretimdeki okullaşma oranı yaklaşık yüzde 60'tır. Ortaöğretimi tamamlayan öğrencilerin de çok büyük bir kısmı yükseköğretime devam edememektedir. Ortaöğretimdeki çeşitlilik de öğrencileri erken yaşta meslek seçmeye ve bir kanalda ilerlemeye zorlamaktadır. Genel ortaöğretim öğrencileri, eğer özel bir ilgi ve yetenekleri yoksa pratik beceri kazanacakları hiçbir imkan bulunmamaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencileri de yükseköğretime bir yönelme çabası içinde olmalarına rağmen yükseköğretime geçiş derslerinde yeterince başarılı olamamaktadır. Sistem geç ve güç öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermede başarısızlığa uğramakta, bu iki kanalda ilerleyenlerin sosyal ayrışmasına neden olmakta ve toplumun daha dezavantajlı kesimlerinden gelen öğrencilerin daha çok izlediği mesleki ve teknik ortaöğretim kanalı daha düşük bir mesleki kariyer kanalı olarak algılanmaktadır.

Bu eğitim anlayışının doğal sonucu kullanılan akademik ölçütler nedeniyle öğrencilerin en başarılılarını ve mavi yakalı işlere uygun olanları uygun birer yükseköğretim programına yerleştirmekte fakat büyük çoğunluğun toplumsal ve mesleki ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Gençlerin büyük bir çoğunluğu ne yüksek öğretime yeteri kadar iyi hazırlanmakta ne de iş hayatına atılmak ve sosyal entegrasyonu sağlamak için yeterince donatılmaktadır. İş hayatı da sistemin yetiştirdiği kişileri istihdam ederken onları yeteri kadar donanımlı, üretici ve esnek bulmamaktadır.

Bu durumda aşağıdaki tespitler yapılabilir:

1. Toplumdaki, ekonomideki ve iş hayatındaki değişiklikler ortaöğretime baskı yaparak onu öğrenmede yeni yaklaşımlar kullanmaya zorlayabilir.
2. Gençleri yükseköğretime hazırlama amacı artık yeteri kadar kapsayıcı ve yeterli bir amaç olarak görülmemekten vazgeçilebilir. Çünkü öğrencilerin büyük bir kısmı hemen işe girmekte, mesleki ve teknik eğitime yönelmekte ya da işsiz kalmaktadır.

3. Başta aile olmak üzere sosyal kurumlar gençleri desteklemede giderek daha yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrenciler bağımlılık kültüründen bağımsızlık kültürüne, kendi kendini yönetme kültürüne hatta karşılıklı bağımlılık kültürüne geçiş teşvik edilmelidir.

4. Programlara eklenen birçok ders programların gereğinden fazla kalabalıklaşması öğretimi ezberlemeye dönüştürmekte, dersler arasındaki bağın kurulmasını engellemektedir.

5. Bilgi, beceri ve tutumların bütüncül bir anlayışla verilmesi halinde gençler yaşamda ve iş hayatında hatta değişimin getirdiği paradoks ve çatışma ile başa çıkmada daha başarılı olacaklardır. Bilgi, beceri ve tutumun sadece alıcısı değil yaşamboyu öğrencileri ve esnek işgücünün üyeleri olacaklardır.

Ortaöğretim sisteminin yetersizliklerine çözüm aranırken, sistemin, gençlerin işteki potansiyellerini daha iyi anlamalarına, toplumda üretici, sorumlu ve demokratik vatandaşlar olarak yer almalarına etkili bir şekilde yardım edecek şekilde donanması gerekmektedir. Bir başka ifade ile ortaöğretim öğrencileri akademik yükseköğretime, meslek yüksekokullarına olduğu kadar işe eğitim görmek ya da ücretli çalışmak üzere gireceklerine, kendi kendini istihdam edecek müteşebbislere etkili bir hazırlık eğitimi vermeli ve onları bugünün birbirine bağımlı toplumlarının üretici ve barışçı birer üyesi yapmak için sosyal becerilerle donatmalıdır. Böyle bir eğitim, akademik disiplinler, generik pratik ve sosyal beceriler sivil sorumluluk arasında bir uyumlu denge ile sağlanabilir.

Daha İyi Bir Gelecek İçin Ortaöğretim Uluslar Arası Konferansı:Eğilimler, Çabalar ve Öncelikler (Oman Aralık 2002)'de UNESCO Genel Müdürü Koichiro Matsuura iş hayatının gerektirdiği becerilerin geliştirilmesi sadece mesleki ve teknik eğitimin değil genel eğitimin de görevi olduğunu belirtmiş ve iletişim kurabilmek, ekip çalışmasına katılabilme geniş tabanlı bilgi ve generik beceriler olduğunu ve çalışma hayatındaki bütün görevler için temel oluşturduğunu ifade etmiştir.

2004 UNESCO toplantısında ortaya konulan Bonn Deklarasyonu yaşa uygun mesleki ve teknik eğitime yönelik beceri geliştirmenin eğitimin her kademesinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve artık bir seçenek ya da marjinalite olarak görülemeyeceğini karar altına almıştır.

Ortaöğretim sorunu sadece Türkiye'nin değil hemen bütün ülkelerin sorunudur. Bu sorunu çözmede tek bir yaklaşımdan söz etmek de mümkün değildir. Ancak kullanılabilecek yaklaşımların temel özelliğinin şunlar olması beklenmektedir:

1. İçerikte çeşitlilik ve sunmada esneklik,
2. Gerekli genel yeterliliklerde, bir mesleğe ait olmayan pratik beceriler grubuna ait sağlam bir bilgi temeli,
3. Entelektüel ve sosyal olgunluk ve daha büyük bir kültürler arası anlayış ve tolerans için mesleki ve teknik eğitim ve genel eğitimi ayrı kanallarda vermeyi mümkün olduğu kadar erteleme,
4. Danışmanlık ve rehberlik programları, ve
5. Mesleki ve teknik eğitimle genel eğitim arasında ve yükseköğretime sınırsız geçiş.

**Anahtar kelimeler:** Ortaöğretim programları, genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim.

## Bütünleştirilmiş Program Uygulamasının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisi

Yrd. Doç. Zeynep AYVAZ TUNCEL  
Pamukkale Üniversitesi  
[zatuncel@pau.edu.tr](mailto:zatuncel@pau.edu.tr)

Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL  
Hacettepe Üniversitesi  
[melekdemirel@gmail.com](mailto:melekdemirel@gmail.com)

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, öğretim programlarında yer alan beceri ve özellikleri kazandırma yanından öğrencilerin bütün yönleri ile gelişimlerinin desteklenmesine katkı sağlayacak biçimde planlaması beklenmektedir. Bireylerin sağlıklı bir hayat sürdürebilmesi, içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel çevreye uyum sağlamasına bağlıdır. Bu uyumun sağlanmasında yaş düzeyine uygun beceri ve özelliklerin kazandırılması önem taşımaktadır. Okulda geçirilen zamanın etkili kullanılabilmesi için öğretme-öğrenme sürecini verimli hale getirme yollarından biri de bütünleştirilmiş programlardır. Lake (1994) bütünleştirilmiş programı, yaşam boyu öğrenme için çocukları hazırlayan eğitimsel bir yaklaşım olarak açıklamakta ve beceriler ve bilginin, çalışma birden fazla alanda yapıldığında geliştiğini ve uygulamaya geçirildiğini vurgulamaktadır. Bütünleştirilmiş program, öğrencilerin yaşam boyu öğrenen ve temel yaşam becerilerini geliştiren bireyler olmalarını sağlayan eğitimsel bir yaklaşım sağlar. Sadece farklı öğrenme alanlarını bir araya getirmez aynı zamanda her bir öğrencinin kişisel ve sosyal öğrenmelerini de bir araya getirir (Wu, 2003).

Programların nasıl bütünleştirilebileceği ile ilgili alanyazında pek çok farklı sınıflama bulunmaktadır. Fogarty (1991, 2002) tarafından yapılan sınıflamada bütünleştirme, tek bir disiplin içinde bütünleştirme, birden fazla disiplin arasında bütünleştirme ve öğrenenler arasında ve içinde bütünleştirme olmak üzere üç düzeyde ele alınmaktadır. Birden fazla disiplin arasında bütünleştirme yapılırken kullanılacak modellerden biri de "Bağlı (Threaded) Model"dir. Bu modelde öğrenciye kazandırılmak istenen becerilerin farklı disiplinlerde vurgulanmasıyla disiplinler arasında geçiş sağlanır.

2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programlarında da tüm derslerde öğrencilere kazandırılması planlanan ortak beceriler belirlenmiştir. İletişim becerileri, bu ortak becerilerden biridir. Ancak programlarda öğrencilere kazandırılacak ortak becerilerin belirlenmiş olması bu becerilerin işevuruk hale getirildiği ya da öğrencilerin istedik nitelikteki bu becerileri kazandıkları anlamını taşımamaktadır.

İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler genellikle Türkçe öğretim programı kapsamında ele alınmaktadır. Oysa etkili dinleme ve etkili konuşma kurallarının öğrenilmesi ve bu kurallara uyma konusunda öğrencilerin tüm derslerde yönlendirilmesi iletişim becerilerinin gelişimini destekleyecektir. Öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişiminin, kişilerarası iletişimi etkili hale getirme yanında öğretme-öğrenme sürecinin de etkili ve verimli geçmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında, bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

İletişim becerileri, ilköğretim 4. sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği ve Görsel Sanatlar dersleri ile "Bağlı (Threaded) Model" kullanılarak bütünleştirilmiştir. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu model ile nitel veri birleşiminden oluşan "karma yöntem" ve karma yöntem stratejilerinden biri olan "eş zamanlı çeşitleme stratejisi (concurrent triangulation strategy)" işe koşulmuştur. Ankara ilinde orta sosyo-kültürel özelliklere sahip bir devlet okulunun 4. sınıf şubeleri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesi yapılan gözlemler ve uygulanan problem senaryoları doğrultusunda, belirlenen şubelerin benzer özellikler gösterdikleri tespit edilmiş ve seçkisiz olarak deney ve kontrol grupları atanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğretmenleri ve bu gruplardan seçkisiz yolla belirlenen 10'ar öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmıştır.

İlköğretim 4. sınıf öğretim programları ile bütünleştirilmiş iletişim becerilerine yönelik etkinlikler deney grubunda 17 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubunun öğretme-öğrenme sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrenciler tarafından problem senaryoları yanıtlanmış, öğretmen ve öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi grupların durumunu ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen gözlemler, uygulama sürecinde gelişimi izlemek ve uygulama sonrasında davranışların devamlılığını belirlemek amacıyla devam etmiştir.

Araştırmada, problem senaryoları ve gözlemler yoluyla elde edilen nicel veriler üzerinde istatistiksel analiz ve görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Bütünleştirilmiş programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin kontrol grubuna göre daha fazla gelişim gösterdiği,
- Bütünleştirilmiş program uygulamasının, öğrencilere iletişim becerilerini farklı derslerde ve durumlarda uygulama fırsatı verdiği,

- Deney grubu öğrencilerinin etkili dinleme ve konuşma kurallarına uymanın önemini fark ettikleri ve bu kurallara uymayı alışkanlık haline getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; bütün derslerde öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik düzenlenmesi ve bu etkinliklerin dersin kazanımları ile bütünleştirilerek uygulanması önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Bütünleştirilmiş program, bağlı model, sosyal gelişim, iletişim becerileri

#### **KAYNAKÇA**

Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate Curriculum. *Educational Leadership*, 49 (2), 61-65.

Fogarty, R. (2002). How to integrated curricula. Illinois: SkyLight Professional Development.

Lake, K. (1994). *Integrated curriculum*. School Improvement Research Series, Erişim adresi <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html>.

Wu, S.C. (2003). *Taiwan kindergarten and second grade teacher's knowledge, dispositions, and use of integrated curriculum*. Yayımlanmamış doktora tezi. University of Idaho.

ULUSAL EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONGRESİ 13-15 Mayıs 2010  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ VE EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ  
BALIKESİR-AYVALIK/TÜRKİYE

## Coğrafya Öğretmenleri İle Öğrencilerinin GÜdü Düzeyleri ve Öğrenci Öğretmen Özellikleriyle İlişkileri

Dr. Meltem Gökdağ Baltaoğlu, Öğr. Gör. Dr. A. Murat Ellez, Yard. Doç. Dr. Nevzat Gümüş

Dokuz Eylül Üniversitesi

meltem.gokdag@deu.edu.tr , murat.ellez@deu.edu.tr, nevzat.gumus@deu.edu.tr

Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde çok yönlü ve yaşamsal bir role sahiptir. Öğretim sisteminin diğer öğelerinin etkililiği dolayısıyla öğretimin etkililiği büyük ölçüde öğretmene bağlıdır. Yetersiz, hele etkili bir öğretmenin en iyi koşullarda bile öğretimin amaçlarını gerçekleştirme düşünülemez.

Öğretimin etkililiği bir öğretmenin, zor öğrenen öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek için onlara ulaşabileceği yönündeki inancıdır. Özyeterlilik kuramı, bireylerin belirli eylemleri yapmak veya özel bazı işleri başarmak için, yeteneklerine duydukları güven düzeyleri olarak tanımlanır. Dolayısıyla özyeterlilik güdülerini yüksek olan öğretmenler, yüksek etkililik duygusuna sahip olup, öğrencileri zor öğrenen öğrenciler olsa bile kendilerine ve öğrencilere inandıkları için daha çok çalıştıkları ve daha uzun süre çaba gösterdikleri varsayılır.

Eğitirmenleri en çok ilgilendiren bir başka konu ise öğrenme güdüsüdür. Özellikle okulda gerçekleşen öğrenmelerde, öğrencinin öğrenme güdüsü oldukça önemlidir. Öğrenme güdüsü öğrencinin dikkatini öğrenecek davranışın işaretçilerine, davranışın öğrenilmesinde rolü olan öğretme-öğrenme durumunun öğelerine yöneltilir. Onun bu işaretçileri anlamak ve öğrenme-öğretme durumunun öğeleriyle etkileşmek için çaba göstermesini sağlar. Öğrenme güdüsü yüksek olan öğrenciler, bilgi edinmeye ve kendilerini yetiştirmeye önem verirler ve zevk alırlar. Başarı güdüsü kuramına göre bireyin güdülenmesinde iki temel gereksinim vardır. Bunlardan biri başarısızlıktan kaçınma diğeri başarılı olma gereksinimidir. Okulda başarılı olan ve kendiyile gurur duyan bir öğrenci okul dışında da başarılarını sürdürmek isteyecektir. Başarılı öğrenciler başarılarının nedeni olarak yetenek ve çabayı, başarısızlıklarının nedeni olarak da çabalarının eksik olduğunu düşünürler. Başarısız öğrencilerin yüklemeleri genelde dışsaldır. Bu inancın fazla olduğu durumlarda öğrencide öğrenilmiş çaresizlik oluşabilir. Öğrenilmiş çaresizliği yaşayan kişi çabalarının sonuçsuz kalacağını düşünerek amaca ulaşmak için hiçbir girişimde bulunmaz

Sonuç olarak, güdü istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan ve bireyi harekete geçiren, belli bir amaca doğru yönelten güçtür denebilir. Başarı güdüsü kuramlarından sınıf ortamında yararlanabilmek için, öğretmen öncelikle öğrencilerinin başarı güdülerinin hangi düzeyde olduğunu bilmelidir.

Alanyazın incelendiğinde gerek öğretmen güdüsünün gerekse öğrenci güdüsünün uzun yıllardır araştırılıyor olmasının, öğrenme öğretme sürecinde önemli bir etkiye sahip olmasına bağlanabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın da alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın amacı, coğrafya öğretmenlerinin özyeterlilik güdülerini öğrencilerinin başarı güdü düzeylerini belirlemek ve öğrenci-öğretmen özellikleriyle ilişkilerini saptamaktır.

Araştırmanın verileri; öğretmenlerin özyeterliliklerini belirlemek için Açıkgoz ve Gökdağ (1996) tarafından geliştirilen "Öğretmen Güdüsü Ölçeği" ile öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerini saptamak için ise Açıkgoz ve Ellez (1999) tarafından geliştirilen "Başarı Güdüsü Ölçeği" uygulanarak toplanmıştır. Araştırmaya 52 öğretmen (25 kadın-27 erkek) ve 988 öğrenci (488 kız- 500 erkek) katılmıştır.

Sonuçlar SPSS istatistik programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t-testi ve Çift Yönlü Varyans Analizi (Anova) kullanılmıştır.

Araştırmanın öğretmenlerin özyeterlilikleriyle ilgili bulgularında cinsiyet ve kıdem alt problemlerinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğrencilerin başarı güdüsü ile ilgili bulgularında ise, yine cinsiyet, sınıf düzeyleri ve okul türleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin özyeterlilikleri ile Öğrencilerin başarı güdüsü puanları arasındaki ilişki ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0.56, 0.05$ ) bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Özyeterlilik Öğrenci güdüsü, öğretmen güdüsü, , başarı güdüsü

## Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Değerler

Yrd. Doç. Dr. Semra GÜVEN

Gazi Üniversitesi

sguven@gazi.edu.tr

Dünyada ve ülkemizde ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelerin hızla devam etmesi, toplumların ve bireylerin yaşayış biçimlerini değiştirmekte ve etkilemektedir. En önemli değişiklik ve etkilenme ise bireylerin ve toplumların değerlerinde meydana gelmektedir. Toplumların düzeninin sağlanması ve sürdürülebilmesinde ise bireylerin gerek ailede, gerekse eğitim kurumlarında eğitim aracılığı ile kazandığı olumlu değerler oldukça önem kazanmaktadır. Ailede verilen değer eğitiminin yanında özellikle çocuğun ilköğretimin ilk yıllarında okulda kazanacağı olumlu değerler, onun ileride kendini tanımasına, sosyal ve fiziksel çevresini anlamasına ve bunlara karşı olumlu tutumlar ve anlayışlar geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okutulan hayat bilgisi dersi, çocukların olumlu değerler kazanmasına katkı sağlayan önemli bir derstir. Bu nedenle bu çalışmada, Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze çeşitli dönemlerde (1926, 1930, 1948, 1968, 1995, 1998 ve 2005) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ilköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1-3. sınıflar) öğretim programlarının öğrencilere kazandırılmak istenen değerler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada önce literatür taraması sonucu temel değerler (adil olma, dürüstlük, duyarlılık, sevgi, saygı, vatanseverlik, yardımseverlik, barış, hoşgörü, bilimsellik, sorumluluk, doğal çevreyi koruma, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme, vb.) belirlenmiştir. Sonra da Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının amaçları yukarıda belirtilen değerler açısından incelenmiştir. Çalışmada genel olarak aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

- 1) Türkiye’de Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze hayat bilgisi dersi programları incelendiğinde, programlarda değerlerin belirgin bir şekilde ifade edilmediği, ancak programların amaçlarında ya da açıklamalarında değer olarak kabul edilebilecek bazı ifadelerin yer aldığı görülmektedir.
- 2) 1926 tarihli hayat bilgisi dersi programının amaç ifadelerinde, “sağlığını koruma”, “temizlik ve düzen”, “yardımlaşma” ve “dayanışma” gibi değerler yer almaktadır.
- 3) 1930 tarihli hayat bilgisi dersi programının amaç ifadelerinde, “doğal çevreyi koruma”, “temizlik ve düzen”, “sağlığını koruma” ve “kültürel değerlere saygı” gibi değerler yer almaktadır.
- 4) 1948 tarihli hayat bilgisi dersi programının amaç ifadelerinde, “sevgi”, “saygı”, “doğruluk”, “sorumluluk” ve “vatanseverlik” gibi değerler yer almaktadır.
- 5) 1968 ve 1995 ilköğretim programlarında Hayat Bilgisi Dersinin amaçları aynı olup, amaçlar her iki programda da beş boyutta (yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerilerinin gelişmesi yönünden, yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden, ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme yönünden ve daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden) gruplandırılmıştır. Bu başlıklar altında “doğal çevreyi koruma”, “sevgi”, “saygı”, “vatanseverlik”, “dayanışma”, “sorumluluk” ve “sağlığını koruma” gibi değerleri kazandırmaya yönelik amaçlar bulunmaktadır.
- 6) 1998 ilköğretim Hayat Bilgisi dersi programında ise “sevgi”, “saygı”, “dayanışma”, “kültürel değerlere saygı”, “duyarlılık”, “sorumluluk”, “sağlığını koruma”, “doğal çevreyi koruma” ve “demokrasi” gibi değerleri kazandırmaya yönelik amaçların olduğu görülmektedir.
- 7) 2005 ilköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programında, öğrencilere kazandırılmak istenen bazı değerler, “kişisel nitelikler” (öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme) başlığı altında yer almaktadır.

2005 hayat bilgisi dersi programı önceki hayat bilgisi programlarıyla karşılaştırıldığında, önceki programlardaki değerler, amaç ifadeleri içinde yer alırken, 2005 programında “kişisel nitelikler” başlığı altında ayrı bir bölüm olarak yer almakta ve sadece sıralanmaktadır. Bu kişisel niteliklerin öğrenciye ne şekilde kazandırılacağına ilişkin yeterli açıklamalar bulunmamaktadır. İlgili kazanımlara ilişkin açıklamalarda sadece kişisel niteliğin adı belirtilmektedir. Örneğin “sabır ve saygı üzerinde durulacaktır” şeklinde ifadeler yer almaktadır. Bu tür ifadelerin, programın uygulayıcısı olan öğretmenlere rehberlik etmede yetersiz kalabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle programda kişisel niteliklerin nasıl kazandırılacağına ilişkin ayrıntılı açıklamaların ve bu konuda örnek etkinliklerin yer alması önerilebilir.

**Anahtar kelimeler:** ilköğretim, hayat bilgisi dersi öğretim programları, değer

## Değerlendirme Sürecinin Örtük Program Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>

Yrd. Doç. Dr. İbrahim TUNCEL  
Pamukkale Üniversitesi  
[ituncel@pau.edu.tr](mailto:ituncel@pau.edu.tr)

Prof. Dr. Özcan DEMİREL  
Hacettepe Üniversitesi  
[demirel@hacettepe.edu.tr](mailto:demirel@hacettepe.edu.tr)

Örtük program, araştırmacıların uzmanlık alanına, eğitime bakış açısına ve üzerinde çalışılan duruma bağlı olarak farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Alanyazında genel olarak örtük program kavramını, sosyolojik açıdan ele alan makro düzeyde tanımlamalara ve okuldaki uygulamaları eğitimsel açıdan ele alan mikro düzeyde tanımlamalara yer verilmektedir. Makro düzeyde tanımlamaların okul-toplum ilişkisine odaklandığı, mikro düzeyde tanımlamaların ise resmi program ile okullarda gerçekte yaşananlar arasındaki ayrımı odaklandığı görülmektedir. Bu araştırmada da değerlendirme süreci, resmi program ile uygulamada yaşananlar arasındaki ayrımı odaklanılarak incelenmiştir.

Değerlendirme süreci, örtük programı etkili biçimde ortaya çıkaran eğitimsel uygulama unsurudur. Her değerlendirme hareketi, öğrencilere “neyi öğrenmeleri gerektiğini” ve “bunu nasıl yapmaları gerektiğini” anlatan bir mesaj göndermektedir. Değerlendirme mesajları şifrelidir, kolayca anlaşılmaz, öğretim kadrosu ve öğrenciler tarafından genellikle farklı bir vurguyla ve farklı bir biçimde yorumlanır (Sambell ve McDowell, 1998). Değerlendirme süreci kapsamında yapılan uygulamaların öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından farklı yorumlanması, resmi programın hedeflerinin değerlendirilmesini etkileyebilir. Bu etkinin resmi program açısından olumlu ya da olumsuz çıktıları olabilir.

Bu bağlamda araştırma kapsamında, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde gerçekleşen değerlendirme süreci incelenerek, uygulamalardan kaynaklanan örtük programın etkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Örtük program eğer okul tarafından kontrol edilmiyorsa bu durum öğrencilerin olumsuz yaşantılarla karşılaşmalarına neden olabilir. Araştırma sonuçlarının, değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük programın etkilerini açığa çıkarması ve öğretim elemanlarının örtük programın olumsuz etkilerini en aza indirerek resmi programı destekler nitelikte uygulamalar yapmalarına yol göstermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarının amacı, bir ya da birden fazla durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışma alanını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı oluşturmaktadır. Araştırma, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Sınıf Yönetimi” ve “Rehberlik” derslerinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada yöntem ve veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Yöntem çeşitlenmesinin sağlanabilmesi amacıyla, “gözlem” ve “görüşme” yapılmıştır. Veri çeşitlenmesinin sağlanabilmesi için de “gözlem yapılan sınıflar”, “görüşme yapılan öğretim elemanları” ve “görüşme yapılan öğrenciler” farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Sınıf içi gözlem formu”, “öğretim elemanı görüşme formu” ve “öğrenci odak grup görüşme formu” geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Gerçekleşen değerlendirme sürecine ve bu sürecin öğrenciler üzerindeki amaçlanmamış etkilerine ilişkin elde edilen veriler örtük program kapsamında yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda “değerlendirme sürecinin gizli etkileri” ana teması altında “öğrencinin başarı ölçütü algısı”, “sınav türüne ilişkin öğrenci algısı” ve “başarılı olma taktiği” alt temalarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Öğrenci katılımı ve çabasının notla değerlendirilmemesinin öğrencilerde, başarılı olmak için öğretme-öğrenme sürecinde “öğrenci katılımının ve çabasının önemli olmadığı” algısına neden olduğu ve bu algı nedeniyle öğrencilerin etkinliklere katılım göstermek için çaba harcamadıkları,
- Öğrencilerin değerlendirme sürecinde edindikleri deneyimin, “başarılı olmak için ezbere dayalı öğrenmenin yeterli olduğu” algısını ortaya çıkardığı ve öğrencilerin ezbere yönelmelerine neden olduğu,

<sup>1</sup> Bu çalışma “Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program” adlı doktora tezinin bir bölümüdür.

- Öğrencilerin çoktan seçmeli testi yazılı sınavlardan daha çok tercih ettikleri belirlenmiş ve bu durumun "yazılı sınavların objektif değerlendirilmediği" algısından ve "çoktan seçmeli testi yüksek not almayı sağlayan bir sınav türü olarak görme" algısından kaynaklandığı,
- Öğrencilerin verilen bilgilerin hepsini öğrenme çabası yerine sınavda sorulacak bilgileri tahmin etme ve bunları öğrenme, öğrenilecek bilginin kaynağını seçme ve bazı dersleri daha önemli görerek ödevlerine daha fazla özen gösterme ve zaman harcama yönünde seçici davrandıkları belirlenmiştir. Bu tür seçici davranışların öğrenciler tarafından derslerde başarılı olmak için geliştirilen bir taktik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin değerlendirme sürecine ilişkin olumsuz algılamalarını ortadan kaldırmak amacıyla dönem başında, derslerde başarılı olabilmek için neler yapılması gerektiği ve dersin değerlendirme ölçütlerine ilişkin öğretim elemanı tarafından sözlü ve yazılı olarak ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Örtük program, ölçme- değerlendirme, duyuşsal özellikler, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri

### **Kaynakça**

Sambell, K ve McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 23(4), 391-396.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” Uygulamalarının ve Kazanımlarının Değerlendirilmesi

Yard. Doç. Dr. Meral Güven, Anadolu Üniversitesi, [mguven@anadolu.edu.tr](mailto:mguven@anadolu.edu.tr)

Araş. Gör. Bilge Çam Aktaş, Anadolu Üniversitesi, [bilgec@anadolu.edu.tr](mailto:bilgec@anadolu.edu.tr)

Araş. Gör. Demet Sever, Anadolu Üniversitesi, [dpala@anadolu.edu.tr](mailto:dpala@anadolu.edu.tr)

Genel anlamda halkın kendi kendini yönetmesi olarak bilinen demokrasi kavramının, üzerinde düşünce birliğine varılmış bir tanımını yapmak olası değildir. Ancak; demokrasiyi tanımlama çalışmalarında demokrasiyi bir yönetim biçimi olarak tanımlayan yaklaşım, demokrasinin insan hakları boyutunu temel alan yaklaşım ve demokrasinin bir yaşam biçimi olduğunu vurgulayan yaklaşım olmak üzere üç ayrı yaklaşımın varlığı göze çarpmaktadır (Yeşil, 2002, s.3).

Demokrasi çağdaş toplumlarda daha çok yaşam biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama da demokratik yaşam biçimine uygun bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü demokrasi ancak onu anlamış ve benimsemiş bireylerce yaşatılabilir ve geliştirilebilir. Bu bağlamda demokrasinin bir yaşama biçimi olduğu kadar aynı zamanda bir düşünce biçimi olduğu da söylenebilir. Demokrasi düşüncesi insan düşüncesine yerleşmediği sürece demokratik davranışlar hayata geçmez. Demokratik değer ve tutumlar ise ancak eğitimle kazanılır. Demokratik tutum ve değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirme görevi ise öncelikle aileye, eğitim kurumlarına ve çevreye düşmektedir (Demirtaş, 2008; Doğan, 2002).

Demokrasi ancak demokratik bir öğrenme ortamında yaşanarak benimsenebilecek bir değerler bütünüdür. Okulların işlevi sadece demokrasiyi kavramsal olarak öğrencilere ezberletmek değil, demokrasiyi yaşama uyarlayarak bireylerin yaşamboyu demokratik değerleri benimseyip uygulayabilecekleri becerileri onlara kazandırmaktır. Demokratik olmayan bir eğitimle demokrasiyi yaşam biçimi olarak benimsemiş bireyler yetiştirmek olanaklı değildir (Miser, 1991).

Son yıllarda birçok ülkede okul yönetiminde öğrenci katılımını artırma ve demokrasi eğitimini etkinleştirme amacıyla “Öğrenci Meclisleri” oluşturulmaya başlanmıştır. Öncelikle üniversitelerde başlayan bu uygulama zamanla ilköğretim ve ortaöğretim düzeyine indirgenmiştir (Tezgel, 2004, s.1). Türkiye’de de özellikle son yıllarda ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yapılan düzenlemelerle demokrasi eğitimine her ders düzeyinde genişçe yer verildiği görülmektedir. Özellikle ilköğretim programlarında yer alan “İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi” ara disiplin kazanımlarıyla ve ortaöğretim kurumlarında da “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersi yoluyla öğrencilerde demokratik tutum ve değerlerin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı okullarda öğrenci katılımını sağlamak amacıyla 2001 yılında “Avrupa Konseyi – Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi” çalışmalarına başlamış ve bu proje kapsamında, öğrencilerin katılımını sağlamaya dönük “Okullarda Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Uygulamalarının Gerçekleştirilebileceği Yeni Yapıların Kurulması” konulu alt proje yürütmüştür. Bu projede katılım, karar almada etkinlik, grup üyeliği ve topluma dahil olma bilincini geliştirerek demokrasi kültürünün ve sivil toplumun alt yapısının oluşturulmasında etkili süreçlerin başlatılması amaçlanmıştır (Kepenekçi, 2003; Tezgel, 2006).

18-19 Nisan 2002 tarihlerinde Ankara’nın Keçiören ilçesinde gerçekleştirilen “I. Öğrenci Kurulu” çalışmasıyla da Türkiye’de Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclislerine yönelik ilk pilot uygulama yapılmıştır. Öğrenci kurulu çalışması “Okulumu Seviyorum Kampanyası” çerçevesinde 18 Ocak 2002 tarihinde başlatılmıştır. Okulların delege adayları hazırladıkları konulara göre, iki hafta boyunca demokratik ortamda propaganda yapmışlardır. Çalışmanın son aşaması olarak öğrenci kurulu toplanmıştır. Bu kurulda okulların sorunları ve çözüm önerileri çerçevesinde bildiriler sunulmuştur (Kepenekçi, 2003, Emir ve Kaya, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) arasında 13 Ocak 2004 tarihinde imzalanan bir protokolle de “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” uygulamaya geçirilerek öğretim programlarında yer alan demokrasi eğitimine yönelik kazanımlar desteklenmeye çalışılmıştır. 2003 – 2004 öğretim yılında ülke genelinde 81 ilde toplam 300 okulda pilot uygulaması yapılan proje, 2004 – 2005 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulamaya geçirilmiştir (Özpolat, 2004; Kınca ve Uygun, 2006).

Bu proje için hazırlanan yönergede projenin amacı şu şekilde açıklanmaktadır (MEB,2010):

Cumhuriyetimizin demokrasi ile güçlendirilmesi; öğrencilerimizde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoş görü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerle-

re bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Proje için belirlenen yukarıdaki amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla bu kapsamda okullarda bir seçim süreci yaşanmaktadır. Okullarda yapılan seçimlerle "Okul Öğrenci Meclisi" oluşturulmaktadır. Okul Öğrenci Meclisleri yeteri kadar temsilciden oluşmakta ve her okul meclisi, öğrenciler tarafından seçilen başkan tarafından yönetilip temsil edilmektedir. Bu başkan, bir üst yönetim birimi olan "İl Öğrenci Meclisi"nde okulunu temsil etmektedir. İl Öğrenci Meclisi de kendi içinde bir başkan seçerek Millî Egemenlik Haftası içinde belirlenen bir günde yapılacak "Türkiye Öğrenci Meclisi" toplantısında ilindeki tüm öğrencileri temsil etmektedir. Tüm seçim ve temsil işlemleri; demokratik ortamda, seçme seçilme ve oy kullanma bilinci ve kültürünün oluşturulması ilkeleri çerçevesinde yerine getirilmektedir. Tüm öğrenci meclislerinin aldığı kararlar, okul, il yönetimi ve MEB ile TBMM'ye öneri niteliğini taşımaktadır (MEB,2010).

2004-2005 öğretim yılından bu yana tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan projenin değerlendirilmesine yönelik alanyazında yalnız bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırma; projenin tüm Türkiye genelinde uygulandığı ilk yıl yalnızca Çanakkale ilini kapsar biçimde gerçekleştirilmiştir. Projenin çıktılarının, uygulamaya konulduğu ilk yıl ve tek bir ilde gerçekleştirilen bir çalışma sonucuna dayanarak değerlendirilmesinin yeterli olmayacağı gerekliliğinden hareketle değerlendirme çalışmasının farklı bir ilde yinelenmesi önem kazanmaktadır.

Araştırmanın bir öğretmen lisesinde yapılması planlanmıştır. Demokratik sınıf ortamları oluşturarak demokrasi anlayışını benimsemiş bireylerin yetişmesinde etkin rol alacak geleceğin öğretmen adaylarının ve bu adayları yetiştirecek olan eğitimcilerinin projeye yönelik görüşlerinin alınarak söz konusu projenin değerlendirilmesinin de sürece farklı bir boyut katacağı düşünülmektedir. Bu gerekliliğe dayanarak yapılandırılan araştırmada; "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin uygulama ve kazanımlar boyutunda öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin okul içi uygulamalarına (seçim ve sandık kurulu oluşturma süreci, propaganda süreci, seçim süreci, seçim sonrası süreç) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
2. "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin okul içi uygulamalarında yaşanan sorunlara yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
3. "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin okul içi uygulamalarında yaşanan sorunlara yönelik öğrenci ve öğretmenlerin çözüm önerileri nelerdir?
4. "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin kazandırdığı bilgi ve becerilere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
5. "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin kazandırdığı bilgi ve becerilerin sürekliliğinin sağlanması konusundaki öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
6. "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin etkililiği konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu araştırma betimsel yöntem benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2009- 2010 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan Cemal Mümtaz Anadolu Öğretmen Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını aynı okulda daha önce proje kapsamında yapılan uygulamalarda etkin rol almış olan ve kendi isteği ile araştırma sürecine katılan öğrenci ve öğretmenler oluşturmıştır. Araştırma verileri, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme sorularının geçerliliğini sağlamak için alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara bilgi verilmiş ve katılımcılardan sözlü ve yazılı olarak izinleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve sonrasında araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yapılmış ve NVivo 8.0 nitel veri analizi bilgisayar programından yararlanılmıştır. Betimsel analizde, görüşmede kullanılan sorular dikte alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

## Drama Dersinin Öğretim ve Örtük Programı

Dr. Tülay Üstündağ  
Hacettepe Üniversitesi  
tulayus@hacettepe.edu.tr; tulayus@gmail.com

Drama dersi, Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarında 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konmuş ve 2007 yılında güncellenmiştir. Yükseköğretim Kurulu tarafından bu ders, alan ve alan eğitimi dersi olarak adlandırılmış, beşinci yarı yılda okutulması ön görülmüştür. Toplam üç kredi olan drama dersi, iki teori ve iki de uygulama saati içinde sürdürülür.

Drama dersi öğretim programı, okulda ya da okul dışında **dramanın öğretimiyle** ilgili tüm etkinlikleri kapsayan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Bu dersi veren öğretim elemanının, kendi öğretim programını şu öğeleri dikkate alarak geliştirmesi beklenir: Hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme.

Drama derslerinde; bir ders saati ya da yarı yıl boyunca zamana yayılarak geçirilen yaşantılarla öğrenme; sözel olmayan davranışları irdeleme, iletişim biçimlerini derinlemesine inceleme, insan ilişkileriyle ilgili ayrıntılı gözlem yapma, sözel dilin inceliklerini duyumsama, fazla sayıda deneme-yanılma durumları geçirme, yeni öznel değerler ve tutumlar oluşturma demektir. Drama sürecinde birey; önceden öğrendiklerinden yararlanarak, henüz bilmedikleriyle ilgili farklı düşünmeye ya da hissetmeye çalışarak, kendisinde bulunan **örtülü-saklı-gizli** kalan deneyimlerini keşfederek, verilen rol, tema, durum, olgu, olay vd. arasında bir bağ kurar, önceden planlanmamış davranış örüntüleriyle kısa süre içinde rolünü oynar.

Bir eğitim ya da öğretim programı ne denli açıklayıcı, anlaşılır ve planlanmış ise, örtük program o denli kişiye özgü, kimi zaman anlaşılabilen özelliklere sahip ve önceden planlanmamıştır. Alanyazında, drama dersi öğretim programının öğeleri ile ilgili ve **dolaylı** olarak da dersin örtük hedeflerini içerdiği düşünülen çeşitli çalışmalar vardır. Ancak, bu çalışmaya konu olan sorularla ilgili **doğrudan** araştırmalarla karşılaşmamıştır.

Bu araştırmanın amacı; drama dersi öğretim programının; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri hakkında öğrencilerin ayrıntılı görüşlerini almak ve bu görüşlerin incelenmesi sonucunda dersin örtük programını içerdiği varsayılan **ipuçlarına ulaşmaktır**.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilmiş ve drama dersinin örtük programı tek durum olarak ele alınmıştır. Tek durum içinde bulunan alt çözümleme birimleri ise; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinden elde edilen verilere göre kategoriler belirlenmiş, öğrencilerin verdiği yanıtlar kodlara ayrılıp belirlenen kategoriler altına toplanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde drama dersini alan 58 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracında 6 açık uçlu soru yer almıştır. Araç, 2008-2009 öğretim yılı güz döneminin sonunda sınıf öğretmenliği dördüncü sınıfa devam eden öğrencilere uygulanmıştır.

Alanyazında; örtük programın, eğitim programına göre öğrenen üzerindeki etkileri "daha derin, daha yoğun, daha etkileyici" ifadeleriyle yer alması ve bu özellikleriyle gözden kaçırılmayacak denli önemsenmesi, bu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda drama dersinin örtük programı ile ilgili az da olsa **ipuçları elde edilmiştir** denilebilir.

Araştırma bulguları ve sonuç doğrultusunda drama dersi öğretim programının; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri hakkında öğrencilerin ayrıntılı görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin incelenmesi sonucunda dersin örtük programını içerdiği varsayılan yeni ipuçlarının elde edilmesine dönük **araştırmaların tekrarlanması** önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Drama Dersi, Öğretim Programı, Örtük Program

## Drama Öğretim Modeli: Tasarım ve Geliştirme

Gökçen ÖZBEK

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

(Doktora Öğrencisi) / e133481@metu.edu.tr

Doç. Dr. Ercan KIRAZ

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü / ekiraz@metu.edu.tr

Eğitimde dramatik uygulamalar çok eski tarihlere dayandırılabilir halde, drama doğduğu yer olan İngiltere'de bile 20. yüzyılın ortasına kadar tam olarak anlaşılabilmiş ve tiyatrodan farkı olmadığına dair olan ortak görüş devam etmiştir. Dünya, 21. yüzyılın eşiğindeyken drama tam anlamıyla yükselişe geçmiş ve İngiltere'deki gelişimine devam etmenin yanı sıra pek çok ülkeye yayılmıştır. Türkiye'de de dramanın gerek seçmeli ders olarak ilköğretim programına gerekse de bir öğretim yöntemi olarak ders içeriklerine girmesi ile bu alana olan ilgi artmış ve özellikle eğitimcileri bu alanda çalışmaya itmiştir. Bunun yanısıra, öğrenilenin kalıcı olmasını sağlayan bu yöntem ile geleceğin öğretmenlerini tanıştırmak için drama, farklı isimlendirmelerle Eğitim Fakülteleri'ndeki bazı bölümlere zorunlu veya seçmeli ders olarak konulmuştur. Fakat bu dersleri verecek öğretim elemanlarına önerilecek bir öğretim tasarımı modeli bulunmamaktadır. Alan yazında var olan tasarım modelleri, farklı alanlarda kullanılarak uygunluğu test edilmesine rağmen hiçbiri drama eğitimi için uygulanmamıştır. Bu nedenle bu modellerin drama süreci göz önünde bulundurularak değerlendirilmesinin ve eğer gerekiyorsa öğretim tasarımı ilkeleri ışığında drama dersi için yeni model oluşturulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında, drama eğitiminin okul öncesinde, ilköğretimde ya da lise düzeyinde etkililiğine ve gerekliliğine dair pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Benzer çalışmalar öğretmen adayları ile de uygulanmıştır. Bu çalışmaların genel örüntüsü bir drama programı geliştirip uygulamak ve bu programın etkililiği üzerine sonuçlarını yorumlamak şeklindedir. Bir program geliştirilmesine rağmen, bu çalışmalarda program geliştirme basamakları veya öğretim tasarımı üzerine odaklanılmamıştır. Oysaki drama eğitiminin artık etkili olup olmadığı tartışmasının dışına çıkmasının ve disiplinlerarası bakış açıları kazanmasının gerekli olduğu görülmektedir. Bu noktada, drama ile eğitim arasındaki bağların güçlenmesi ve drama alanının daha sistematik irdelenebilmesi açısından dramanın öğretim tasarımı çerçevesinden değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada amaç, belirtilen çerçeve kapsamında var olan öğretim tasarımı modellerini de (ADDIE Modeli, Dick ve Carey Modeli, Posner ve Rudnitsky Modeli, Morrison, Ross ve Kemp Modeli) göz önünde bulundurularak Eğitim Fakülteleri'nde verilen drama dersi için uygun olan öğretim tasarımı basamaklarını ortaya çıkartarak bir model sunmaktır. Bu modeli geliştirirken nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada kolay ulaşılabilirlik (convenient sampling) yöntemi ile seçilen 5 drama eğitmeni (4 bayan, 1 erkek) ve eğitimcilerin öğrencileri olan 21 (13 bayan, 8 erkek) Eğitim Fakültesi öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve odak grup görüşme kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi için tanımlayıcı analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilenler dahilinde drama eğitimi için bir öğretim tasarımı modeli geliştirilmiştir. Geliştirilen bu model temel olarak ADDIE Modelinin unsurları olan analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarını içermesine rağmen, incelenen pek çok öğretim tasarımı modelinden belli noktada farklılaşmaktadır. Linear bir yapı gösteren model, drama yaklaşımının oluşturulması ile başlamaktadır. Sonra hedeflerin belirlenerek uygun ölçme araçlarının seçilmesi (veya geliştirilmesi) ve öğrenen analizi basamakları gelmektedir. Bu adımları, kazanımların belirlenerek içeriğin oluşturulması ve öğretimin planlanması takip etmektedir. Öğretimin uygulandığı basamak gözlemciler ve katılımcılarla yapılacak olan görüşmelerle desteklendikten sonra değerlendirmeye geçilmektedir. Değerlendirme süreci için aşamalı bir yapı sunulmakta ve öntest, sontest ölçümlerine ek olarak kalıcılık testi önerilmektedir.

Bu çalışma sürecince geliştirilen drama öğretim tasarımı modeli, drama sürecinin öğretim tasarımı boyutundan incelenmesi ve irdelenmesi bakımından bir ilki teşkil etmektedir. Drama yönteminin eğitim alanındaki farklı dallar dahilinde çalışmasının, bu alanın zenginleşmesine ve yaygınlaşmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, üniversitelerdeki drama öğretim sürecini eğitim alanındaki uygulayıcılar için adım adım ortaya koymaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Öğretim Tasarımı, Öğretim Tasarımı Modeli, Drama Eğitimi.

## Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ) Geliştirme Çalışması

Ahmet DOĞANAY

Ç.Ü. Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
[adoganay@cu.edu.tr](mailto:adoganay@cu.edu.tr)

Mediha SARI

Ç.Ü. Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
[msari@cu.edu.tr](mailto:msari@cu.edu.tr)

Günümüz toplumu eğitimden, mevcut bilgi birikimini zihinlerine depolayan ve onları anlamaya çalışan bireyler yerine, bilgiyi amaçları doğrultusunda işleyerek onlardan yeni bilgiler üretebilen ve bu ürettiği bilgileri yaşamında etkili olarak kullanabilen bireyler yetiştirmesini beklemektedir. Eğitimden beklenen bu amacın gerçekleşebilmesi için, öğrenme ortamlarının düşünmeyi destekleyici özellikler taşıması gerekmektedir. Düşünmeyi destekleyici ideal bir sınıf ortamının hangi özellikleri taşıması gerektiği, birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve bu konuda, çeşitli model ve öneriler ileri sürmüşlerdir. Bu modellerin bir kısmı genel, ideal öğrenme ortamıyla ilgili bir kısmı ise düşünmeyi destekleyici sınıf ortamıyla ilgilidir. Bu modellerde, düşünmeyi destekleyici bir sınıf ortamında bulunması gereken öğretmen ve öğrenci davranışları ve ortam özellikleri ortaya konmuştur. Düşünmeyi destekleyici bir öğrenme ortamının özelliklerinin neler olması yanında, bu özelliklerin ya da öğrencilerin kazanımlarının ölçülmesi de, bu konuda araştırmacıların ilgisini çeken diğer bir çalışma alanı olarak görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde de çalışmaların iki ana grupta yoğunlaştığı görülmektedir. Birincisi düşünmenin bir ürün olarak ölçülmesi, diğeri ise düşünmeyi destekleyici bir öğrenme ortamının özelliklerinin ölçülmesidir. Özellikle yurt dışında yapılan çalışmalarda düşünmenin bir ürün olarak ölçülmesi konusunda çeşitli ölçekler geliştirilmiş ve bunların önemli bir kısmı da Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bununla birlikte düşünmeyi destekleyici bir öğrenme ortamının özelliklerinin ölçülmesiyle ilgili olarak sayıca daha az çalışmanın yapıldığı ve bunların önemli bir kısmının da üst sınıflardaki öğrencilere ve öğretmenlere yönelik olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın genel amacı; ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde sınıf ortamlarının öğrencilerde düşünmeyi geliştirmeye uygunluk düzeyini, öğretmen ve öğrencilerin sınıf ortamı, sınıfta iletişim ve öğretimle ilgili davranışları açısından belirlemeyi hedefleyen bir ölçme aracı geliştirmek olarak belirlenmiştir.

Araştırma, Adana ili merkez ilçelerinin beşinci sınıfında okuyan öğrenciler arasından olasılığa dayalı olmayan küme örnekleme yöntemiyle seçilen 727 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek, konu uzmanları tarafından önerilen şu adımlar izlenerek geliştirilmiştir. Öncelikle ölçülecek özellik operasyonel olarak tanımlanmış ve bu konudaki alanyazın incelenmiştir. Bu doğrultuda madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra pilot uygulama yapılmış ve son düzeltmelerden sonra örnekleme uygulanmıştır. Toplanan veriler üzerinde betimsel analiz, açıklayıcı faktör analizi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçüt geçerliği için Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖ) ile ilişkisine bakılmıştır.

Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %40,96'sını açıklayan, 30 maddelik üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları adı verilen ilk faktörün Cronbach Alphası .89; Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları adı verilen ikinci faktörün Cronbach Alphası .81 ve Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar adı verilen üçüncü faktörün Cronbach Alphası .70 olarak bulunmuştur. Üç faktörün faktör yükleri .51 - .71 arasında; madde toplam puan korelasyonları ise .34 - .64 arasında değişmekte olup tüm korelasyonlar  $P < .001$  düzeyinde anlamlıdır. Ölçeğin ölçüt geçerliğini sınamak için yapılan korelasyon analizinde de, Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖÖ) ile toplam puanlar arasında .62, alt faktörler arasında da, bir faktör hariç,  $P < .05$  düzeyinde anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır.

Faktör analizi sonucunda ulaşılan bu değerlerin, sosyal bilimler alanlarında geçerli ve güvenilir bir ölçekte bulunması gereken değerleri karşıladığı görülmektedir. Ayrıca, üç faktörde toplanan 30 maddenin, alanyazında düşünmeyi destekleyici bir sınıf ortamında bulunması gereken davranışları da kapsadığı görülmektedir. Sonuç olarak, gerek açıklayıcı faktör analizleri gerekse güvenilirlik analizlerinden elde edilen değerlere bakılarak, Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği'nin (DDSÖ) sınıf ortamlarının düşünmeyi geliştirmeye uygunluk düzeyini belirlemede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Ulaşılan değerler, DDSÖ'nün benzer araştırmalarda kullanılabilir kararlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, sınıf ortamları hakkında – özellikle onların öğrencilerde düşünmeyi ne ölçüde geliştirdiği gibi oldukça kapsamlı ve bir o kadar da derin ve karmaşık olan bir konuda- doğruluğu biraz daha yüksek olan yargılara ulaşmak ve daha sağlıklı yorumlar yapabilmek için, bu konuda yapılacak çalışmaların uzun süreli gözlem ve görüşme gibi nitel yöntemlerle desteklenmesi gerektiği de göz önüne alınmalıdır.

**Anahtar Kavramlar:** Düşünme ortamı, düşünmeyi geliştirici davranış ve tutumlar, Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ)

## Edebiyat Eğitiminde Yaratıcı Düşünme

Ayfer SAYIN

Gazi Üniversitesi, Türk Dili Bölümü Öğretmeni,

ayfersayin@yahoo.com

Yaratıcı düşünme doğuştan gelen bir yetenek değil sonradan kazanılan bir beceridir. Okul öncesi eğitimi de içinde alırsak bir bireyin bir meslek sahibi olabilmesi için eğitim kurumlarında geçirdiği süre yaklaşık on yedi senedir. Bu süre bize eğitim kurumlarının bireyin gelişmesinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Biz bu çalışmamızda ortaöğretim kurumlarında yer alan edebiyat eğitiminin yaratıcı düşünme becerisi açısından incelemesini yaptık. Edebiyat eğitiminin yaşamsal amacı, kişilere düşünme, okuma, konuşma ve yazma eğitimi vermek, edebî ve genel anlamda sanatsal bir beğeni çizgisi yaratmak, estetik seçicilik kazandırmaktır. Edebiyatın kendisi doğal olarak yaratma ile ilişkili olduğundan edebiyat eğitiminin de bu yönünün baskın olması beklenmektedir. Ancak edebiyat eğitiminde yaratma (üretme) denildiği zaman, birçok kişinin aklına öğrencilerin bir şiir, hikaye, roman gibi metin oluşturabilmesi gelmektedir. Oysa edebiyat eğitiminde yaratıcılık, öğrencinin sadece bir edebî eseri ortaya koyabilmesi değildir. Edebi eserleri özgün bir biçimde eleştirebilme, metin-şair/yazar ilişkisinde bilinmeyi bilme, metin ya da şair/yazar incelemede yeni bir metot geliştirebilme, derleme çalışması yapabileceği gibi hedefler de yaratıcılıkla ilintilidir. Bunun yanı sıra kimi zaman da öğrencinin kendi oluşturduğu metinler de yaratıcılık boyutuna ulaşmayabilir. Elbette öğrencilerin yukarıda belirtilen yaratıcı ürünler ortaya koyabilmesi bir anda değil, bir süreç içinde ve buna uygun bilgi, becerilerin... kazandırılmasıyla olabilmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan "Türk Edebiyatı 9. Sınıf Öğretim Programı" içerisinde yer alan I. ve II. Ünitelerin hedef-davranışları incelendi ve bu ünitelerde yer alan toplam 109 hedef-davranışın öğrencileri istenilen yaratıcılığa ulaştırmadaki yeterliği araştırıldı. Hedeflerin değerlendirilmesinde Krathwohl ve Anderson'un ortaya koyduğu "Boyutlandırılmış Aşamalı Sınıflandırma Çizelgesi" kullanılmıştır. Araştırma, nitel bir araştırma özelliği gösterip araştırmada tanılayıcı yöntem kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle incelenen hedef-davranışların yazım ilkeleri açısından değerlendirilmesi yapılmış, daha sonra Boyutlu Aşamalı Sınıflandırma Çizelgesine göre incelemesi yapılmıştır. Hedef-davranışların yer aldığı hücreler üzerinde durulmuş ve bu hücrelere nasıl yerleştirildiklerine ilişkin örnek de verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir:

- 1) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 9. Sınıf Türk Edebiyatı Öğretim Programının I. ve II. ünitelerinde yer alan 109 hedef-davranışın yazımında, hedef yazım ilkelerine uyulmamıştır.
- 2) Hedef-davranışların sırası arasında tutarsızlıklar olduğu görülmüş, bazı hedef-davranışların yazımında aşamalılık ilkesinin göz ardı edildiği sonucuna varılmıştır.
- 3) 109 hedef-davranıştan 24 hedef-davranış öğrenci davranışına uygun olarak yazılmamış, sezer, fark eder şeklinde ifadelerle oluşturulmuştur. Bu sebeple bu hedef-davranışlar yenilenmiş taksonomide değerlendirilmeye alınmamıştır. Ancak araştırmamızın konusu olarak yaratıcılık açısından incelenmiş, bu hedef-davranışların öğrencileri yaratma bilişsel sürecine ulaştırmadığı görülmüştür.
- 4) İncelenen 85 hedef-davranışın anlama bilişsel süreç hücrelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla beraber "yaratma" bilişsel süreç hücrelerinde hiçbir hedef-davranışın bulunmadığı saptanmıştır.
- 5) Edebiyat programlarının son bölümünde yer alan edebiyat eğitiminin amacı olarak gösterilen "Yaratıcı Düşünme" başlığı altındaki 14 alt beceri olarak sıralanan hedef-davranışların da incelemesi yapılmış, bu alt becerilerden bazılarının yaratıcılıkla ilişkili olmadığı görülmüştür.

Araştırmamızın sonucunda yaratıcılıkla doğal bir şekilde ilintili olan edebiyat eğitiminin öğretim programı hazırlanırken öğrencilerin yaratma becerilerini geliştirecek düzeyde hazırlanmadığı görülmüştür. Bu sebeple de öğrencilerin yaşantılarında edebiyat dersi genellikle devamlı kompozisyon yazma, eser-yazar ezberleme dersi olarak görülmektedir. Bu sebeple Türk edebiyatı öğretim programları içinde yer alan ve programın diğer öğelerine de kaynaklık eden hedef-davranışların gözden geçirilmesi ve eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir. Öğrencileri "yaratma" bilişsel süreç boyutuna ulaştırabilecek hedef-davranışlar ve bu hedef-davranışlara öğrencilerin ulaşmasını sağlayacak hedef-davranışlar da oluşturulmalıdır. Benzer çalışmanın diğer sınıfl düzeylerinde de yapılması ve hedeflerin sınıflandırılmasında yenilenmiş taksonominin kullanılması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** yaratıcı düşünme, edebiyat eğitimi, Türk edebiyatı öğretim programı

## Eğitim Bilimine Giriş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi

Arş. Gör. Özlenen Özdiyar, Hacettepe Üniversitesi, [ozlenen@hacettepe.edu.tr](mailto:ozlenen@hacettepe.edu.tr)

Prof. Dr. Nuray Senemoğlu, Hacettepe Üniversitesi, [n.senem@hacettepe.edu.tr](mailto:n.senem@hacettepe.edu.tr)

Öğretmenlik Eğitimi programlarında yer alan zorunlu derslerden biri de "Eğitim Bilimine Giriş" dersidir. Eğitim Bilimine Giriş dersi Eğitim Fakültelerinde 1. Yarıyıl'ın Güz döneminde okutulan bir derstir. Öğrencilerin programa ilişkin tutumlarının belirlenmesinden elde edilen bilgiler program geliştirmeye dönüt sağlaması açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada uygulanan programın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmak için öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü ve Yabancı Diller Eğitimi bölümünde 2. sınıfta öğrenim gören ve eş olasılıklı örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 210 öğrenci oluşturmuştur.

Ölçeğin geliştirilmesinin birinci aşamasında çalışma grubu dışındaki 54 öğrenciden derse ilişkin yaşantılarından söz eden bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlarda belirtilmiş olan tutum öğeleri ve literatür taraması sonucunda 68 ölçek maddesi hazırlanmıştır. Bu maddeler, uzman görüşlerine başvurularak 46 maddelik taslak ölçeğe dönüştürülmüştür. Ölçek formu, cevaplama etkileyecek özellikleri açısından düzenlenmiştir. Yönergede; ölçeğin amacı, ölçekteki madde sayısı, cevaplama biçimini gösteren bir örnek ve tahmini cevaplama süresi açıklanmıştır. Ölçekte denk sayıda olan olumlu ve olumsuz maddeler eşit olasılıklı (random) olarak sıralanmıştır. Araştırmada, duyarlı ve kullanışlı olması için 5 dereceli Likert tipinde bir ölçek hazırlanmasına karar verilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha Katsayısı ile hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda 46 maddelik nihai ölçek elde edilmiştir.

Her bir madde puanı ve ölçek puanları için tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Bu çalışmada maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek üzere korelasyonlara dayalı madde analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için elde edilen Cronbach Alpha katsayısı ,94'tür. Ölçeğe madde seçiminde ilk olarak her bireyin tek tek her maddeye verdiği puan ile maddelerin tümüne verdiği cevaplardan elde edilen toplam puan arasındaki korelasyon hesaplanarak madde-ölçek tutarlılığına bakılmıştır.

Maddelerin, madde-ölçek korelasyonlarına dayalı kestirilen madde ayırt edicilik değerlerinin ,496 ile ,724 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen katsayıların ,30'un üzerinde olması, bütün maddelerin ölçeğin bütününü istenen özelliği ölçtüğü biçiminde yorumlanmıştır. Bu nedenle ölçekten herhangi bir madde çıkarılmadan faktör analizi yapılmıştır.

Verilerin açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için öncelikle örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı araştırılmıştır. Örneklem büyüklüğünü test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmıştır. Temel Bileşenler Analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,925 bulunmuştur. Barlett testi sonucu da 4877,0 ( $p < ,01$ ) faktör analizinin değişkenler için uygun olduğu sonucunu vermiştir.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için döndürülmemiş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin döndürülmemiş temel bileşenler analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin ,333 (madde 42) ile ,775 (madde 15) arasında değiştiği görülmüştür. Analize alınan 46 maddenin öz değeri 1'den büyük olan tek faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans % 64,6'dır.

Ölçekte yer alan maddelerden 23'ü olumlu, 23'ü olumsuzdur. Maddelerin ayırt edicilik değerlerinin ,496 ile ,724 arasında değiştiği belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda elde edilen KMO değeri ,925 ve Bartlett testi anlamlılık değeri ise ,00'dır. Ölçekteki maddelerin hepsinin tek boyutta toplandığı görülmüştür. Maddelerin faktör yük değerleri ,333 ile ,775 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 64,6'dır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise ,94 olarak bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları, geliştirilen ölçeğin öğrencilerin Eğitim Bilimine Giriş dersine ilişkin tutumlarını ölçmede yeterli, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu gözlenmektedir.

**Anahtar sözcükler:** tutum, tutum ölçeği geliştirme, Eğitim Bilimine Giriş Dersi

## Eğitim Bilimlerinin Diğer Bilim Alanları Arasındaki Konumunun Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Nihat Çalışkan  
AEÜ Eğitim Fakültesi, ncaliskan@ahievran.edu.tr  
Yrd. Doç. Dr. Rüştü Yeşil  
AEÜ Eğitim Fakültesi, ryesil@ahievran.edu.tr  
Enver ŞAHAN  
AEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, sahanenver@gmail.com

Bilim alanları ve bu alanların amaç, içerik, yapı, işlev gibi özellikleri sürekli olarak değişip gelişmektedir. Bu değişim ve gelişimin şartlarının ve seyirinin bilinmesi, bilimsel çalışmalara yön verilmesi açısından önemlidir. Eğitim ve bilim, var oluştan günümüze kadar doğayı ve kendini anlamaya çalışan ve kendini geliştirme çabasında olan insanlık için, vazgeçilmez bir unsurdur.

Eğitim bilimleri de, tarihi süreç içerisinde bu değişim ve gelişimin sürekli olarak bir parçasını oluşturmuştur. Her ne kadar bütün bilimler insanların problemleriyle uğraşmayı amaçlasa da, eğitim bilimleri; insan eğitimi, insan davranışlarını estetik açıdan mükemmelleştirmeyi amaç edinmiştir. Bu amaç çerçevesinde tarihi süreç içerisinde kendine özgü bir bilimsel yöntem ve terminoloji geliştirmiş; özgün bir misyon ve vizyon ortaya koymuştur.

Diğer disiplinler ve birimlerle işbirliği ve koordinasyon içerisinde çalışarak, çağdaş eğitim ve öğretim teknolojilerini öğrenme öğretme sürecinde kullanarak, bilgi birikimini ulusal ve uluslar arası akademik tüm kurumlarla paylaşım içerisinde olan lisans üstü (Yüksek Lisans ve Doktora) öğrencilerinin öncelikle tercih edebileceği bir eğitim örgütü ortamı oluşturan, eğitim öğretim ve araştırma alanlarında çağdaş standartları hedefleyen, iş doyumunu ve akademik gelişmeyi hedef alan bir vizyona ortaya koyarak kendi misyonunu şu şekilde oluşturmuştur:

Doğaya, insana topluma duyarlı, bilimsel düşünce ve çalışma biçimini benimsemiş, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, öğrencilerin eğitim sorunlarını tartışabilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri öğrenme ortamı sağlayan, toplumsal sorumluluklarının bilincinde, akademik çalışmaların niteliğini önemseyen disiplinler arası yaklaşıma açık, bilgiyi paylaşan, değerlendirmelerde akademik ölçütleri esas alan, eğitim bilimlerinin çeşitli alt disiplinlerini ve diğer toplumsal bilimlerle etkileşimi ve işbirliği içinde uluslar arası kongre, sempozyum, panel, konferans, çalıştay vb düzenlemek, kuramsal araştırma projelerini gerçekleştirerek, çeşitli alanlarda uzmanlar(eğitim yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, eğitim programları ve öğretimi, ölçme ve değerlendirme vb.) çerçevesinde öğretmen ve akademisyen yetiştirmeyi amaçlayan eğitimsel gelişmelere öncülük eden bir misyonu taşımaktadır. Bu misyon çerçevesi içerisinde diğer bilim disiplinleri ile ilgili sorunları da ortaya koymak ve çözüm önerileri geliştirmeye çalışmaktadır.

Bu nedenle bu çalışmada literatür taraması ve alan uzmanlarının görüşleri ve gözlemler sonucunda alanla ilgili önemli sorunlar yedi başlık altında irdelenerek sorunlar konusuna dikkat çekilmeye çalışılarak çözüm önerileri sunulmuştur.

Eğitim bilimleri alanındaki sorunlar şöyle tanımlanabilir: Eğitim Bilimleri Alanındaki Bazı Programların Daraltılması, Meslek Bilgisi Derslerinin Alan Eğitimcileri Tarafından Sahiplenilmesi, Kavramsal Çelişkiler, Araştırmalarda Yöntem Bilime İlişkin Sorunlar, İletişim, Etkileşim ve İşbirliği Sorunları, Lisansüstü Öğrenci ve Araştırma Görevliliği Seçimine Özgü Sorunlar, Akademisyenlerin Sosyo-ekonomik Statülerine İlişkin Sorunlar tespit edilmiştir.

Yirmi birinci yüzyılın karmaşıklaşan yapısında eğitim bilimleri alanı ve bu alanda yaşanan sorunlar da karmaşık bir yapı göstermektedir. Bu sorunların aşılmasında alanda çalışma yapan bilim adamları üzerine önemli görevler düşmekle birlikte en büyük pay eğitim bilimlerinin duayenleri öğretim üyelerine düşmektedir.

Eğitim bilimlerinin diğer bilim dalları içindeki konumunun zayıflaması, diğer alanların etkisi altında kalması, varlığını ifadelendirmede güçlük çekmesi, kavramsal temellerde bir takım karışıkların bulunması, bilim adamları ve araştırmacılar arasında işbirliği ve koordinasyonun sağlanamayışı, bu alanda çalışanların motivasyonlarının düşmesi ve tükenmişlik psikolojisine girmeleri, akademik ilerleme ve diğer alanlar arasında güçlenme konusunda sıkıntılar yaşanmasının, öncelikle üzerinde durulması gereken sorunlar olduğu söylenebilir.

Bu sorunları aşabilmek üzere; bilim adamlarının bir araya gelip tartışabilecekleri eğitim programları ve öğretim bilim dalına özgü kongre, sempozyum, panel gibi etkinlikleri düzenlenmesi; uluslar arası indekslerde taranan dergilerin yayın hayatına başlatılması; bilim adamları arasında işbirliği ve koordinasyonu sağlayacak örgütlenmelere gidilmesi; lisans düzeyinde eğitim programları ve öğretim programının tekrar açılarak lisans üstü çalışacak kişilerin bu programlardan seçilmesi, eğitim programları ve öğretim bilim dalının kavramsal ve bilimsel çerçevesinin tekrar gözden geçirilmesi, vizyon ve misyonunun son gelişmeler çerçevesinde yeniden düzenlenmesi; böylelikle eğitim programları ve öğretim bilimi başta olmak üzere eğitim bilimlerine ilişkin bir kimlik oluşturulmasının gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim bilimleri, sorunlar

## Eğitim fakültelerinin, öğrencilerin Öğrenmeye ilişkin tutumlarına etkisi

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARA

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

02 030 Adıyaman / akara44@gmail.com

Öğretmenlik mesleği, ülkenin çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmasında en önemli görevi üstlenmiş durumundadır. Öğretmenler; iş dünyasına, sosyal hayata ve siyasi hayata uyum sağlayacak insanlar yetiştirmekle yükümlüdürler. Bu yükümlüklerini yerine getirirken, çeşitli alanlarda ortaya çıkan değişimlere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmeleri gerekmektedir. Özellikle son yıllarda bilgi birikimi hızla artmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini üstlenmiş insanların öğrenmeyi öğrenme konusunda başarılı ve becerikli olmaları gerekmektedir. Fakülteden edindikleri bilgi birikimi mezun olduklarında bile onlara yetersiz gelmektedir. Hızla gelişen ve değişen dünyada, mesleklerini başarılı bir şekilde icra etmeleri için eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle öğrenmenin doğasını iyi kavramalı, öğrenmeye ilişkin kaygılarını en alt seviyeye indirmeli ve yeni konuları öğrenme konusunda açık olmalıdırlar. Aslında dünyadaki son gelişmeler doğrultusunda "öğrenmeyi öğrenme" ile ilgili becerilerin ilköğretimden itibaren, hatta okulöncesi eğitim döneminde bireye kazandırılmış olması gerekmektedir. Yapılan bu çalışmanın genel amacı, öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde dört yıl boyunca aldıkları eğitim süreci içerisinde öğrenmeye ilişkin tutumlarının nasıl değiştiğini incelemektir. Bir başka ifade ile eğitim fakültesinin, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarını hangi düzeyde, hangi şekilde etkilediğini ortaya çıkarmaktır. Çünkü öğretmenlik mesleğine ve toplumsal hayata atılan bireyin sağlıklı bir biçimde toplumun aktif bir üyesi olabilmesi için yeniliklere ayak uydurabilen, öğrenmekten kaygı duymayan, öğrenmeye açık olan insani özelliklere sahip olması gerekmektedir. Ayrıca yapılan literatür incelemesi sonuçlarına göre bir derse ilişkin olumlu tutumlar beslediklerinde öğrenenlerin, ilgili konuya daha fazla vakit ayırdıkları, kendilerinden beklenenleri daha etkili bir biçimde yaptıkları ve bunların sonucunda daha başarılı oldukları görülmüştür. Buna göre, eğitim fakültesinden mezun olacak öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları ve kendilerinden, ülkenin yeni gelişmelere uyum sağlamasında aktif rol almaları beklenmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1- Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında, cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında, bölümleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında, ilk ve ortaöğretimi tamamladıkları yer açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında lise mezuniyet alanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarında, sınıflar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### Yöntem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının nasıl değiştiği "Öğrenmeye İlişkin Tutumları" ölçeğine verdikleri yanıtlarla belirlenmeye çalışılacaktır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Adıyaman, İnönü ve Kilis Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise adı geçen evrenden eğitim fakültelerinde okuyan random yöntemiyle belirlenmiş öğrencilerdir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada verilerin toplanmasında, Kara (2010) tarafından geliştirilmiş “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek 40 maddeden oluşmakta olup, bireyin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yöneliktir. Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği, Likert tipi bir ölçek özelliği taşımakta ve öğrenmenin doğasına ilişkin tutumlar, öğrenmeden beklentiler, öğrenmeye açıklık ve öğrenmeye ilişkin kaygılar olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

### **Veri Analizi Yöntemleri**

Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin ilgili örnekleme uygulanmasıyla elde edilen veriler SPSS 15.0 programında değerlendirilmiş olup, değerlendirmeler elde edilen bulguların bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testlerine göre yapılmıştır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Planlanan bu araştırmada, ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen veriler yorumlanacak, bulgulara dayalı sonuçlar ışığında öneriler geliştirilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim fakülteleri, Öğrenmeye ilişkin tutumları.

## Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Başarı / Başarısızlık Yüklemeleri (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği)

Öğr. Gör. Dr. Hale Sucuoğlu

Dokuz Eylül Üniversitesi / hale.kasap@deu.edu.tr; halesucuoğlu@gmail.com

Öğrencilerin derse katılımının sürekliliğini ve canlılığını belirleyen etmenlerden biri olan güdü, aynı zamanda öğrencilerin derse dikkatinin sürekliliğini de sağlamaktadır. Güdünün yokluğu, öğrenmede güçlükler, eksikliklere ve sınıfta disiplin problemlerinin artmasına neden olmaktadır. Bu nedenle güdü, üzerinde önemle durulması gereken konuların başında gelmektedir.

Öğrenme kuramlarında olduğu gibi güdünün ne olduğunu açıklamaya yönelik kuramlar çok sayıda ve çeşitlidir. Bu kuramlardan biri de yükleme kuramıdır. Yüklemeye kuramı genellikle nedenselliğin insan algısı sonuçları ve geçmiş yaşantıları ile ilgilidir (Peterson & Barger, 1983) ve bireyin kendi başarı ya da başarısızlığını açıklama biçiminin güdülerini nasıl etkilediğini incelemektedir (Erden, Akman, 1997). Günümüzde en popüler yüklemeye kuramlarından biri de Weiner tarafından geliştirilmiştir (Açıkgöz, 1996). Weiner geliştirdiği modelinde, insanların başarı ve başarısızlıklarını iç veya dış nedenlere bağladığını ve gelecekte de aynı durumlarla karşılaştıklarında aynı sonuçları elde edebileceklerini düşündüklerini ileri sürmektedir (Fidan, 1985).

Birçok öğrenci başarısızlıklarının nedenlerini açıklamaya çalışmaktadır. Başarılı öğrenciler başarısız olduklarında içsel ve kontrol edilebilir yüklemeler yapmaktadırlar. Örneğin, yönergeyi yanlış anladıklarını, çok çalışmadıklarını ya da yeterli bilgiye sahip olmadıklarını söylemektedirler. Bunların farkında olan öğrenci başarısızlığını kontrol edilebilir nedenlere yüklemekte ve başarılı olabilmek için en kısa zamanda yeni stratejiler üzerinde odaklanmaktadır. Bu da öğrenciyi başarma, gurur duyma, kendini iyi hissetmeye yönelmektedir (Woolfolk, 1993). Başarısız öğrencilerin yüklemeleri ise genellikle dışsaldır ve rastlanabilecek en kötü olasılıklardan birisi yüklemelerin içsel, durağan ve kontrol edilemez oluşudur. Örneğin, bir öğrenci başarısızlığının yeteneksizlikten kaynaklandığını ve bunu değiştiremeyeceğini düşünüyorsa başarmak için hiçbir çaba göstermek istemez. Böyle öğrencileri güdülemek oldukça zordur (Açıkgöz, 1996). Öğrenciler, başarısızlık sonucunda önemli bir şey yapamadığı duygusuna kapıldığı takdirde öğrenilmiş çaresizlik geliştirebilirler (Woolfolk, 1993). Önemli olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliği yaşamalarını engellemektir. Bu nedenle öğrencilerin başarı ya da başarısızlık yüklemelerini saptamak hem gelecekte daha başarılı olmalarını sağlamak hem de öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarını engellemek açısından oldukça önem kazanmaktadır.

Bu araştırmada eğitim fakültesinde okumakta olan öğrencilerin başarı ya da başarısızlık yüklemelerini saptamak amaçlanmıştır. Cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm/program ve sınıf gibi değişkenler ele alınarak alt problemler oluşturulmuştur. Buna göre alt problemler:

1. Öğrencilerin başarı/başarısızlık yüklemeleri nasıldır?
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı/başarısızlık yüklemeleri arasında farklılıklar var mıdır?
3. Öğrencilerin bölümlerine göre başarı/başarısızlık yüklemeleri arasında farklılıklar var mıdır?
4. Öğrencilerin sınıflarına göre başarı/başarısızlık yüklemeleri arasında farklılıklar var mıdır?

Araştırma DEÜ. Buca Eğitim Fakültesi'nde 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde okumakta olan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veriler "Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Açıkgöz ve Kasap (1996) tarafından geliştirilmiş ve geçerliği ve güvenilirliği yapılmış olan ölçeğin amacı öğrencilerin başarı/başarısızlık nedenleri ile ilgili algılarını saptamaktır. Ölçek 5'li Likert tipindedir ve Başarı Yüklemeleri ve Başarısızlık Yüklemeleri olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Ölçek ilk olarak ilköğretim ve lise öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Bu nedenle ölçek geliştirilerek üniversite öğrencileri üzerinde tekrar uygulanmış ve ölçeğin faktöriyel geçerliği tekrar hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15 programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, varyans analizi ve Scheffé testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başarılarını daha fazla kendilerine yükledikleri, daha fazla içsel yüklemeye yaptıkları, başarısızlıklarını ise, öğretmene yükledikleri belirlenmiştir. Sınıf düzeyinde incelendiğinde birinci ve son sınıf öğrencileri arasında hem başarı yüklemelerinde hem de başarısızlık yüklemeleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Öğrencilerin okudukları bölümlerine göre yüklemeleri incelendiğinde bilgisayar son sınıf, kimya birinci sınıf ve okulöncesi son sınıflar arasında hem başarı yüklemelerinde hem de başarısızlık yüklemeleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Sonuçta, öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerinin belirlenmesi hem gelecekte daha başarılı olmalarını sağlamak hem de öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarını engellemek açısından oldukça önem kazanmaktadır. Başarı yüklemelerini içselleştirmeleri onların daha başarılı olmalarına yardımcı olacaktır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının içsel ve kontrol edilebilir yüklemeler yapmaları, gelecekte yetiştirecekleri öğrencilerin de yüklemelerini içselleştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Başarı / başarısızlık yüklemeleri, güdü, eğitim fakültesi öğrencileri

## Eğitim Programı Kavramına İlişkin Öğretmen Algıları \*

Yrd. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL

Ege Üniversitesi

bunyamin.yurdakul@ege.edu.tr

Algılar, uyarıcılara anlam vererek oluşmakta; uyarıcılarla bilinenlerin eşleştirilmesini içermekte ve kavramların değişmesi ya da kullanılmasının sonucu olarak değişmektedir. Kavram ise benzer ya da ayırt edici özellikler taşıyan sınıflandırılmış nesnelere, sembollere ya da olaylardır (Barsalov ve Goldstone, 1998; Shunk, 2009). Kavramlar, hedef yönelimli süreçler içermemekte, daha çok anlamayı sağlamakta, farklı nesnelere ve durumlardan çıkarım yoluyla edinilmektedir. Piaget'e göre bu süreç zaman almakta ve farklı durumlarda deneyim kazanmayı gerektirmektedir. Bu nedenle Piaget, kavramların ortaya çıkışının zamanla ve yavaş yavaş olacağını savunmaktadır (Byrnes, 2001: 13-14). Bu bağlamda, algıların kavram kullanımıyla oluştuğu, kavramların ise zamanla ve farklı durumlardaki yaşantılarla kazanıldığı, kavrama yüklenen anlamın ise yine algıların görünümü olduğu düşünülebilir.

Etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için; birey, öğrenme görevi ve etkileşim ortamı değişkenlerinin birlikte ele alınarak yordandığı, planlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği düzenekler olan eğitim programları, eğitimin hedeflerine ulaşmasında değişmez ana unsurlardandır (Yurdakul, 2004). İlgili alanyazında eğitim programlarının, öğretmen ve öğrencilerin sınıftaki program deneyimleriyle ve gerçekleşen öğrenme-öğretme süreçleriyle oluşturduğu belirtilmektedir. Paylaşılan genel deneyim seti (*a curriculum*) olarak kabul edildiğinde eğitim programı öncelikle bir kavramdır. Ancak, planlanıp özel bir durumda ortaya çıktığında (*the curriculum*) belirgin hale gelmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde programa yönelik kişisel yaşantılar; programı, uygulayıcının programı (*your curriculum*) haline dönüştürmektedir (Hewit 2006). Farklı program deneyimlerinin ürünü olarak algılanan eğitim programı; politik, ırkçı, tarihsel, olgubilimsel, disiplin yapısı, sosyal ve kültürel yansıma metni gibi birçok açıdan da incelenmektedir (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman 2004; Hewit, 2006).

Eğitim programı tasarlandığı gibi değil, algılandığı gibi uygulanmaktadır. Madalyonun öbür tarafından bakıldığında ise öğretmenlerin öğretim kararlarının ve uygulamalarının program tasarılarına yönelik algılarını açığa çıkardığı ileri sürülmektedir (Terhart, 2003; Good ve Brophy, 2000; Jaramillo, 1996; Wilson 1997; Crowther 1997; Sternberg ve Williams 2002; Wolf, 1994; Biggs 1996). Bu durumda, tasarlanan ile uygulanan eğitim programı arasında fark oluşacağı düşünülebilir. Sadece algılamadan doğan farklılığı kabul etmek, başka değişkenler düşünülmediğinde, uygulanan programın kimin programı olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Ertürk (1994) "Bir program ne kadar mükemmel olursa olsun, uygulayıcıları öğretmenlerdir." açıklamasıyla bu soruyu bir anlamda "Öğretmenin programı!" olarak yanıtlamaktadır. Varış'ın (1994) Spears'tan aktardığına göre eğitim programı somut olmaktan çok soyut bir kavramdır. Bu görüşünü "Programın, öğretmenin kafasında ve kalbinde olduğu unutulmamalıdır." biçimindeki sözleriyle desteklemektedir. Bobbit (1918) ise okullarla eğitim programı arasında bağlantılar kurarak eğitim programlarını okulların yarattığını dile getirmektedir. Ona göre eğitim programı onu kullananlar tarafından oluşturulmaktadır (Hewit, 2006). Ancak, program tasarısı kavramına yüklenen bilimsel anlamla, uygulayıcıların söz konusu kavrama deneyimleri aracılığıyla yükledikleri kişisel anlamların uygunluğu; program tasarılarının etkili, verimli ve işlevsel kullanımı açısından önem taşımaktadır.

İlgili alanyazında program algısının araştırma konusu yapıldığı çalışmalara oldukça az rastlanmıştır. Fraser ve Bosanquet (2006), öğretmen ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda eğitim programının ünite içeriği, program içeriği, öğrenci deneyimi, öğrenme-öğretmenin dinamik ve etkileşimli süreci olmak üzere dört boyutta algılandığını belirlemiştir. Türkiye'de 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan ilköğretim program tasarılarıyla öğretmenlerin var olan program algılarına bir anlamda meydan okunmuş ve program algıları değişime zorlanmıştır. Öğretmenlerin, yıllardır pozitivist geleneğe dayanan mekanik öğrenme anlayışıyla oluşturdukları algıları, pozitivism ötesi paradigmanın kabulleriyle yeniden düzenlemeleri, oldukça zor bir değişim sürecini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin program tasarılarına yönelik oluşturdukları algılarının, büyük oranda,

\* "İlköğretim Öğretmenlerinin Program Tasarılarına Yönelik Anlamlarının Öğrenme Paradigmaları Açısından Değerlendirilmesi." (Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, Proje No: 07EGF005.) Başlıklı Projenin Hazırlık Çalışmalarından Üretilmiştir.

öğretim süreçlerine yansıdığı ve onların öğretim kararlarını etkilediği (Applefield, Huber ve Moaellem 2001; Jaramillo 1996; Biggs 1996) düşünüldüğünde, "İlköğretim öğretmenleri eğitim programı kavramını nasıl algılamaktadır?" sorusu bu araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

Araştırma, olgubilim (fenomenoloji) desenine dayalı yürütülmüştür. Olgubilim, bir kişi ya da grubun bir olguya yüklediği anlamı, yapıyı ve bu olguya ilişkin deneyimlerinin neler olduğunu sorgulayan nitel bir araştırma desendir. Kişilerin deneyimlerinin anlam ve doğasını daha derin bir biçimde ele almayı amaçlayan olgubilim çalışmaları program hakkında değerlendirmeleri de içermektedir. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara dayanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde olabilmektedir. Tümünü yabancı olunmayan, aynı zamanda tam olarak anlamı kavranamayan olguları belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda olgubilim (fenomonoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Patton, 2002: 104-105; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 72) Nitel araştırmalarda genelleme kaygısından çok, elde edilen bulgularla bağlam merkezli ve duruma özgü yorumlarla analitik genellemelere gidildiğinden evren yerine örneklem belirlenmektedir. Bu nedenle araştırmanın örnekleme, İzmir ili 11 anakent ilçesinde yer alan ilköğretim okullarından seçkisiz yolla seçilen birer okulun ilk beş sınıfında görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik, hem ilçeler hem de öğretmenlerin programla ilgili farklı deneyimlerinden yararlanma düşüncesiyle sınıf düzeyi açısından yaratılmıştır. Veriler, toplam dokuz sorudan oluşan görüşme formu yöntemiyle elde edilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi için öncelikle ilgili alanyazındaki algı ve kavram analizi sorularından yararlanılmış (Fraser ve Balanguet, 2006; Louridsen, 2003), bunun yanında ilköğretim öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında araştırmanın doğasına uygun olan sorular da belirlenmiştir. Hem uygulama süreçlerinden hem de kuramsal bağlamdan yararlanarak oluşturulan soru havuzu, Program Geliştirme ve Öğretim alanında altı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında da iki öğretim üyesiyle tartışılarak değerlendirilmiştir. Uzmanların eleştirileri de dikkate alınarak taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formunun işlerliği öncelikle dört öğretmen üzerinde denenmiştir. Deneme uygulaması sonunda bazı soruların çıkarılmasına, bazı soruların düzeltilmesine ve forma yeni soruların eklenmesine karar verilmiştir. Yeniden şekillenen taslak görüşme formu, İzmir'in Torbalı ilçesinde toplam 10 ilköğretim öğretmeni üzerinde formal bir görüşme sürecinde tekrar denenerek nihai forma ulaşılmıştır. Nihai form, örnekleme de yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler, tümevarımcı bir yaklaşımla içerik analizine alınmış olup ulaşılan bulgulardan örüntülere ulaşılması, gerekli durumlarda karşılaştırmalı çizelgelere yer verilmesi ve yorumlanması düşünülmektedir. Bunun yanında ulaşılan sonuçlar, alanyazın desteğiyle tartışılacaktır.

#### **Anahtar Sözcükler:**

Eğitim Programı, Kavram, Algı, Olgubilim (fenomenology).

## “Eğitim Programları ve Öğretim” Lisansüstü Eğitim Programlarının İçerik ve Yapısal Özellikleri

Yrd. Doç. Dr. Hülya Güvenç  
Çanakakale Onsekizmart Üniversitesi  
guvenchulya@hotmail.com

Eğitim programları ve öğretim alanında uzman yetiştirilmesi etkinleri diğer eğitim bilimleri alanlarında olduğu gibi 2547 sayılı yasayla yüksek öğretimin düzenlenmesine değin Türkiye'nin ilk eğitim fakültesi olan Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi ve başta İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Bölümü olmak üzere çeşitli yüksek öğretim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakültelerinin kurulmasıyla birlikte takip eden süreçte YÖK 82/36 tarihli kararıyla eğitim bilimleri bölümleri kurulmuştur. Bu bağlamda 1983-1984 yılında üniversite çatısı altında eğitim bilimlerinin diğer alanlarıyla birlikte eğitim programları ve öğretim alanında da uzman yetiştirilmeye başlanılmıştır. Ancak 1997 yılında alınan bir karar ile mezunlarının istihdam alanı olmadığı, eğitim bilimleri alanların eğitiminin öğretmenlik becerileri üzerine kurulu olduğu gibi gerekçelerle rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı hariç olmak üzere lisans düzeyindeki programlar kapatılmıştır. Bu doğrultuda diğer eğitim bilimleri bölümü anabilim dallarında olduğu gibi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında da alan eğitimi lisansüstü eğitim programlarıyla yürütülmeye başlanılmıştır.

Bu çalışmanın amacı Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki lisansüstü eğitim programlarının içerik ve yapı olarak incelenmesi, bu programların benzerlik ve farklılık gösteren özelliklerinin belirlenmesidir. Çalışma durum saptamasıyla sınırlı olup, alan uzmanı yetiştirme konusundaki çalışmalara ışık tutması, alanın kapsam ve sınırlarıyla ilgili tartışmalara katkı sağlaması umulmaktadır. Bu çalışma döküman incelemesine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla üniversitelerin genel ağ ortamları (web siteleri) taranarak, bu alanda lisansüstü eğitim veren enstitüler belirlenmiştir. Araştırma kapsamına yalnızca “Eğitim Programları ve Öğretim” adı verilen lisansüstü programlar alınmıştır. Yürütülen programların içerik ve yapılarıyla ilgili bilgi toplanmıştır. İlgili genel ağ ortamlarından, bilgilerin eksik olması durumunda ilgililerle yazılı ve/veya sözlü iletişim kurularak gereksinim duyulan bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bilgilerin çözümlenmesi sırasında programların amaç, içerik ve yapılarının karşılaştırılması yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular şunlardır.

1) Eğitim yada eğitim bilimleri fakültesi bulunan 65 devlet ve 7 vakıf üniversitesinde 3 Tezsiz Yüksek Lisans, 31 Tezli Yüksek Lisans ve 18 doktora programı yürütüldüğü görülmüştür. Bu programların amaçları ise alan uzmanı yetiştirmek, eğitim fakültelerinin ilgili dersleri için öğretim elemanı yetiştirmek, alanla ilgili bilimsel gelişmeyi sağlamak olarak özetlenebilir.

2) Ondört yüksek lisans programının öncesinde bilimsel hazırlık programı tanımlandığını göstermiştir. İncelemeler yüksek lisans programlarının genellikle iki ders, iki tez dönemi olarak tasarlandığı görülmüştür. Yüksek lisans programlarındaki seçmeli ders oranı genelde %25 düzeyinde olduğunu ancak derslerinin tamamının zorunlu olduğu programlara da rastlanmaktadır.

3) Tezli yüksek lisans zorunlu dersleri incelendiğinde 23 programda “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersine, 14 programda “İstatistik” dersine, bir programda “Nitel Araştırma” dersine yer verildiği görülmüştür. Görüldüğü gibi tezli yüksek lisans programlarında araştırma ve veri çözümlenmeye önemli yer verilmiştir.

4) Tezli yüksek lisans zorunlu dersleri incelendiğinde “Program Geliştirme” 19 programda, 8 programda ise “Program Geliştirme ve Değerlendirme” dersi yer almıştır. 10 programda ise “Program Değerlendirme” dersi bağımsız olarak yer almıştır. Doğrudan program ve öğretimle ilgili derslerin oranı %33 iken, zorunlu derslerin %10'luk bölümü farklı eğitim derslerinden oluşmaktadır. Seçmeli dersler arasında ise doğrudan Eğitim Programları ve Öğretimle ilgili derslerinin oranı ancak %25'te kalmaktadır. Seçmeli derslerin arasında “Halkla İlişkiler” dersi gibi eğitimle ilişkisiz derslerde yer almaktadır.

5) Doktora programları incelendiğinde ise ders dönemlerinin iki ile dört dönem arasında değiştiği görülmektedir. Dört programda bilimsel hazırlık programına yer verilmiştir. Tüm derslerin zorunlu ya da seçimlik olduğu programlar bulunmakla birlikte doktora düzeyinde seçimlik ders oranının yüksek lisansa göre arttığı gözlenmiştir. Programlarda “Program Geliştirme” ve “Program Değerlendirme” başlıca zorunlu dersler olarak gözlenmiştir. Bu derslerin yanı sıra “Program Geliştirme Alan Çalışması” dersi ağırlık kazanmıştır. Doktor programlarında zorunlu dersler arasında yetişkin eğitimiyle ilgili derslerin öğrenme öğretme süreci derslerinden fazla olduğu, bu derslerin zorunlu derslerin %25'ini oluşturduğu görülmüştür. Farklı eğitim derslerinin seçmeli derslerin de %40'ını oluşturduğu görülmüştür.

Sonuç olarak lisansüstü programlarının içerik açısından gözden geçirilmesi gerektiği, özellikle eğitim yönetimi gibi diğer eğitim bilim alanlarına ilişkin derslerin programlarda çok fazla yer tuttuğu görülmüştür. Bu derslerin programlardan çıkarılması, gereğinde birkaç üniversitenin işbirliği ile program açılması uygundur.

**Anahtar kelimeler:** Lisansüstü eğitim, eğitim programları, öğretim

## Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Lisansüstü Eğitim Programlarının İncelenmesi ve Öneriler

Dr. Canay Demirhan İşcan\*

Doç. Dr. Fatma Bıkımaz\*

Türkiye’de Yükseköğretim Kanunu’na bağlı olarak getirilen düzenlemelerle, lisansüstü düzeydeki eğitimin yönetimi enstitülere verilmiştir. Giriş sınavları, programlar, başarı ölçütleri gibi unsurlar üniversitelere göre bazı değişiklikler gösterebilmektedir. Ülkemizde eğitim programları ve öğretim ya da eğitimde program geliştirme adıyla oluşturulan lisansüstü eğitim programları da üniversitelerin ilgili enstitülerine bağlı olarak yürütölmektedir.

Türkiye’de eğitim programları ve öğretim ya da eğitimde program geliştirme alanında lisansüstü eğitim çalışmalarına ilişkin zaman zaman öneri ve eleştiriler getirilmektedir. Bu öneri ve eleştiriler genel olarak lisansüstü eğitime öğrenci kabulü, içerik, eğitimin niteliği ve değerlendirme boyutlarına ilişkin olmaktadır.

Bu çalışma, eğitim programları ve öğretim ya da eğitimde program geliştirme alanında Türkiye’de ve farklı ölkelerdeki lisansüstü eğitim için oluşturulmuş programları incelemek, bu programlar arasında karşılaştırma yapmak ve Türkiye’de bu alan için geliştirilmiş lisansüstü eğitim programlarına öneriler getirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama yöntemlerinden doküman inceleme yönteminin kullanıldığı çalışmada, internet yoluyla ulaşılan farklı ölkelerin söz konusu alanlardaki lisansüstü eğitim programları ile Türkiye’deki lisansüstü eğitim programlarına ilişkin basılı kaynaklar ve internet aracılığıyla elde edilenler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. İnternet kaynağı olarak üniversitelerin resmi siteleri incelenmiştir. Farklı ölkelerdeki lisansüstü eğitim programları incelenirken dünyada ilk 100’e giren üniversitelerden eğitim faköltesi olup eğitim programları ve öğretim ya da program geliştirme alanında lisansüstü eğitime sahip üniversiteler inceleme kapsamına alınmıştır. Araştırmada söz konusu programlara öğrenci alımları, başvuru koşullarının incelenmesinin yanı sıra, bu programların hedefleri, ders sayıları, kredileri ve değerlendirme (yeterlik sınavları, tez jürileri vb.) boyutları da incelenmiştir. Verilerde analiz birimi olarak söz konusu boyutlara ilişkin cümle ve paragraflar kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır. Türkiye’de Eğitim Bilimleri ya da Sosyal Bilimler Enstitüleri bulunan 64 devlet üniversitesinin 30’unda EPÖ Yüksek Lisans ve 16’sında EPÖ Doktora programı bulunmaktadır. İncelenen enstitülerin 25’i, lisansüstü yönetmeliklerinde Yüksek Lisans ve Doktora Programlarında bilimsel hazırlık için en fazla bir yıl verilmesini ve alınacak kredi sayılarını 9 ile 24 kredi olarak belirlemiştir. Lisansüstü özel öğrencilik statüsü için ders ya da kredi sınırları incelediğinde, her dönemde en fazla ikişer ders alma kuralının genel olarak benimsendiği görölmektedir. Yüksek lisans ve doktora programlarını tamamlamak için gerekli olan kredi sayıları, yüksek lisans için çoğunlukla en az 21, doktora için ise 21 ile 30 kredi arasındadır.

Ders geçme notları ise genel olarak Doktora için 75 ve yüksek lisans için 70 olarak belirlenmiştir. Farklı ölkelerin Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans ve doktora programları incelendiğinde ise, mezuniyet için gerekli toplam kredi ile araştırma derslerine verilen önem dikkat çekmektedir. Lisansüstü programlardan mezun olmak için alınması gereken toplam kredi sayısı Türkiye’de yürütölen lisansüstü programlardan daha fazladır. Ayrıca, bazı ölkelerde yürütölen lisansüstü programlarda öğrencilerin özellikle araştırma yöntemleri konusunda yeterlikleri belirlendikten sonra tez çalışmasına geçmelerini sağlayan düzenlemeler olduğu görölmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim programları ve öğretim, program geliştirme, lisansüstü eğitim

\* Ankara Üniversitesi, İlköğretim Bölümü

## **“Eğitim Programları ve Öğretim” Alanının Amaçlarının Gerçekleştirilmesini Etkileyen Sorunların Belirlenmesi**

Prof. Dr. F. Dilek Gözütok (Ankara Üniversitesi, EBF, [dgozutok@hotmail.com](mailto:dgozutok@hotmail.com))

Arş. Gör. Senar Alkın (Ankara Üniversitesi, EBF, [senar35@gmail.com](mailto:senar35@gmail.com))

Arş. Gör. Özgür Ulubey (Ankara Üniversitesi, EBF, [oulubey@education.ankara.edu.tr](mailto:oulubey@education.ankara.edu.tr))

“Eğitim Programları”, yöntem çağı olarak da nitelendirilen 17. ve 18. yüzyıldan bu güne kadar geçen sürede bir disiplin ve meslek alanı haline gelmiştir. Bilimde sonuca götüren yol olarak “metod”un, “didaktik” alanına yansımalarıyla birlikte öğretimde verime götüreceği yolların aranmaya başlanması; üniversitelerde “öğretim yöntemleri”ne ilişkin derslerde “Nasıl öğretilim?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılması ve nihayet eğitim programlarının çeşitli yapısal öğelerden oluşan bir bütün olarak anlaşılması “Eğitim Programları”nın disiplin ve meslek alanı haline gelmesinde kilometre taşları olarak nitelendirilebilecek gelişmelerdir. “Eğitim programı” kavramının, bir ucunda toplumsal dinamizm, diğer ucunda öğrenci yaşantıları olan geniş bir çerçeve içinde ele alınmaya başlanmasıyla birlikte bu disiplin, önceleri ABD’de, 1950’lerden sonra da dünyanın farklı ülkelerinde “Eğitim Programları ve Öğretim” adıyla üniversitelerin ilgili fakültelerinde öğretim ve araştırma alanı olarak gerçekleşmiş ve varlığını sürdürmüştür (Varış, 1989).

Türkiye’de “Eğitim Programları ve Öğretim” (EPÖ) bölümü, ilk kez 1965’de “Eğitim Fakültesi”nin görevlerini ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere Ankara Üniversitesi’nde oluşturulmuştur (Gözütok, 1994). Eğitim Bilimleri bünyesinde lisans düzeyinde eğitim veren bu bölümün mezunları, hem Milli Eğitim Bakanlığı hem de diğer kamu/özel kurum ve kuruluşları tarafından “Eğitim Uzmanı ve Eğitim Uzman Yardımcısı” unvanıyla istihdam edilmişlerdir. 1982 YÖK yasasıyla önceleri ismi değiştirilen EPÖ bölümü, kısa bir süre sonra birçok eğitim fakültesinde lisans düzeyinde açılmış ve 2000 yılına kadar mezun vermiştir. Milli Eğitimin örgün ve yaygın eğitim veren kurumlarına ve diğer sektörlerle eğitim uzmanı yetiştiren; Milli Eğitim Bakanlığı’na, diğer Bakanlıklara, resmi ve özel kuruluşlara danışmanlık hizmeti veren; bu kurumların elemanları için hizmet içi eğitim programları hazırlayan, uygulayan ve geliştiren; çeşitli öğretim alanlarının daha iyi ve etkin biçimde öğretilmesi için çalışmalar yapan EPÖ Bölümü (Gözütok, 1994), (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı dışındaki diğer bütün lisans programları ile birlikte) Yüksek Öğretim Kurumu’nun 04.11.1997 Tarih ve 97.39.2761 Sayılı kararı uyarınca kapatılmıştır. Lisans düzeyindeki bu program(lar)ın çok sayıda üniversitede açılması sürecinde, altyapı koşulları ve öğretim üyesi yeterliliği açılarından gerekli değerlendirme yapılmadığı gibi, kapatılması sürecinde de yeterli değerlendirmenin yapılmadığı söylenebilir. YÖK’ün 1997 yılındaki kararı gereğince uzun yıllar bölüm olan “Eğitim Programları ve Öğretim” alanı, pek çok üniversitede “Eğitim Bilimleri Bölümü” çatısı altında, yapı olarak birbirine benzemeyen diğer bazı bölümlerle birlikte bir Anabilim Dalı olarak yer almıştır ve bölümün, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim vermesi öngörülmüştür.

Bugün Sosyal Bilimler Enstitüsü ya da Eğitim Bilimleri Enstitüsü kapsamında, 17 üniversitede hem yüksek lisans hem doktora düzeyinde, 19 üniversitede ise yalnızca yüksek lisans düzeyinde “Eğitim Programları ve Öğretim” programı verilmektedir. Farklı adlarla, farklı üniversitelerde, farklı enstitülerin çatısı altında, farklı uzmanlık alanlarına sahip öğretim üyeleri ile farklı öğretim programlarını uygulayan bu alanın varlığını koruyabilmesi ve farklı sektörlerde talep edilebilmesi için toplumun ve dünyanın sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi dinamikleri karşısında kendisini sürekli güncelleştirmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle niteliğinin artmasını doğrudan etkileyen “öğrenci” ve “öğretim üyesi” değişkenleri açısından bölümdeki mevcut durumunun incelenmesine ve alanda yaşanan sorunların belirlenmesine gereksinim vardır. Bu bağlamda araştırmada, EPÖ bölümündeki öğretim üyelerinin, öğrencilere, öğretim üyelerine ve alandaki sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin, EPÖ alanının amacına ulaşmasını engelleyeceği düşünülen sorunları gündeme getirmesi, bu sorunların çözüm yolları konusunda düşündürmesi ve tartışma yaratması umulmaktadır.

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 öğretim yılında, Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde EPÖ bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, EPÖ bölümlerindeki öğretim üyelerinin çoğunluğu, öğrencileri “is-teklilik-meraklılık” ve “yabancı kaynakları okuma” açısından yeterli, “eğitim bilimleri altyapısı” açısından ise

özellikle yüksek lisans öğrencilerini yetersiz olarak değerlendirmektedir. Yabancı dil ve eğitim bilimleri altyapısı açısından öğrenci niteliklerine ilişkin görüşler birlikte incelendiğinde, öğretim üyeleri, öğrenci niteliklerini, öğrenci seçme koşulları ile ilişkilendirmekte, ÜDS/KPDS ve ALES puan ölçütlerini, öğrencilerin seçilmesinde eşit koşulların işe koşulmasını engellemesi gerekçesiyle eleştirmektedir. Bazı öğretim üyeleri, "sahip olmaları gereken temel beceriler açısından" öğrencileri, iletişim becerisi; araştırma, sorgulama, bilgiye ulaşma, öğrenmeyi öğrenme gibi yaşam boyu öğrenme becerileri ve genel kültür açısından yetersiz olarak nitelendirmektedir. Öğretim üyelerinin hemen hepsi, bölümlerindeki öğretim üyesi sayısının yetersiz olduğu konusunda hemfikir ve bazı öğretim üyelerine göre nicel olarak büyümenin önündeki temel engeller, üniversitenin personel politikasında izlediği yaklaşım (politika eksikliği) ve atama-yükseltme ölçütleridir. Öğretim üyelerinin çoğu, bölümlerindeki öğretim üyelerini nitelik açısından yeterli olarak değerlendirirken, bir öğretim üyesi, "genel kültür" (tiyatro, opera, dünyada ve Türkiye'deki güncel olaylar, gelişmeler), "Türkçe'nin korunması" ve "diğer sosyal bilimlerin içeriğinden haberdar olma" açılarından yetersiz olarak değerlendirmektedir. Öğretim üyeleri, EPÖ Bölümü'nün, "MEB ve YÖK'le olan etkileşim", "öğretim üyelerinin ders yükü", "öğretimin niteliği", "bilginin yayılması ve paylaşılması", "fiziki koşullar", "35. madde ile görevlendirilen araştırma görevlileri", "personel politikasında izlenen yaklaşım" ve "akademik çalışmalar" konularında sorunları olduğu görüşündedirler.

**Anahtar Kelimeler:** EPÖ alanının sorunları, EPÖ Bölümündeki öğrencilerin niteliği, EPÖ Bölümündeki öğretim üyelerinin niceliği ve niteliği

#### **Kaynaklar**

Gözütok, F. D. (1994). A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Programlarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27,2

Varış, F. (1989). Eğitimde Program Geliştirmeye Sistematik Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22, 1

## Yöneticilerinin Öğretim Programları Yönetimi Yeterliliklerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Nadir Namık YILDIZ  
İzmir Tevfik Fikret Lisesi  
Program Geliştirme Uzmanı  
Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR  
Yeditepe Üniversitesi

### Problem Durumu:

Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarını yaşarken eğitim örgütlerinin, bireyleri bilgi toplumuna hazırlamanın ve onları bu toplumun seçkin bir üyesi yapmanın örgütsel misyonunu üstlenmiş bulunmaları beklenmektedir. Nitekim ülkelerin bilgi toplumunu oluşturmaya yönelmesi ile birlikte, meydana gelen hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında ve personelin görev ve rollerinde önemli değişimlere yol açmıştır. Toplumsal değişimin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişimden nasibini almıştır. Kuşkusuz eğitim yöneticisinin böyle bir değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Eğitim sürecinin ve eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesine ve gereken rolleri oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 1995).

Okullara yön veren yöneticiler, ne kadar iyi niyetli ve gayretli olurlarsa olsunlar, eğer yapılan yeniliklere önderlik edecek standartları taşıyorlarsa; yenilik girişimlerinin uygulamaya dönüşmesi çok güç ve yavaş olur.

Yapılan araştırmalar müdürlerin günlük zamanlarının çoğunu, eğitim-öğretimle doğrudan ilgili olmayan birtakım rutin işlere ayırdıklarını göstermiştir. Bu işlerin başında, okula kaynak sağlama, alt yapıyla ilgili sorunlarla ilgilenme, ziyaretçileri kabul etme, çeşitli toplantılara katılma, telefon görüşmeleri vb. sayılabilir. Mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti üreten bir okul için de eğitim programı odur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programlarını yönetmek demektir (Başaran, 1994) Bir okulda da okul müdürlerinin varlık nedenlerinden biri, belki de en önemlisi, okul programlarının işleyişinin yönetimidir. Okulun temel girdilerinden biri programdır. Programların başarıyla uygulanabilmesi için gerekli koşullar ve azami öğrenme fırsatları hazırlanmalıdır. Başarılı okullarda okul müdürü, programın planlanmasında, uygulanmasında, eşgüdümünde önemli rol oynamaktadır. Öğretim liderliğinden de beklenen okul programına ve öğretim öğrenme sürecine önderlik etmesidir (Şişman, 2004). Okul yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir, asıl olarak yönetici programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır (Erdoğan, 2006).

Bugüne kadar sınırlı sayıda yapılan araştırmalar gösteriyor ki okul yöneticilerinin, öğretim programını ve öğretimini nasıl örgütledikleri, yönettikleri ve değerlendirdikleri pek bilinmemektedir. Öğretim Programlarının başarısı okul yöneticilerinin, programlarının yönetimi ile ilgili sahip oldukları yeterliliklere önemli ölçüde bağlıdır. Bu yüzden okul müdürlerinin, eğitim programları ile ilgili sahip olduğu yeterlilikler saptanmalı ve elde edilen sonuçlara göre çözüm önerileri üretilmelidir.

### Araştırmanın Amacı:

Bu çalışma, öğretim programlarının yönetimi konusunda okul yöneticilerinin yeterlilik düzeylerinin ölçülmesine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır.

### Araştırmanın Yöntemi ve Sonuçları:

Çalışmada çok boyutlu bir yaklaşım izlenerek, yönetim faaliyetleri içinde eğitim programlarının kapsamı dikkate alınarak geliştirilmiştir. Öğretim programlarının yeterliliği Ölçeği'nin, Türk öğretmenler üzerinde uygulanması planlandığından bu çalışmanın kuramsal evreni Türk öğretmenlerdir. Ancak, çalışmanın çalışılabilir evreni İzmir ili Bornova ilçesindeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evren içerisinden kasıtlı örnekleme yoluyla seçilen ve 2007-2008 öğretim yılında 191 öğretmen ölçek çalışmasının geçerlik ve güvenilirlik analizleri için çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmada öğretim programlarının yeterliliği ölçeğinin formu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretim programları yönetimi ile ilgili müdür yeterlilikleri ölçeği geliştirirken mantıksal ve istatistiksel bir yaklaşım izlenmiştir. Ölçeğin mantıksal geçerliliği için uzman kanısına

başvurulmuştur. Ölçek başlangıçta 43 maddeden oluşmaktaydı. Yapılan faktör analizi sonucunda, belirlenen 4 faktörün herhangi birine ait ağırlığı 0,30 un üstünde yer almayan 9 madde ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra güvenilirlik incelemesi kararlılık anlamına gelen test tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Bu çerçevede ölçek evreni İzmir ili Bornova ilçesindeki öğretmenlerden oluşan, kasıtlı örnekleme yoluyla seçilen, 25 öğretmene iki hafta ara ile iki kez uygulanması sonucu elde edilen korelasyon katsayıları. 642 ile .801 arasında ve istatistiksel olarak manidar bulunmuştur.

**Kaynakça:**

Başaran, İ.E(2006) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* Ankara: Ekinoks Yayınları Bilen

Çelik, U(1999) *Eğitimsel Liderlik* Ankara: Pegem

Erdoğan,İ(2006) *Eğitim ve Okul Yönetimi* İstanbul: Sistem Yayıncılık

Şişman, M(2004) *Öğretim Liderliği* Ankara: Pegem Yayıncılık

## Eğitimde Bilişim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Bir Mesleki Gelişim Programının Etkileri: Kaygı, Tutum ve Teknolojiyle Bütünleşme

Öner Uslu

Doç. Dr. Nilay T. Bümen

Ege Üniversitesi

oneruslu@gmail.com; nilay.bumen@ege.edu.tr

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) okullardaki teknolojik donanımı artırmaya ve internet bağlantısı sağlamaya yönelik ciddi bir çaba içindedir. Ancak bu yatırımların işe yarayabilmesi öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanmayı, mesleğin doğal bir parçası olarak algılaması ile mümkündür. Bu noktada teknolojinin öğrenme ve öğretme süreci ile bütünleştirilebilmesi için mesleki gelişim programları (hizmet içi eğitim) düzenlenmektedir. Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmacılar mesleki gelişim programlarının teknoloji ile bütünleşmeyi (teknoloji integration) arttırdığını, bazıları ise mesleki gelişim programlarının teknoloji ile bütünleşmeyi sınırlı ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğretmenlerine uygulanan bir mesleki gelişim programının (M.E.B. Intel Öğretmen Programı) bilgisayar kaygısına, eğitimde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik tutuma ve bilişim teknolojilerini öğrenme öğretme süreci ile bütünleştirmeye etkisini incelemektir. Çalışmanın hem söz konusu mesleki gelişim programının etkililiğini ortaya koymaya, hem teknolojiye yapılan yatırımın işe yararlılığını sorgulamaya, hem de teknolojinin öğrenme öğretme ile bütünleştirilmesi sürecinin anlaşılmasına önemli katkılar getirebileceği düşünülmektedir.

Araştırma kontrol grupsuz ön test son test modelinde deneysel bir çalışmadır. M.E.B. ile Intel Firması arasında imzalanan protokol gereği 2003 yılından itibaren yürütülmekte olan Intel Öğretmen Programı Türkiye genelinde uygulanmaktadır. Ancak İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün talebiyle bu programa başlamadan önce kursiyerlere beş gün (30 ders saati) boyunca bilgisayar ve internet becerileri eğitimi verilmektedir. Bu kapsamda e-posta kullanımı, internet üzerinden dosya paylaşımı, sunum, web günlükleri ve wiki teknolojileri konuları ele alınmaktadır. Daha sonra 20 iş günü ve 60 ders saati süren eğitimde ise öğretmenlere teknoloji destekli proje tabanlı eğitim hakkında bilgi verilmektedir. Kuramsal bilgilerin ardından öğretmenler küçük gruplara bölünerek teknoloji destekli proje tabanlı eğitim ünite planları hazırlamaktadır. Ünite planında genel amaç, kullanılacak teknolojiler, haftalık etkinlikler, değerlendirme ve gözden geçirme bölümleri yer almaktadır. Ünite planında yer alan materyaller bireysel olarak hazırlanıp ürün dosyasında teslim edilmektedir. Ünite planı ve ürün dosyası dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirilerek başarılı kursiyerlere M.E.B. hizmet içi eğitim sertifikası verilmektedir.

Çalışmanın veri toplama sürecinde Intel öğretmen programı kursuna katılan öğretmenlere (n=56) programın başında ve sonunda bilgisayar kaygısı ölçeği, eğitimde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği ve bilişim teknolojilerinin öğrenme öğretme süreci ile bütünleştirme ölçeği uygulanmıştır. Bilgisayar kaygısı ölçeği üç boyuttan (duyuşsal kaygı, zarar verme ve bilgisayar kullanmayı öğrenme kaygısı) ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ait ölçümlerin güvenilirlik katsayıları sırasıyla .87, .88 ve .73'tür. Eğitimde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği Likert tipinde 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bilişim teknolojilerinin öğrenme öğretmeye etkisi ( $\alpha=.92$ ) ve uygulamadaki engeller ( $\alpha=.79$ ) adlı iki boyut yer almaktadır. Bilişim teknolojilerini öğrenme öğretme süreci ile bütünleştirme ölçeği ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Madde havuzu oluşturmak için birçok ölçme aracından esinlenilmiştir. Ayrıca yedi öğretmenle yapılandırılmamış görüşmeler yapılarak bilgisayar öğrenme öğretme süreçlerinde hangi amaçlar için nasıl kullandıkları sorulmuştur. Oluşturulan madde havuzunun kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman kanısına başvurulmuştur (n=6). Bazı değişiklikler yapıldıktan sonra 460 öğretmen üzerinde deneme uygulaması yapılmış, 447'si üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre dört boyut elde edilmiştir (sınıf dışında öğretime destek amaçlı bilişim teknolojilerinin kullanımı, teknoloji kullanımına öğrencilerin teşvik edilmesi, eğitimde bilişim teknolojileri ile bütünleşmenin öğrencilere yansımaları, sınıf içinde bilişim teknolojilerinin kullanımı). Toplam varyansın %57.84'ünü açıklayan bu dört boyutun güvenilirlik katsayıları sırasıyla .93, .90, .90, .88 olarak elde edilmiştir.

Bulgulara göre, mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin programdan önceki durumlarına göre bilgisayara yönelik tutumlarında ve kaygılarında anlamlı bir farklılık elde edilmezken, teknoloji ile bütünleşme düzeylerinde anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bununla birlikte bilgisayara yönelik kaygısı yüksek olan öğretmen-

ler ayrıca incelendiğinde, programdan sonra kaygılarının anlamlı derecede azaldığı görülmüştür. Ayrıca öğrenme öğretme süreci ile teknolojiyi bütünleştirme düzeyi düşük olan öğretmenlerin programdan sonra teknoloji ile bütünleşme düzeyleri anlamlı şekilde yükselmiştir.

Sonuçlar Intel Öğretmen Program'ınının teknoloji ile bütünleşmenin ilk aşamalarındaki (ör. direnç gösteren veya sadece kişisel amaçlı teknoloji kullanan) ve yüksek kaygılı öğretmenler üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı söz konusu programı tüm öğretmenlere zorunlu olarak uygulamak yerine, sadece teknoloji ile bütünleşme düzeyi düşük olan öğretmenleri hedeflemelidir. Buna ek olarak mesleki gelişim programlarının tutumlarda olumlu yönde değişiklik oluşturabilmesi için okul temelli ve kariyer basamakları ile ilişkilendirilerek uygulanması yoluna gidilmelidir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmenlerin mesleki gelişimi, bilişim teknolojilerinin öğrenme öğretme süreci ile bütünleştirilmesi, bilgisayar kaygısı, bilgisayara yönelik tutum

## Eğitimde Örtük Programın Şiddet Öğretisindeki Yeri

Prof.Dr. Mehmet TAŞPINAR  
Gazi Ün. Mes. Eğt. Fak. Öğretim Üyesi  
mehmettaspinar@hotmail.com

Son yıllarda toplumda şiddet olgusunun giderek arttığı ve toplumsal bir sorun olmaya başladığı bilinen bir gerçektir. Aslında genel olarak çoğu ülkenin temel sorunu olan şiddetin giderek tehlikeli boyutlara ulaşmasında pek çok kurum ve kuruluşun rolü ve sorumluluğu vardır. Eğitimin gerçekleştiği formal ve informal öğrenme ortamları şiddetin oluşumu ya da önlenmesi açısından önemli incelenmesi gereken boyutlardır. Daha çok okul vb. yerlerde gerçekleşen formal eğitim ortamları insan yaşamındaki öğrenmelerinin yaklaşık yüzde 20'sini kapsarken, informal öğrenme ortamları yüzde 80'lik bir bölümü kapsamaktadır. Bu demektir ki davranış gelişimi açısından informal öğrenme ortamları çok daha önemli özellikler içermektedir. Okulda formal bir eğitim programı sürdürülürken aynı zamanda informal öğrenmeleri daha çok geliştiren örtük program da etkili biçimde bireylerin davranış gelişimini etkilemektedir. Yazılı bir program olmamakla birlikte daha çok yaşayarak öğrenme esasına dayalı gözlem ve taklit öğrenmesi yöntemine göre davranış gelişimini etkileyen örtük program bireylerde şiddet olgusunu etkileyen önemli unsurlardandır. Şiddet olgusu günümüz eğitim - öğretim kurumlarının da önemli sorunlarının başında gelmektedir. Okulda çeteleşmeler, okul içi ve çevresinde madde bağımlılığı bulguları, öğrenciler arası, öğrencilerden öğretmenlere ya da öğretmenlerin öğrencilere yönelik şiddet uygulamalarına ilişkin pek çok olay kamuoyuna yansımaktadır. Nitekim MEB yıllık raporlarında da buna ilişkin tehlike vurgulanmakta, son yıllarda öğretmenlere bu kapsamda hizmetiçi eğitim programları düzenlenmekte, güvenli okul uygulamaları ile şiddetin yer almadığı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Şiddet boyutlu bir öğreti eğitim-öğretim programında yer almadığına göre ne olmaktadır da okul gibi bir kurumda bu tür eğilimler ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda örtük program boyutunun incelenmesinde yarar vardır.

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı informal öğrenme ortamlarının bireyde şiddet olgusunu etkileme açısından incelemek ve özellikle örtük program boyutunda şiddeti önlemeye dönük yapılması gerekenleri belirlemektir.

Bu amaçla örtük programın bireyin şiddet algısını nasıl etkilediği, bu açıdan eğitim sistemimizde ne tür durumların yer aldığı ve bireylerde şiddet eğilimini engelleme açısından örtük programa ve informal öğrenmeye yönelik neler yapılması gerektiğine ilişkin sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

**Yöntem:** Araştırma betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Veriler ilgili literatür taramasına göre toplanmıştır. Özellikle eğitim ve şiddet konusunda kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve ilgili araştırmalar incelenmiştir.

**Bulgular ve yorumlar:** Örtük program şiddet odaklı davranış kazanımında oldukça etkilidir. Bu program içerisinde "Gizli müfredat" olarak adlandırılan örtük program, öğrencilerin günlük normal faaliyetleri kapsamında çerçevesinden öğrendikleri /özümsedikleri anlam, inanç ve doğruları ortaya koymaktadır. Okulda, dersler, ders kitapları ve sınavlar aracılığıyla öğretilen formal ya da resmi program ile okul kuralları, cezalar, prosedürler ve normlar aracılığıyla öğretilen informal ya da örtük program arasında temel bir çatışma olabilmektedir. Öğrenciler öğretmenin söylediklerinden çok davranışlarından etkileneceklerdir. Örtük programın etkin rol aldığı her ortamda şiddet algısı oluşturabilecek olgulardan sakınılması gerekmektedir. Demokratik bir okul ve sınıf, işbirlikli öğrenme ortamları, öğrenciler arası sosyal yaşamın geliştirilmesi, okul dışı çevrenin (aile, medya vb.) şiddet olgusunu destekleyici unsurlarını engelleyici uygulamalara ağırlık verilmesi gereklidir. Özetle demokratik yaşamın gereği olguların daha fazla yer aldığı ortamların oluşumuna özen gösterilmelidir.

**Anahtar kelimeler:** eğitimde şiddet, örtük program, informal öğrenme, eğitimde demokrasi

## Eğitimde Program Geliştirme Programının Yeterlik Ve Kazanımlarının Tuning Yaklaşımı Model Alınarak Belirlenmesi

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek kkurek@education.ankara.edu.tr

Prof. Dr. F. Dilek Gözütok dgozutok@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan babadog@education.ankara.edu.tr

Öğr. Gör. Dürdane Bayram durdanebayram@gmail.com

Araş. Gör. Fahriye Hayırsever fahriyeh@education.ankara.edu.tr

Araş. Gör. R. Şükrü Parmaksız ramazansukru@hotmail.com

Araş. Gör. Senar Alkın senar35@gmail.com

Araş. Gör. Özgür Ulubey oulubey@education.ankara.edu.tr

Araş. Gör. Ayşe Gülsüm Dünder dundar.aysegism@gmail.com

Araş. Gör. Ece Koçer ecekocer@gmail.com

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları Bölümü

TUNING Projesi, Avrupa yükseköğretim sisteminin Bologna Süreci'ne uyumlu hale getirilmesi amacıyla 2000 yılında bir grup üniversitenin Avrupa'da Eğitsel Yapıların Ayarlanması (Tuning Educational Structures in Europe) adlı bir pilot proje oluşturması ve bu proje için Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) ve Avrupa Komisyonu'na (EC) başvurması ile başlamıştır.

TUNING Projesi, iş gücünün belirlenmesinde öğrenme kazanımları ve yeterliğe dayalı bir yaklaşım önermektedir. Kimya, Eğitim Bilimleri, Jeoloji, Tarih, Matematik, İşletme, Fizik olmak üzere yükseköğretimde 7 konu alanında çalışılan projede, öğrencilerin kazanımları gereken beceriler genel yeterlikler ve konu alanı yeterlikleri olarak iki alanda toplanmıştır.

Bu araştırma, sözü edilen konu alanlarından eğitim bilimleri alanı için yapılmaktadır. Çalışmada, TUNING projesinde eğitim bilimleri alanı için belirlenen yeterlikler ve kazanımlar referans alınarak Türkiye'de eğitim bilimleri bölümü içindeki Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) /Program Geliştirme (PG) Programı yeterlik ve kazanımlarının belirlenmesi planlanmaktadır.

Araştırmanın genel amacı, TUNING yaklaşımı model alınarak Program Geliştirme Programı yüksek lisans (YL) ve doktora (DR) düzeyleri için yeterlikler ve kazanımların belirlenmesidir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- TUNING projesi kapsamında eğitim bilimleri alanına ilişkin yeterlikler ve kazanımlar nelerdir?
- Program Geliştirme Programı yüksek lisans düzeyi için belirlenen genel ve alan yeterliklerine ilişkin paydaş görüşleri nelerdir?
- Program Geliştirme Programı yüksek lisans düzeyi için belirlenen kazanımlara ilişkin paydaş görüşleri nelerdir?
- Program Geliştirme Programı doktora düzeyi için belirlenen genel ve alan yeterliklerine ilişkin paydaş görüşleri nelerdir?
- Program Geliştirme Programı doktora düzeyi için belirlenen kazanımlara ilişkin paydaş görüşleri nelerdir?

Bu çalışma;

1. Program Geliştirme Programı için yeterlikler ve kazanımları belirleyerek, Türkiye'deki ve Avrupa Birliği'ndeki program geliştirme programları için ortak bir anlayış oluşturması,
2. TUNING projesindeki eğitim bilimleri yeterlikleri ve kazanımlarının belirlenmesinde izlenen yaklaşım model alınarak Türkiye'de Eğitim Bilimleri Bölümü altında Program Geliştirme Programının yeterlik ve kazanımlarının belirlenmesi,

3. Yeterlikler ve kazanımların belirlenmesinde izlenen sürecin, Eğitim Bilimleri Bölümü altındaki diğer programlara örnek oluşturması,
4. Bologna Süreci kapsamında yapılan çalışmalarda, PG uzmanlarının yer alması gerektiğine işaret etmesi açılarından önemlidir.

Tarama modeline göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme tekniğiyle ulaşılabilen paydaşlardan; mezunlar (EPÖ/PG programı YL ve DR mezunları) ve akademisyenler (EPÖ/PG alanında görev yapan öğretim üyeleri) oluşturmaktadır. Çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Programları Bölümü lisansüstü eğitim mezunları ve bu bölümden mezun olup akademisyen olarak çalışanlar oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri paydaşlara dağıtılan anketlerle toplanmıştır. Anketler, TUNING projesinde eğitim bilimleri yeterlikleri ve kazanımlarının belirlenmesinde yapılan çalışmalar model alınarak geliştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

- 1) TUNING projesi kapsamında eğitim bilimleri alanına ilişkin, yüksek lisans düzeyi için 8 madde genel yeterlik, 12 madde alan yeterliği ve 23 madde kazanım; doktora düzeyi için 6 madde genel yeterlik, 10 madde alan yeterliği ve 20 madde kazanım belirlenmiştir.
- 2) Program Geliştirme Programı yüksek lisans düzeyi için belirlenen genel yeterliklere ilişkin, akademisyenler bütün maddelerin tamamen uygun olduğunu belirtirken, mezunlar aynı maddelere ilişkin oldukça uygun ve tamamen uygun şeklinde görüş bildirmişlerdir. Alan yeterliklerine ilişkin hem akademisyenler hem de mezunlar, bazı maddelerin tamamen uygun olduğu görüşünü belirtirken bazı maddelerin de oldukça uygun ve tamamen uygun olduğu görüşlerini belirtmişlerdir.
- 3) Program Geliştirme Programı yüksek lisans düzeyi için belirlenen kazanımlara ilişkin hem akademisyenler hem de mezunlar, bazı maddelerin tamamen uygun olduğu görüşünü belirtirken, bazı maddelerin de oldukça uygun ve tamamen uygun olduğu görüşlerini belirtmişlerdir.
- 4) Program Geliştirme Programı doktora düzeyi için belirlenen genel yeterliklere ve alan yeterliklerine ilişkin, akademisyenler bütün maddelerin tamamen uygun olduğunu belirtmişlerdir. Mezunlar ise, her iki yeterlik alanına ilişkin bazı maddelerin tamamen uygun olduğu görüşünü belirtirken, bazı maddelerin de oldukça uygun ve tamamen uygun olduğu görüşlerini belirtmişlerdir.
- 5) Her iki paydaş grubu, Program Geliştirme Programı doktora düzeyi için belirlenen kazanım maddelerinin çoğuna tamamen uygun yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sonuç olarak, Program Geliştirme Programı yüksek lisans ve doktora düzeyleri için belirlenen genel yeterliklerin, alan yeterliklerinin ve kazanımların hem akademisyenler hem de mezunlar tarafından önemli derecede uygun görülmüştür. Yapılan bu çalışmanın diğer programlara örnek olması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Tuning Projesi, Program Geliştirme, Yeterlikler.

## Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşım

Dr. Hülya PEHLİVAN  
Hacettepe Üniversitesi  
www.hulyapeh@hacettepe.edu.tr

Son yıllarda aktif öğrenme yöntemleri üzerine yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan biri de **yapılandırıcı yaklaşımdır**. Piaget'nin araştırma sonuçlarına dayanan yapılandırmacılık, bir öğretim yaklaşımı değil, bir bilgi öğrenme yaklaşımıdır. İnsanların nasıl öğrendiğiyle ve bilginin yapısıyla ilgili olan yapılandırmacılık hem öğrenme kuramında hem de epistemolojide kullanılmaktadır. Bir öğrenme konusu ile ilişkili problem çözme, kritik düşünme ve öğrencilerin aktif katılımı üzerine temellenmiş olan yapılandırıcı yaklaşımda bilginin nasıl oluştuğuna ilişkin görüşler ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; bilişsel yapılandırmacılık (cognitive constructivism) ve sosyal yapılandırmacılık (social constructivism).

Öğrenciyi bilginin doğal alıcısı, yorumlayıcısı ve inşa edicisi konumuna sokan yapılandırıcı yaklaşımın temel varsayımları; 1) Bilgi deneyimden kazanılır, 2) Öğrenme dünyanın kişisel yorumudur, 3) Öğrenme anlamın deneyim temelleri üzerine geliştirildiği aktif bir süreçtir, 4) Kavramsal gelişme anlamı görüşmeden, farklı bakış açılarını paylaşmadan ve işbirlikli öğrenme yoluyla içsel anlamlandırmalardaki (temsil) değişimlerden ortaya çıkar ve 5) Öğrenme gerçekçi bir şekilde düzenlenmeli, test öğrenme birimi ile bütünleştirilmeli, ayrı bir aktivite olarak yapılandırılmamalıdır.

Eğitim etkinlikleri düzenlerken yapılandırmacılığı tercih etmemize sebep olan bazı etmenler vardır. Öğrencilerin bilgiyi bireysel olarak yarattığına, yorumladığına ve yeniden organize ettiğine inanan yapılandırmacılığı öğrenen açısından yararları şöyle belirlenmiştir; 1) Öğrenenlerin düşünme ve plan yapma yeteneğini geliştirir, 2) Girişimciliği geliştirir, 3) Öğrenme yaşantılarını daha iyi anlamayı sağlar, 4) Öğrenen-öğreten ilişkisini geliştirir, 5) Güdülemeyi sağlar, 6) Öğrenenin okula ilgisini artırır, 7) Kendini ifade etmeye fırsat verir ve 8) Konu alanında geleneksel sınıflara göre başarı düzeyini artırır.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre, her birey öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu nedenle, öğretmen sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir. Bu durumda öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olmaya doğru değişecektir.

Yapılandırıcı yaklaşımla bağlantılı değerlendirmede ya öğrenci ya da onun performansı ile ilgili karar verilir. Bu bağlamda, değerlendirmeyi yapılandırmacıdan daha iyi kimse yapamaz. Yapılandırıcı yaklaşımda değerlendirmenin amaçları dört noktada toplanabilir; 1) Pekiştirme sağlamak, 2) Kazandırılmış davranışın düzeltilmesi ve yeniden yapılandırılması, 3) Öğrencinin kendi kendini analiz etmesi, 4) Biliş ötesi bir araç olarak çoklu bakış açılarının topluma uygun olup olmadığının belirlenmesi (Semerci, 2001).

Öğrencileri test etmek amacıyla; a) açık uçlu sınavlardan, b) otantik sınavlardan, c) performansa dayalı sınavlardan, d) kişisel gelişim dosyalarından ve e) kişisel görüşmelerden yararlanan yapılandırıcı yaklaşımın değerlendirilmede ön plana çıkardığı özellikler aşağıda belirtilmiştir.

- 1) Sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.
- 2) Grup çalışması değerlendirilir.
- 3) Öğrenciler ve öğretmen ölçme-değerlendirme ölçütlerini birlikte belirlerler.
- 4) Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.
- 5) Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilebilir.
- 6) Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.
- 7) Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir.

Sonuç olarak; eğitimde yapılandırmacılığı yaklaşımı benimsemiş bir öğretmenin belirtilen hususları göz önünde bulundurması yararlı olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** yapılandırmacılık, eğitimde yapılandırmacılık, yapılandırıcı yaklaşımda değerlendirme

## Eğitimde Yaratıcılık

Dr. Hülya PEHLİVAN

Hacettepe Üniversitesi

[www.hulyapeh@hacettepe.edu.tr](http://www.hulyapeh@hacettepe.edu.tr)

Latince "creare" sözcüğünden gelen yaratıcılık "**doğurmak, yaratmak ve meydana getirmek**" anlamında kullanılmaktadır. Aslında, yaratıcılık tarihi insanlık tarihi kadar eski olup son beş yüzyılda sadece güzel sanatlar alanına özgü bir olgu olarak benimsenmiş ve çoğunlukla da tanrıya ve "deha"lara mahsus olağanüstü güç olarak açıklanmaya çalışılmıştır (Öztürk, 1998). Halbuki, yaratıcılık birkaç seçkin kişinin ayrıcalığı olmayıp, ihtiyaç duyan her insanın başvuracağı çok önemli bir davranış kalıbıdır.

Olmayan bir şeyi hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı yollarla yapabilme ve yeni fikirler geliştirebilme yeteneği olarak ele alınan yaratıcılık, insanlığın gelişmesindeki ve insan ırkının refaha erişmesinde en önemli olması nedeniyle geliştirilmesi gereken bir insan özelliğidir. Davis (1986) eğitimin yaratıcılığı geliştirme konusunda ulaşmak istenen ana hedeflerden bahsetmiştir. Bunlar:

- 1) Çocukların kendi içlerindeki yaratıcılık bilincinin farkına varmasını sağlamak,
- 2) Çocukların yaratıcılığın ne olduğunu anlamalarını sağlamak,
- 3) Çocukların yaratıcı aktivitelere katılmalarını sağlamak,
- 4) Çocuktaki yaratıcı problem çözme sürecini güçlendirmek,
- 5) Çocuktaki yaratıcı kişilik özelliklerini güçlendirmek.
- 6) Yaratıcı düşünme tekniklerini çocuğa öğretmek
- 7) Yaratıcı yetenekleri geliştirecek alıştırmalar sunmak onun bu teknikleri kullanarak pratik yapmalarını sağlamak olarak sıralanmıştır (Özden, 2003; Argun, 2004).

Daha önce var olmayan bir şeyi ya bir ürün ya bir süreç ya da düşünce olarak meydana getirmek biçiminde ortaya çıkan yaratıcılık, karmaşık bir sürecin ürünüdür. Yaratıcı insanlar kendilerini a) daha önce olmayan bir şeyi icat etmek, b) daha önce olan ama kimsenin farkında olmadığı bir şeyi icat etmek, c) bir şeyi yapmak için yeni bir süreç icat etmek, d) Var olan bir süreç veya ürüne yeni ya da farklı bir yapıyı yeniden uygulamak, e) Bir şeye ilişkin yeni bir bakış açısı kazandırma ve f) bir şeyde bakmada başkalarının bakış açısını değiştirme biçimindeki davranışlarıyla ispatlayabilirler.

Yaratıcılığı etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunların en önemlileri, a) zeka, b) yetenek, c) benlik algısı, d) başa çıkma davranışları ve e) güdülenme düzeyidir. Guilford yaratıcılığın dört adımı olduğunu belirtmiş ve bunları şu şekilde belirlemiştir; a) var olan problemi tanımlama, b) ilgili fikirlerden çeşitlilikler üretme, c) olası ürünlerin değerlendirmesini yapma ve d) Problemin çözümünü sağlayan uygun sonuçları taslak haline getirme (Yaman ve Yalçın, 2005; Pehlivan, 2005). Graham Wallis ise eserinde, yaratıcı sürecin; 1) hazırlık, 2) Kuluçka (bekleme), 3) Aydınlanma ve 4) Gerçekleşme olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu ortaya koymuştur. Yukarıda belirtilen aşamalarda kişilerin gerçekleştirmesi beklenen bazı davranışlar vardır.

Yaratıcılık, etkilemesi ve etkilenmesi olası olan insan özelliğidir. Yaratıcılık insanoğlunun akıl almaz dehasının bir göstergesidir ve desteklenmesi gereken bir özelliğidir. Hem toplumların hem insanlığın gelişimi yaratıcı davranış pozitif yönde ayrıcalık sağlamakla hak ettiği yere gelebilir. Yaratıcılığı daha iyi anlayabilmek ve pozitif yönde gelişimine katkı sağlamak amacıyla, a) **yaratıcılığın gelişmesine katkı getiren davranışlar** ile b) **yaratıcılığın gelişmesine engel olan faktörler** incelenmelidir.

### Sonuç ve Öneriler

Yaratıcılık kapasitelerinin doğuştan geldiği, sonradan edinilemeyeceği şeklindeki yanlış görüşler artık terk edilmektedir (Doğan, 2005). Yaratıcılık doğuştan getirilen bir yetenek olmakla beraber, gelişiminin çevreye bağlı olduğu kabul edilmektedir (Kandır, 2001). Çevre etkisinin yaratıcılık üzerinde büyük bir öneme sahip olması nedeniyle, aileler ve öğretmenler çocuklara hata yapma özgürlüğü vererek ve onların fikirlerine saygı duyarak çocuklara yaratıcı düşünmeyi öğretebilirler (Dikici, 2001). Yaratıcı düşünme gücüne sahip yaratıcı insanlar yetiştirebilmek için öğretmenlere aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 1) Üründen ziyade süreci vurgulayın.
- 2) Çocuklara sınırlamasız oyun ve açıklama yapmaya olanak veren bir sınıf atmosferi sağlayın.
- 3) Çocukların fikirlerini büyüklerin fikirlerine uydurmaya çalışmaktan ziyade çocukların fikirlerine adapte olun.
- 4) Programın tüm bölümlerinde yaratıcı problem çözme kullanın. Çocuğun günlük yaşamında doğal olarak meydana gelen problemlerden yararlanın.
- 5) Tüm olasılıkları açıklamak için çocuklara izin verin (popüler olan düşüncelerden daha orijinal olan fikirlere yönelin (Kohl, 2006).

**Anahtar Kelimeler:** yaratıcılık, yaratıcı davranış, eğitimde yaratıcılık, yaratıcılık ve öğretmen

## Etkili Matematik Öğretiminin Sağlanmasındaki Engellerden Biri: Kaygı ve Nedenleri

Dr. Vesile ALKAN

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

vesile@pamukkale.edu.tr

Uluslararası alan yazınlarını incelediğimiz zaman ilköğretimden üniversite eğitimine kadar bazı öğrencilerin matematik kaygısı ile mücadele ettiği ve birçoğunun bu mücadelede başarısız olduğu ortaya çıkmıştır (Izard, 1972; McLeod and Adams, 1989; Hembree, 1990; Zettle and Houghton, 1998 ve Yetkin, 2003). Yapılan bazı araştırmalarda matematik kaygısına sebep olabilecek faktörler verilmiş olsa da hala bu alandaki çalışmalarda araştırılması gereken başka unsurların da olduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de yapılan çalışmalar temel alındığında; etkili matematik öğretimi sağlamak için ortadan kaldırılması gereken sorunlardan birinin öğrencilerdeki matematik kaygısı olduğu vurgulanmış ama bu konu ile ilgili yeterli çalışma yapılmamıştır.

Bu araştırma, öğrencilerin algısına göre *‘etkili matematik öğretimindeki engellerden biri olan matematik kaygısının nedenlerinin neler olabileceğini’* araştırmıştır. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin algısına göre matematik kaygısının nedenlerini bulup öğrencilerin matematik kaygısından kurtulmaları için öğretmen, öğrenci ve ailelere yol gösterebilmektir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularının bu alandaki çalışmalara katkı sağlayacağı da düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, nitel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme amaca yönelik tipik örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada Denizli ilinde bulunan altı resmi ilköğretim okulundan ikişer sınıf kullanılmıştır. Araştırmaya on iki ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Yeterli ve etkili veri elde edebilmek için, öğrencilerle karşılıklı yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin pilot çalışması örnekleme okullar haricindeki bir ilköğretim okulundan üç öğretmenle ve üç öğrenciyle yapılmıştır. Etik kurallarının başarıyla sağlanması için resmi izinler alındıktan sonra araştırmaya katılan öğrencilerin okul müdürlerinden, öğretmenlerinden ve ailelerinden izin alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin katılıma istekli olmaları sağlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde; öğrencilerin matematik dersinde kaygılanmasının nedenleri, kendinden kaynaklanan, öğretmenden kaynaklanan, arkadaşlardan kaynaklanan ve aileden kaynaklanan olarak dört ayrı gruba ayrılmıştır. Alan yazınlarına bakıldığı zaman bazı bulgular diğer ülkelerde daha önce yapılan derleme ve araştırmaya dayalı çalışmalarla benzerlik göstermiş olsa da bu çalışmadaki bulgularda farklılıklar da görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaygılı olduğunun farkında olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik dersine korku ile yaklaştıkları ve matematik dersinde verilen bilgilerin büyük çoğunluğu algılayamadıkları ve anlayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan nedenlere bakıldığında; bazı öğrencilerin öz-yeterliliklerinin olmadığı, bazı öğrencilerin de öz-yeterliliklerinin istenilen düzeyde gelişmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerde, belki yaşlarının küçük olup yeterli donanımına sahip olamamalarından belki de çevreden gerekli desteği görememelerinden kaynaklanan mücadele etmeme duygusunun hakim olduğu görülmüştür. Arkadaşlardan kaynaklanan nedenler incelendiğinde; öncelikle kaygı öğrencilerin kendi gibi kaygılı ya da kendisine yakın sayılabilecek örnek modelindeki matematik dersinde başarısız olan öğrencilerle iletişimde olduğu bulunmuştur. Bu arkadaşlıklardan olumsuz yönde etkilendiği ve öğretmenlerin sınıf içinde bu gruplaşmaların önüne etkili bir şekilde geçemediği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenden kaynaklanan nedenlere ait araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin kaygılı öğrencilere yeterli ilgiyi ve desteği göstermediği, bunun matematikte kaygılı olan öğrencileri olumsuz etkilediği ve ayrıca kaygı düzeylerini daha da arttırdığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin algılarına göre öğretmenler bu öğrencileri *‘tembel’* olarak görmekte ve *‘çalışkan’* olan öğrencilere daha fazla ilgi göstermektedir. Aynı şekilde bulgulara göre öğretmenler matematik dersini bu *‘çalışkan’* öğrencilerle işlediği anlaşılmıştır. Bunun da öğrencilerde olumsuz etki yaratarak kaygılarının artmasına neden olduğu bulunmuştur.

Öğrenci algılarına göre aileden kaynaklanan nedenlere bakıldığında ise ailelerin çocuklara farkında olarak ya da olmayaarak matematik dersini daha çok çalışması ve daha iyi not alması yönünde baskıların olduğu bulunmuştur. Bunun da kaygılı öğrencileri daha da kaygılandırdığı ve matematik dersinden daha da uzaklaştırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ailelerin kaygılı öğrencilerle yeterli ve nitelikli ilgilenemediği öğrenci algılarına göre ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, anlayamadıkları problemleri ailelerine sormadıklarını ya da sordukları zaman etkili cevap alamadıklarını söylemişlerdir. Ailelerinin bilemediği dersi kendilerinin yapmasının mümkün olmayacağı kanısının öğrencilerde daha çok geliştiği ve baskılarla öğrencilerin daha da panikledikleri ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmayla bu alana akademik anlamda katkı sağlanılırken öğretmen, öğrenci ve ailelere de matematik kaygısının sebepleri sunulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin hem okul içi hem de okul dışı etkileşimlerinde dikkat edilmesi gereken önemli noktaları vurgulamıştır. Ayrıca, bu araştırmanın sonuçlarının, aile ve öğretmenlerin öğrencilerdeki matematik kaygısıyla başa çıkabilmeleri için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, öğrenci algısına dayalı yapılan bir çalışmadır ve bu konuda akademik anlamda birçok çalışma yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Etkili matematik öğretimi, matematik kaygısı, matematik kaygısının nedenleri

## Ev Ziyaretlerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Raşit Özen, Yrd. Doç. Dr. Meriç Tuncel

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

rasitozen@yahoo.com; tuncel\_m@ibu.edu.tr

Okul toplum tarafından istenilen özelliklere sahip, toplumun gelişmesini ve ilerlemesini sağlayacak nitelikleri kazanmış bireylerin yetişmesini sağlaması açısından önemli bir yere sahip olan, toplumu oluşturan en önemli kurumlardan bir tanesidir. Bu anlamıyla bakıldığında okulun toplum içerisinde ve toplumsal yaşamda önemli bir yere sahip olduğunu, içinde bulunduğu toplum ile belli bir iletişim ve etkileşimde bulunarak çevresini, toplumu, bireyleri etkilemekte olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile okul çevresi ve toplumla sürekli iletişim, etkileşim içerisinde ve işbirliği içerisinde. Bu bağlamda okul aile işbirliğinin sağlaması açısından öğretmen ev ziyaretlerinin önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür (Bilen, 1996; Cerit, 2003; Demirel, 2004). Taveras (1998) çalışmasında öğretmenlerin ev ziyaretlerini okul-ev arasındaki boşluğu doldurmada etkili bir araç olduğunu belirterek öğretmen ev ziyaretlerinin önemini vurgulamaktadır.

Weiss (1993) ev ziyareti programlarının kendisine özgü iki özelliği bulunduğunu belirtmektedir. Weiss'e göre bu özelliklerden birincisi ev ziyareti hizmetinin ailenin yaşantısının gerçekleştiği ortamda verilmesi, başka bir ifade ile ailenin gerçek yaşantısı devam ederken bu hizmeti almasıdır. İkincisinin ise muhtemelen grup ya da merkez temelli olmaktan çok ev ziyaretlerinin hizmet şeklinde gerçekleşmesi, ev ziyaretlerinin ziyaret eden ile veli arasında bire bir ilişkiyi gerektirmesidir. Bu anlamıyla ele alındığında, ev ziyaretlerinin, özellikle oldukça sık ve amacına uygun olarak ustaca yapıldığında ziyaret eden ve veli arasında birbirini destekleyici, devamlılık gösteren, bunun sonucunda yetişkin ve veli olarak büyüme ve değişimin olduğu birebir ilişkinin oluşması için bir şansın doğmasını sağladığını belirtir. Ev ziyaretleri, ebeveynlerin değerlerini, çocuğuna karşı tutum ve davranışlarını, çocuk ile ilgili beklentilerini öğrenmek ve aileyi tanımak için kullanılan en iyi yöntemlerden biridir. Öğretmen açısından güç olsa da çocukların evlerine yapılan ziyaretler çok önemli eğitim fırsatları sunmaktadır. Öğretmenin ziyaretleri çocuk ve aileyi daha iyi tanımaya fırsat vermektedir. Aile, ev ziyaretleri sırasında duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmekte, çocuk ise öğretmenin kendisi ile ilgilendiğini ve değer verdiğini düşünerek öz-saygısını geliştirebilmektedir (Hildebrand, 1981).

Bu çerçeve içerisinde bu araştırmanın amacı, öğretmen ve velilerin ev ziyaretlerinin etkilerine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma sırasında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır. 1. Öğretmen görüşlerine göre ev ziyaretlerinin; a. Öğretmenin mesleki gelişimine, b. Velinin gelişimine, c. Öğrencinin gelişimine, d. Velinin okula karşı tutumuna etkileri nedir? 2. Veli görüşlerine göre ev ziyaretlerinin; a. Öğretmenin mesleki gelişimine, b. Velinin gelişimine, c. Öğrencinin gelişimine, d. Velinin okula karşı tutumuna etkileri nedir? Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Bolu il merkezinde yer alan ilköğretim okullarının 1-5. sınıflarında görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme (bakınız Yıldırım ve Şimşek, 2005) ile belirlenen sınıf öğretmenleri ile her sınıftan bir ya da iki veliden oluşan toplam 45 kişi ile yapılmıştır. Buna göre örnekleme alınacak sınıf öğretmeni ve veliler belirlenirken sınıf öğretmenlerinin ev ziyaretlerinde bulunmuş olmaları ile velilerin yine sınıf öğretmeni tarafından ziyaret edilmiş olması dikkate alınmıştır. Araştırma ile ilgili nitel veriler araştırmacılar geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ikisi öğretmen üçü veli olmak üzere beş kişiyle ön görüşmeler yapılmış ve konu ile ilgili literatür incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında görüşme formu hazırlanmış ve form Eğitim Programları ve Öğretimi alanından bir, Ölçme ve Değerlendirme alanından bir, Türkçe Öğretmenliği alanından bir olmak üzere toplam üç öğretim üyesine inceltilerilerek, onların görüş ve önerileri doğrultusunda son haline getirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve sürekli karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ev ziyaretlerini gerçekleştirirken çeşitli kriterleri dikkate aldıkları ve bu kriterlerden ilk sırayı öğrencinin başarı durumunun düşük olmasını belirttikleri bulunmuştur. Ayrıca, çalışmada ev ziyaretlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine (öğrenciyi aile ortamında tanıma olarak), velilerin gelişimine (velinin okula ve öğretmene güvenin artması olarak), öğrencilerin gelişimine (okula olan ilgide, öğrenci başarısında artış ve öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirmede artış), velilerin okula karşı tutumlarına (okula olan bağın güçlenmesi, okula karşı sorumluluk duygusunun artması, okul sorunlarının çözümüne katkı olarak) ve velilerin yapılan ev ziyaretlerinin öğretmenin mesleki gelişimine (çocuğu bulunduğu ortamda tanıma, ailenin, ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerini tanıma olarak), velinin (çocuğun gelişimi hakkında bilgi paylaşımı, öğretmen ve velinin birbirini tanıma olarak) ve öğrencilerin (derslerine daha çok bağlanma, özgüven artışı) gelişimine ve velilerin okula karşı tutumlarına (okul sorunları karşısında daha çok söz sahibi olma, yöneticilerle ilişkilerin iyileşmesi, okul sorunlarının çözümüne yönelik fikir bildirme) olumlu etkileri olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesi içerisinde ev ziyaretlerinin öğretmenler ve veliler açısından olumlu etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, veli, veli ev ziyareti

## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki Beceri Kazanımlarına Karşı İnançları

Serkan Kapucu, Nilüfer Okur

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

[serkankapucu@yahoo.com](mailto:serkankapucu@yahoo.com), [nilokur-7@hotmail.com](mailto:nilokur-7@hotmail.com)

Eğitimciler, son iki yüzyılda eğitimsel paradigmanın davranışçılıktan yapısalcılığa kaymasından dolayı öğretmenlerin inançlarına daha fazla önem vermektedirler. Yapısalcılığa göre; insanların hareketleri onların önceden oluşturdukları fikirlere bağlıdır. Bu yüzden çoğu eğitimci, öğretmenlerin inançlarının onların sınıf içerisindeki davranışlarını etkileyeceğini düşünmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin sahip oldukları inançların algılamalarını ve kararlarını da etkileyip en sonunda onların davranışlarını değiştirmektedir. Bundan dolayı, öğretmenlerin inançları ve niyetleri düşünülmeden verilen eğitimler başarısız olacaktır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları eski deneyimler ve inançlar, onların gelecekteki öğretmenlik yaşantılarını etkileyebilir. Öğretmen adaylarına öğrenciyi merkeze alan ve uygulamaya yönelik bir eğitim verilebilmesi için; öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji dersi müfredatında yer alan fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ), bilimsel süreç (BS) ve tutum ve değer (TD) becerilerine karşı olan inançlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi 4. sınıf fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji dersi müfredatında yer alan FTTÇ, BS ve TD beceri kazanımlarının sınıf ortamında nasıl kazandırılması gerektiğine yönelik sahip oldukları inançlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, 20 fen bilgisi öğretmen adayına (13 erkek, 7 kız) açık uçlu 5 sorudan oluşan bir anket dağıtılmıştır. Hazırlanan ankette öğretmen adaylarına FTTÇ, BS, TD kazanımlarını öğretmenlik yıllarında öğrencilere nasıl kazandırmayı planladıkları, bu kazanımları kazandırmak için sınıf içerisinde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaları gerektiği, sınıf içerisinde uygulamayı planladığı aktivitelerin neler olabileceği ve sınıf içerisinde öğretmenin üstlenmesi gereken rolün neler olabileceği hakkında sorular sorulmuştur. Son soru olarak ise öğretmen adaylarına bu kazanımları kazandırmak için ileride nasıl bir öğretmen olmayı planladıkları sorulmuştur. Anket uygulanmadan 2 gün önce Fen ve Teknoloji dersi müfredatının programa giriş kısmında yer alan FTTÇ, BS ve TD kazanımlarının yazıldığı bir çalışma kâğıdı öğretmen adaylarına dağıtılmış ve onların bu kazanımlar hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır.

Öğretmen adaylarının sorulara vermiş oldukları cevaplar araştırmacılar tarafından dikkatli bir şekilde incelenip sorulara verilen uygun cevaplar liste halinde çıkarılmaya çalışılmıştır. Listeleme işlemi ise araştırmacıların ortak kararları etkili olmuştur. Fakat 2. ve 3. sorulara verilen cevaplar hemen hemen aynı olduğundan dolayı bu cevaplar tek bir kategorinin altında toplanmıştır. Sadece 2 öğretmen adayı sınıf ortamında kullanılacak aktiviteler hakkında örnekler verebilmiştir. Bu aktiviteler "tuzlu-su deneyi" ve "yağmur deneyi" olarak belirtilmiştir.

FTTÇ, BS ve TD kazanımlarının nasıl kazandırılması gerektiği ile ilgili soruların cevabına öğretmen adaylarından çeşitli cevaplar gelmiştir. Öğretmen adayları FTTÇ kazanımlarını kazandırmak için öğrencilerin sınıf içerisinde aktif yapılması, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri, öğrencilerin deney yapmaları, öğrencilerin grup çalışması yapmaları, öğrencilerin ilgisini çekecek materyaller kullanmaları ve öğrencilere günlük olaylardan bahsetmeleri gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmen adayları BS kazanımlarını kazandırmak için öğrencileri derste aktif yapmanın, öğrencilere deney ve gözlem yaptırmanın, öğrencileri araştırmaya yöneltmenin, öğrencilere tahminlerde bulundurup hipotez kurdurmanın, öğrencilere bilimsel süreç basamaklarını uygulamalarının, öğrencilere bilimsel dergiler okutmanın ve öğrencilere bilim adamlarının bilgiye nasıl ulaştıklarını anlatmaları gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmen adayları TD kazanımlarını kazandırmak için öğrencilere günlük hayattan örnekler verilmesi, öğrencilere becerinin oyun yoluyla kazandırılması, öğrencilerin zekâ türlerine önem verilmesi, öğrencilere dersin sevdirmeye çalışılması, öğrencilerin araştırmaya teşvik edilmesi, hümanistik anlayışın benimsenerek dersin işlenmesi ve öğrencilerle empati kurulması gerektiğine inanmaktadırlar.

"FTTÇ, BS ve TD kazanımlarını kazandırmak için uygulanması gereken öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?" sorusuna öğretmen adaylarından çeşitli cevaplar gelmiştir. Öğretmen adayları FTTÇ kazanımlarını kazandırmak için sınıf ortamında tartışma, beyin fırtınası, buluş, problem çözme, görüş geliştirme, deney ve soru-

cevap gibi yöntem ve tekniklerinin uygulanması gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmen adayları BS kazanımlarını kazandırmak için sınıf ortamında deney, işbirlikçi öğrenme, problem çözme ve tartışma gibi yöntem ve tekniklerinin uygulanması gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmen adayları TD kazanımlarını kazandırmak için sınıf ortamında oyun, sunuş, tartışma ve münazara gibi yöntem ve tekniklerinin uygulanması gerektiğine inanmaktadırlar.

Öğretmenin sınıf içerisinde üstlenmesi gereken rolün ne olduğu sorusuna öğrenciler öğretmeni rehber, model, yönlendirici, araştırmacı, yardımcı, öğrenen, yenilikçi ve öğrenci merkezli olarak tanımlamışlardır. Bunun yanında öğretmenin hoşgörülü, sabırlı, otoriter ve bilgili olması gerektiğine inanmaktadırlar. "Gelecekte nasıl bir öğretmen olmayı planlıyorsunuz?" sorusuna öğrenciler kendilerini rehber, model, araştırmacı, yönlendirici, sevecen, dost, müfredata uyan, evrensel değerlere saygılı, bilimsel gelişmelere açık, öğrenci sorunlarıyla ilgilenen, öğretim metot ve tekniklerini bilen, öğrenciye sorumluluk veren, kendini geliştiren, sorumluluk sahibi ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarını düşünen bir öğretmen olarak cevap vermişlerdir.

Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının genel olarak öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşıma inandıkları gözlenmektedir. Fakat öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında bu inançlarına uygun olarak davranacakları bir soru işaretidir. Çalışmada, öğrencilerin "sınıf içerisinde kullanmayı planladığınız aktiviteler nelerdir?", sorusuna cevap verememesi ise öğrencilerin pratikte ne yapacaklarını tam anlamıyla bilmediklerinin bir göstergesidir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen inançları, beceri kazanımları, müfredat

## Fen Bilgisi Öğretmenlerinin İlköğretim 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Derslerinde Öğrenci Başarısına Etkisi

Arş. Gör. Tezcan KARTAL

Ahi Evran Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Kırşehir / e posta: [tezcankartal@hotmail.com](mailto:tezcankartal@hotmail.com)

Ahmet URTEKİN

MEB / Kaman Merkez İlköğretim Okulu / Kırşehir / e posta: [aurtekin@hotmail.com](mailto:aurtekin@hotmail.com)

Son yıllardaki bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve bu gelişmelere bağlı olarak değişen talepler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da birçok değişikliği zorunlu kılmıştır. Öğrenme alanındaki yeni anlayışlar geleneksel öğrenme ve değerlendirme anlayışlarını derinden etkilemiştir. Eğitim alanındaki gelişmeleri dikkate alan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2004–2005 eğitim-öğretim yılında, ilköğretim kademesinde yeni öğretim programlarını uygulamaya koyarak eğitim sistemimizde değişim sürecini başlatmıştır. Yeni öğretim programları, davranışçı öğrenme kuramlarının hâkim olduğu eski öğretim programlarına göre; amaç, içerik ve ölçme değerlendirme boyutları bakımından birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Bu değişiklikleri öğretmenlerin tam olarak uygulayabilmesi için; alanları ile ilgili (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi) öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri bilmesi, ölçme değerlendirmenin derslere göre programa uygun olarak yapılması gerekmektedir. Bu anlamda branş derslerinin her biri ayrı bir uzmanlık gerektirmektedir. Yeni program ile birlikte bir sınıf öğretmenin I. kademe düzeyinde dahi olsa bu alanların hepsine birden (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi) hâkim olması, tüm derslere uygun yöntem ve teknikleri bilmesi, uygun ölçme değerlendirme yapması çok zor görünmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin almış oldukları eğitim gereği tek bir alanda derinlemesine değil birçok alanda, branş öğretmenine göre, daha yüzeysel alan bilgisine sahiptir.

Fen ve teknoloji dersi ilköğretim I. kademe 4.sınıftan başlayarak 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan temel bir derstir. Bu ders, ilköğretim I. kademe sınıf öğretmenleri tarafından; ikinci kademe ise fen bilgisi öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi branş öğretmenin 4. sınıf fen bilgisi dersine girmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada, iki faktörlü karışık desen olarak tanımlanabilen ön test, son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki sınıfa fen bilgisi branş öğretmeni, kontrol grubundaki sınıfa sınıf öğretmeni girmiştir. Uygulama altı hafta sürmüştür.

Araştırma 2009–2010 öğretim yılı bahar döneminde, Yozgat İli, Sorgun ilçesinde yer alan Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Çalışmaya bir fen bilgisi öğretmeni, bir sınıf öğretmeni ve 4. sınıflarda okuyan 63 öğrenci katılmıştır.

Uygulama yapılan okulda 4 adet dördüncü sınıf bulunmaktadır. Deney ve kontrol gurubunda yer alan sınıflar belirlenirken, "Işık ve Ses Ünitesi Akademik Başarı Testi" ön test olarak bütün sınıflara uygulanmıştır. Uygulanan ön testlerden elde edilen başarı puanlarına göre birbiri ile istatistikî anlamda farklılık göstermeyen iki sınıf seçilmiştir. Seçilen bu iki sınıftan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney grubundaki yer alan fen bilgisi öğretmeni öğrencilerle tanışmak ve öğrencilerin kendisine alışması için bir hafta derslere girerek öğrencilerle günlük olaylar ve işlenen önceki üniteler hakkında konuşmuştur. İkinci hafta asıl uygulama başlanmış ve derslere geçilmiştir. Her hafta öğrencilere dersten önce yapması gereken etkinlikler verilerek öğrencilerin derse hazır gelmesi istenmiştir. Ders sırasında materyal olarak ders kitabı, tahta, bilgisayar, konuyla ilgili laboratuvar gereçleri ve eğitim CD'leri kullanılmıştır.

Ders sırasında deney grubunda yeni Fen ve Teknoloji programına uygun, sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim ve araştırma inceleme yoluyla öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler sınıf öğretmeni ile derslerini sürdürmüşlerdir.

Araştırmada öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ölçmek için "Işık ve Ses" ünitesini kapsayan, öntest ve son test olarak kullanılmak üzere taslak bir başarı testi geliştirilmiştir. İlk olarak programda yer alan kazanımlar doğrultusunda 40 maddelik taslak halinde bir "Akademik Başarı Testi" hazırlanmıştır. Taslak olarak hazırlanan başarı testinde maddelerin kapsam geçerliği ile ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğunun belirlenmesinde uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Taslak olarak hazırlanan "Akademik Başarı Testi"nin ön uygulaması,

araştırma evreninde yer almayan Kırşehir Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulunda 114 tane 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonrasında testte anlaşılmayan ve güvenilirliği düşüren 15 adet madde çıkarılarak, testteki soru sayısı 25'e düşürülmüştür. Kalan 25 soru üzerinden ölçme aracının Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısı hesaplanmış ve .824 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu güvenilirlik katsayısına göre son hali verilen akademik başarı testinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Hazırlanan çoktan seçmeli "Işık ve Ses Ünitesi Akademik Başarı Testi"nin güvenilirlik hesaplamalarının yapılmasından sonra bu testler deney ve kontrol grubu öğrencilerine ayrı ayrı ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen veri gruplarının her biri ayrı ayrı bilgisayarda SPSS 15.00 istatistik programına girilmiştir.

Uygulanan çoktan seçmeli "Işık ve Ses Ünitesi Akademik Başarı Testi"nden elde edilen verilerin her bir maddesi titizlikle incelenmiş, verilen cevaplar hazırlanan cevap anahtarı ile karşılaştırılarak puanlama yapılmıştır. Puanlama, "Işık ve Ses Ünitesi Akademik Başarı Testi" maddelerinde, her bir doğru cevap için "1", yanlış veya boş bırakılan maddeler için "0" verilerek yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubu arasındaki karşılaştırmalar istatistiksel teknikler kullanılarak yapılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık .05 düzeyinde test edilmiştir. Kullanılacak istatistiksel teknikler aşağıda belirtilmiştir;

- Aritmetik ortalama
- Standart sapma
- t-testi
- Frekans
- Yüzde hesaplamaları

Araştırma sonucuna göre; ilköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersi "Işık ve Ses" ünitesinde fen bilgisi branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine göre öğrenci başarısı üzerinde olumlu anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak aşağıda belirtilenlerin yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

İlköğretim I. Kademe de okutulan fen ve teknoloji dersine branş öğretmenlerinin girmesi noktasında gerekli olan desteğin sağlanması gerekmektedir.

Şayet sınıf öğretmenleri bu derslere girmeye devam edeceklerse fen ve teknoloji dersinin öğretimi ile ilgili yöntem, teknik, etkinlik ve stratejilerle öğretim araç-gereçleri konusunda sürekli geliştirilmelidir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin sahip olmuş oldukları öz yeterlilik inançları öğrenci psikolojisi üzerinde olumlu etki yapacağından, öğrenme olayının daha kolay olmasını sağlayacaktır.

Bu çalışma ilköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde "Işık ve Ses" ünitesi boyunca 6 haftalık bir çalışmadır. Aynı çalışma tüm üniteleri kapsayacak şekilde 4 ve 5. sınıflarda bir yıl boyunca yapılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim Programı, Fen Bilgisi Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni

## Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Proje ve Performans Ödev Sürecinin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşleri

Nurhan Öztürk, Nurhan Atalay

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen bilgisi Öğretmenliği A.B.D. Ankara-Türkiye.

e-mail: nurhanozturk41@gmail.com

<sup>2</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen bilgisi Öğretmenliği A.B.D. Eskişehir- Türkiye.

e-mail: ndervis@ogu.tr

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Son yıllarda dünya genelinde ortaya çıkan, öğretim sürecinin çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları ile yürütülmesine olan gereksinim, ülkemizde de mevcut öğretim programlarının değişimini zorunlu hale getirmiştir. Programlardaki bu değişimin hedeflerine bağlı olarak ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının da farklılaştığı görülmektedir.

Bu amaçla özellikle kavram haritaları, performans ve proje ödevleri, portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listeleri gibi, öğrencilerin öğrenme ortamında sahip oldukları performanslarının uzun süreli takibine dayalı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir.

Bu çalışmada, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde hangi amaçla ve ne tür ödevlere yer verdikleri, ödevleri değerlendirirken hangi kriterleri ele aldıkları, ödev verme- teslim alma tarihleri ve bu süreçte karşılaştıkları sorunlar ile ödev sürecine öğrencinin kendi katılımı, internet kullanımı ve veli katılımının dâhil olması durumunda ortaya çıkacak temel sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin çözüm önerileri ele alınmıştır. Araştırma verileri 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde farklı illerde ilköğretim okullarında görev yapan 10 fen bilgisi öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

- 1) Araştırmaya katılan Fen ve Teknoloji öğretmenleri Fen ve Teknoloji dersinde proje ve performans ödevlerini hazırlık, pekiştirme ve geliştirme amacıyla verdiklerini ifade etmişlerdir. İki öğretmen, Fen ve Teknoloji dersinde proje ve performans ödevlerini hazırlık ve pekiştirme amacıyla; iki öğretmen hazırlık, geliştirme ve pekiştirme amacıyla; iki öğretmen hazırlık ve geliştirme amacıyla; iki öğretmen pekiştirme ve geliştirme amacıyla verdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri fen ve teknoloji dersi proje ve performans ödevlerini geliştirme amacıyla; öğretmenlerden biri pekiştirme amacıyla verdiğini belirtmişlerdir.
- 2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu proje ve performans ödevlerini tekrar amacıyla ve öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek amacıyla; bir kısmı günlük yaşama uyarlama, yaratıcılığı sağlama ve hayal gücünü geliştirme, hem araştırma hem de düşünme becerilerini geliştirme, işbirliğine dayalı öğrenmeyi sağlama ve sosyal becerilerini geliştirme, sorumluluk bilincini kazandırma, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlamak amacıyla verdiklerini ifade etmişlerdir.
- 3) Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü fen ve teknoloji dersinde değerlendirme tekniği olarak rubrik kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri rubrik, akran değerlendirme ve öz-değerlendirme tekniklerini dersinde kullandığını belirtmiştir.
- 4) Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunlara; öğretmenlerden biri öğrenciden kaynaklanan sorunlara; öğretmenlerin dördü öğrenci ve internette kaynaklanan sorunlara; öğretmenlerden üçü öğrenci, internet ve veliden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmişlerdir.
- 5) Araştırmaya katılan öğretmenlerden altısı (Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7 ve Ö9) velileri bilgilendirme; öğretmenlerden beşi (Ö1,Ö2,Ö3,Ö7 ve Ö8) ödevin amacını açıklama; öğretmenlerden beşi (Ö2,Ö3,Ö5,Ö9 ve Ö10) öğrencileri temel kaynağa yönlendirme; öğretmenlerden dördü (Ö1,Ö2,Ö4 ve Ö10) ödev için yeterli zaman ayırma; öğretmenlerden üçü (Ö1,Ö4 ve Ö9) içeriğe uygun ödev konusu verme; öğretmenlerden ikisi (Ö4 ve Ö10) değerlendirme için zaman ayırma; öğretmenlerden biri (Ö4) öğrencilere ödevlerini el yazısı ile yazdırma ve öğretmenlerden biri (Ö6) ise ödev sayısını azaltma ile sorunların çözüleceğini belirtmişlerdir.

## Fen- Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Örneği)

Doç. Dr. Sedat Yüksel

Uludağ Üniversitesi

drsedatyuksel@yahoo.com; sedaty@uludag.edu.tr

Fen- edebiyat fakültelerinin temel işlevi temel bilimler alanında bilimsel araştırmalar yapmak, yeni bilgiler üretmek, ilgili alanlarda bilim adamı ve araştırmacı yetiştirmektir. Fen- edebiyat fakültelerinin bu kadar önemli işlevi olmakla birlikte, ortaöğretimin yayılması ve öğretmen ihtiyacının ortaya çıkması üzerine öğretmen yetiştirmeye de yönelmiş, öğretmen yetiştirmeyi de işlevleri arasına katmıştır. Fen- edebiyat fakültelerinde öğretmen yetiştirmenin yaygınlaşmaya başlaması eğitim fakültelerinde öğrencilerin alan bilgisi yönünden yetersiz yetiştirildiği yönündeki eleştirilerin yoğunlaşması ile olmuştur.

Konuya ülkemiz açısından bakıldığında, öğretmenler bir yandan eğitim fakültelerinden yetiştirilirken, diğer yandan fen- edebiyat fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon verilerek öğretmen yetiştirilmesine çalışılmıştır. 1997 yılında yapılan yeniden yapılanma ile pedagojik formasyon uygulaması kaldırılmış, bunun yerine fen- edebiyat fakültesi mezunları için 4+ 1,5 tezsiz yüksek lisans uygulamasına geçilmiştir. 2009 yılına gelindiğinde YÖK öğretmen yetiştirme konusunda çok tartışmalı bir karara imza atmış, fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin lisans eğitimi esnasında pedagojik formasyon dersleri almalarına izin vermiştir. YÖK daha sonra öğrencilerin bu dersleri alabilmesi için öğrencilerin not ortalamasınının 4.0 üzerinden en az 2.5 olmasını kararlaştırmıştır.

Bu araştırmada fen- edebiyat fakültesinde görevli öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada desen olarak "iç içe geçmiş tek durum" deseni kullanılmıştır. Araştırma, Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi'nde görev yapan profesör veya doçent dr. unvanlarına sahip 12 öğretim üyesi (8 fen, 4 sosyal bölümler) üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veriler yarı- yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1) Fen- edebiyat fakültesinin işlevine ilişkin olarak öğretim üyelerinin hepsi fakültelerinin esas işlevinin bilim adamı yetiştirmek olduğu konusunda hemfikirdirler. Ancak, 8 öğretim üyesi öğrencilerin hepsinin bilim adamı olamayacağından hareketle fakültelerinin liselere de öğretmen yetiştirmek durumunda olduklarını belirtmektedirler. Bu görüşteki öğretim üyeleri pedagojik formasyon sayesinde fakültelerine kaliteli öğrencilerin geleceğini ummaktadırlar.

2) Öğretim üyeleri öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin olarak ortaöğretime fen- edebiyat fakültesi, ilköğretime eğitim fakültesinin öğretmen yetiştirmesini, konu alanı derslerinin fen- edebiyat fakültesi, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ise eğitim fakültesi öğretim elemanlarınca verilmesi gerektiği görüşündedirler.

3) Fen- edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin tümü pedagojik formasyonun öğretmenlik için gerekli olduğunu düşünmektedirler. Ama bu gerekliliği ifade ederken beş öğretim üyesi pedagojik formasyon derslerinin yararı konusunda yoğun şüpheye sahiptirler.

4) Özel öğretim yöntemleri dersi ile ilgili olarak tam bir görüş birliği bulunmamaktadır. Görüşler genelde bu dersi eğitim fakültesi öğretim elemanlarının vermesi gerektiği ile deneyimli fen- edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin vermesi gerektiği şeklinde yoğunlaşmaktadır.

5) Fen- edebiyat fakültesi öğretim üyeleri çoğunlukla eğitim fakültesindeki fen- edebiyat fakültesi kökenli öğretim elemanlarını alanlarında yetersiz olarak görmektedirler. Bu görüşe sahip olanların büyük çoğunluğunun fen bölümü öğretim üyeleri olması dikkati çekmektedir.

6) Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim üyelerinin eğitim fakültesine ilişkin algıları genellikle olumsuzdur. Olumsuz algısı bulunan öğretim üyeleri eğitim fakültelerinde öğretim elemanlarının kalitesinin düşük olduğunu, rektörlükçe fakültenin düşük statüde görüldüğünü, fakültede düzensiz ve disiplinsiz bir yapının bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuçta, yapılan bu araştırma fen- edebiyat fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin düşüncelerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Günümüzde birbirinden kopuk, sanki iki ayrı cephede birbirleriyle çatışmış gibi görünen eğitim ve fen- edebiyat fakültelerinin iletişim içerisinde bulunması şarttır. Özellikle ortaöğretime alan öğretmeni yetiştirmede fen- edebiyat fakültesi fakültesinin rolünün (en azından öğretmen adaylarına alan bilgisi kazandırmada) bulunduğunu kabullenmek gerekir. Bu bakımdan her iki fakültede görev yapan öğretim elemanlarının birbirleriyle iletişimde bulunmaları gereklidir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen yetiştirme, fen-edebiyat fakültesi, pedagojik formasyon.

## Fen Eğitiminde Risk Alma: Kırşehir Örneği

Dilber BAHÇECİ, Ahi Evran Üniversitesi [dbahceci@ahievran.edu.tr](mailto:dbahceci@ahievran.edu.tr)  
İlban Orkun KARAMÜFTÜOĞLU, Ahi Evran Üniversitesi [ilbanbey@gmail.com](mailto:ilbanbey@gmail.com)

İnsanoğlu doğayı ve çevreyi tanımaya başladığı andan itibaren, farkına varmasa da çoğu zaman risk alır. Bu risk, Fen Bilimlerinin konusu olan, doğaya ve çevreye karşı insanoğlunun duyduğu meraktan kaynaklanır. Doğduğumuz andan itibaren bir bilim insanı gibi sürekli yeni bilgiler öğrenmek için merak ederiz. Yeni bilgiler öğrenen çocuklar etrafındaki olayları daha çok sorgularlar. Sonuçta birçok öğrenilen bilgiyi denemek isterler. Aslında her deneme isteği; çocuğun her seferinde risk alması demektir. Yeni bir bilgiyi denemek risk almak demektir.

Risk; zarara uğrama tehlikesidir. Risk bir karar özelliğidir ve kararların uygulanmasının sonucunda elde edilecek çıktılara ilişkin belirsizliği anlatır; bu belirsizlik, kararların sonuçlarının hayal kırıklığı yaratabileceği anlamındadır. Risk alma davranışının tanımı konusunda ortak bir görüşe rastlanmamakla birlikte bu davranışların neler olduğu konusunda görüş birliği vardır. "Risk"i etkileyen bazı unsurlarda vardır. Bu unsurlar; yeni olguları merak etmek, denemek, sorgulamak ve öğrenme isteğidir.

Peki, yetişkin bireyler; Fen Bilimlerinde ne kadar risk alabilirler ve Fen Bilimlerine karşı ne kadar meraklıdırlar? Ayrıca, yeni bir bilgi öğrenmek için ne kadar deneyimlidirler? Öğrenci yaratıcı fikirlere sahipse öğretilen öğrencinin fikirlerini dinliyor ve bunu onaylıyorsa; bu öğrenci diğer öğrencilere göre acaba daha fazla mı risk almaktadır? Kısacası yaratıcı fikirlere sahip ve çevresi tarafından onaylanan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha fazla mı risk almaktadır? Bu araştırmanın amacı yukarıdaki sorulara cevap vermek ve çeşitli Ana Bilim Dallarında okumakta olan öğretmen adaylarının Fen Bilimlerinde ne kadar risk alabileceğini belirlemektir.

Bu çalışmada; öğretmen adaylarının Fen Bilimlerinde risk alıp alamadıklarını, alıyorlarsa okudukları Ana Bilim Dallarını, cinsiyet ve yaşa göre risk oranının fark içerip içermediğini ortaya koymaktır.

Araştırmanın örneklemini A.E.Ü. Eğitim Fakültesinden 360 öğretmen adayı oluşturmuş ve genel tarama modeline göre oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak **Ronald A. Beghetto tarafından geliştirilen; 1. Risk alma algısı, 2. Fen bilimlerindeki ilgi, 3. "Fen Bilimlerinde Yaratıcılık Verimi" ve 4. "Öğretmen Desteği Bildirimi" olmak üzere dört alt boyutu olan, 5'li Likert tipindeki ölçek kullanılmıştır.** Yapılan araştırmanın amacı bu unsurların "risk"i ne kadar etkilediğini ortaya koymaktır.

Sonuç olarak bu çalışma; öğretmen adaylarının okuduğu Ana Bilim Dalına; ve yaşına göre Fen Eğitiminde risk alma düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Fen Bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliğine; sınıf öğretmenliği ise, sosyal bilgiler öğretmenliğine göre daha fazla risk almaktadır. Cinsiyet değişkeni ise fen eğitiminde risk alma açısından incelediğinde anlamlı bir fark göstermemektedir. Bir başka deyişle cinsiyet, risk alma algısı ve davranışında belirleyici bir faktör değildir.

Öğretmen adaylarının "Bilimde Yaratıcılık Verimi" puanları, okuduğu Ana Bilim Dalına göre anlamlı bir fark göstermektedir. Ana Bilim Dallarındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; A Ana Bilim Dalında ve B Ana Bilim Dalında okuyan öğrencilerin "Bilimde Yaratıcılık Verimi" açısından C Ana Bilim Dalında okuyan öğrencilere göre daha fazla risk aldıkları saptanmıştır. Bu bulguyu Fen Bilgisi öğretmenlerinin diğer anabilim dalındakilere göre fazla risk alabildiği şeklinde yorumlarsak. Laboratuvar yapılan deneylerin sonuca ulaşmaya dek tekrarlaması, öğrencilerin günlük yaşantısında da başarıya ulaşana dek yılmadan denemeye devam edecekleri anlamına gelir. O halde, öğrencilere yorucu olmayan, fazla vakit almayan fakat tekrarlarla başarıya ulaşacağı küçük görevler verilmesi, onların yaşamda da risk alma ve yaratıcı olma becerilerine katkı sağlayacaktır.

Ayrıca korelasyon testi sonucunda "Bilime İlgi" ile "Bilimde Yaratıcılık Verimi" arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının Ana Bilim Dalı değişkeni açısından ele alınan "Bilimde Yaratıcılık Verimi" puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, Fen ve Teknoloji öğretmenliği Ana Bilim Dalında ve Sınıf öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan öğrenciler, "Fen Bilimlerinde Yaratıcılık Verimi" açısından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan öğrencilere göre daha fazla risk almaktadırlar.

Unutulmamalıdır ki her çocuk bir bilim insanı olarak dünyaya gelir ve doğal merakı ile başlar, hayata. Onun merakını körelten ya da durduran şey sadece olumsuz deneyimleridir. Çocuklara ve gençlere risk almanın bir tehlike değil, akıllı kullanılırsa hayatı anlamlı kılmada iyi bir kılavuz olduğu fikri aşılanmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Risk alma, Fen Eğitimi, Gençlik

## Fen Lisesi Öğrencilerine Ait Demografik Faktörlerin Biyoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Dr. Hülya PEHLİVAN  
Hacettepe Üniversitesi  
www.hulyapeh@hacettepe.edu.tr

Günümüzde toplumlar bilimsel, çağdaş ve ülke kalkınmasına hizmet verebilecek nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Biyoloji alanı da bu amacı gerçekleştirmeye yönelik çalışmaların yapıldığı temel bilim dallarından biridir.

Biyoloji, klasik bir ifadeyle, canlıları ve canlıların yapılarını, işleyişlerini, birbiriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır. Biyoloji, bir yandan canlılığın geçmişi ile ilgilenip, onunla ilgili bilgileri ortaya çıkarmaya çalışırken bir yandan da canlıların geleceği ile ilgili bilgiler üzerinde çalışmalarını sürdürmektedir. Hızla gelişmekte olan bir alan olarak biyoloji, büyük kitlelerin ilgisini çekmekte ve çeşitli bilim dalları bu alanla ilgili verileri günlük hayata taşımakta ve uygulamaya koymaktadır (Kızıroğlu, 1998, Parlak, 2007). Bu yönüyle biyoloji, hem bilimsel hem de sosyal yönü olan bir bilim alanı olarak kabul görmektedir.

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje (nesne, birey, kurum, durum, düşünce, vb.) ile ilgili düşünce, duyu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999; Akt. Alkan, Bukova-Güzel ve Elçi, 2004). Bireyin geçmiş yaşantısı ve deneyimleri sonucunda oluştuğu varsayılan tutumun öğrenme ürünü olduğu ve bireyin davranışlarında (Olumlu ya da olumsuz) yönlendirici bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Eğitim açısından bakıldığında, öğrenci tutumlarının, öğretim sürecinde önemli rol oynadığı ve derse ilgi, etkinliklere katılma, başarıya odaklanma gibi unsurları harekete geçirdiği söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı fen lisesi öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarını incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaçla; Ankara Fen Lisesi öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumları (a) ailenin gelir düzeyine göre, (b) öğrencinin eğitimi için ayrılan para miktarına göre, (c) gerekli parayı sağlayan birime göre, (d) öğrencinin öğrenimini sürdürdüğü yere göre ve (e) öğrencinin ailesinin yaşadığı yerleşim birimine göre değişmekte midir sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmadan aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır;

- 1) Fen lisesi öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumları ailenin gelir düzeyine göre değişmemektedir.
- 2) Fen lisesi öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumları öğrencinin eğitimi için ayrılan para miktarına göre değişmemektedir.
- 3) Fen lisesi öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumları öğrenimleri için gerekli parayı sağlayan birime göre değişmemektedir.
- 4) Fen lisesi öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumları öğrencinin öğrenimlerini sürdürdükleri yere göre değişmektedir. Fark, 0.05 düzeyinde yurttan kalanlar lehinedir.
- 5) Fen lisesi öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumları ailelerinin yaşadıkları yerleşim birimine göre değişmemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, fen lisesi öğrencilerinin tutumlarının ailesel etmenlerde çok fazla etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Bu kurum üzerinde bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Fen lisesi, biyoloji dersi, tutum, biyoloji dersine yönelik tutum

## Fen Öğretmenlerine Göre 2004 Fen ve Teknoloji Programı ve Uygulamaları

Yrd. Doç.Dr. Orhan Akınoğlu

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Ziverbey/Kadıköy İstanbul

Email: oakinoglu@marmara.edu.tr

Fen eğitimden amaç sistematik bilgi bütünlüğünü bireye kazandırmaktan öte onun aracılığıyla dünya algısının şekillendiği bir çerçevedir. Paradigmadır. Fen eğitiminde özellikle son yıllarda bir çok ülkede bir takım standartların belirlendiği eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik program değişikliklerinin yapıldığı ve yapılmakta olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de 2000 yılında uygulanmaya konulan fen programı 2004 yılında yenilenmiştir. Yenilenen programların uygulamadaki etkililiği ve sorumluluğu öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin program ve uygulamalara ilişkin görüşleri, farkında oluşları eğitim-öğretim sürecinin niteliğinin ipuçları olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim fen öğretmenlerinin 2004 fen ve teknoloji programıyla ilgili okuryazarlık durumunu belirlemektir. Betimsel tarama(survey) olarak gerçekleştirilen çalışma İstanbul il sınırları içinde 2007-2008 öğretim yılında görev yapan rastgele seçilmiş toplam 100 ilköğretim fen bilgisi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anketle elde edilmiştir. Anket soruları içerik olarak yenilenen fen ve teknoloji programının yapısı ve öğretmen uygulamalarıyla ilişkilidir. Çalışmadan şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Fen öğretmenlerinin tamamı fen programından haberdar olduklarını,
- %38’i programı eksiksiz uyguladıklarını,
- %72’si programın eğitimle ilgili düşüncelerini olumlu yönde değiştirdiğini,
- %49’u programın velilerle daha fazla işbirliği gerçekleştirdiğini,
- %55’i öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaştığını,
- %34’ü bilgileri öğrenciye kendisinin verdiğini
- %19’u programın ülkemizdeki herhangi bir okulda uygulanabilir nitelikte olduğunu,
- %65’i programdaki alternatif değerlendirme tekniklerini uygulayabildiğini,
- %83’ü programın öğrencileri daha aktif hale getirdiğini
- %65’i program ile öğrencilerin elde ettikleri bilgileri günlük yaşamda kullandıklarını,
- %68’i de programın öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirdiğini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim, Fen ve Teknoloji Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme, Program Değerlendirme

## Fen ve Teknoloji Dersinde (6., 7. ve 8 Sınıf) Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler

Arş. Gör. Etem YEŞİLYURT

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

etemyesilyurt@gmail.com – eyesilyurt@firat.edu.tr

Eğitim ve öğretimin temel amacı, öğrencilerde istendik davranış değişikliği oluşturmaktır. Eğitim sürecinde öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliğinin yönü, hangi düzeyde olduğu ve bu konudaki eksikler ölçme ve değerlendirme ile anlaşılmaktadır. Bu durum ölçme ve değerlendirmeyi eğitim sürecinin vazgeçilmez bir ögesi yapmaktadır. Ölçme değerlendirme yöntemleri, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, kısa ve boşluk doldurmalı testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirmeli madde testleri ve çoktan seçmeli testler yer almaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında performans değerlendirme, akran ve grup değerlendirme, öz değerlendirme, problem çözme, gözlem ve görüşme tekniği, kavram haritaları bulunmaktadır. Eğitim sürecinde öğrencilerin akademik başarısını değerlendirirken öğrencilerin kazandıkları istendik davranışları kazanma oranlarını farklı yönlerden ortaya çıkarmayı sağlamak için birden fazla ölçme ve değerlendirme yöntemini kullanmak gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili yapılan araştırmaların çoğu nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş olup, daha çok öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri hakkında ki bilgi düzeyleri ve bu yöntemleri kullanırken karşılaştıkları sorunlar üzerine yoğunlaşmaktadır. Ancak konuyla ilgili olarak nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde öğretmenlerin geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ve karşılaşılan sorunlar hakkında çok az çalışma bulunmaktadır. Bu durum konuyla ilgili detaylı bilgi edinmeyi ve uç sorunları ön plana çıkarmayı sağlamayıp, araştırmacı tarafından bir eksiklik olarak görülmüştür.

Bu araştırmanın genel amacı, Fen ve Teknoloji dersinde (6., 7. ve 8 Sınıf) kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemleri kullanırken karşılaşılan güçlükleri ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Öğretmenlerin:

- a) Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri hangileridir?
- b) Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup "durum çalışması" deseni kullanılarak yürütülmüştür. Bu bağlamda araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri ile bu yöntemleri kullanırken karşılaştıkları güçlükler betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 akademik yılında Diyarbakır, Elazığ, Hakkâri, Kahramanmaraş, Malatya ve Şanlıurfa il merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 54 Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" yöntemiyle seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak, "yarı yapılandırılmış bir görüşme formu" kullanılmıştır. Görüşme formlarında elde edilen veriler öncelikle Word belgesi olarak kayıt edilmiş ve NVivo 8 nitel veri analizi programına aktarılarak "içerik analizi"yle çözümlenmiştir. Bu bağlamda analiz sürecinde her katılımcının kullanmış olduğu yöntem ve bu yöntemi kullanırken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak tüm katılımcıların ortak görüşte birleştikleri yöntemler ve bu yöntemleri kullanırken karşılaştıkları güçlükler ortak tema içerisine alınarak yorumlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için, veri toplama aracı nitel araştırma konusunda uzman iki kişinin incelemesine sunulmuş ve ortaya çıkan sonuçlar Elazığ ilinden çalışma grubu içerisinde yer alan altı katılımcının teyidi ile teyit edilmiştir. Ayrıca ham verilerin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yorum katmadan verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak ayrıntılı betimlemesi yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak içinse, araştırmacı kendisinin araştırma sürecinde tutarlı davranıp davranmadığını kontrol ettirmek için nitel çalışma konusunda uzman bir kişiden destek almıştır. Bunun yanı sıra dışarıdan bir uzmana araştırmanın ham verileri verilerle onun ulaştığı sonuç, yorum ve öneriler ile bu araştırmadan ortaya çıkan sonuç, yorum ve önerilerin tutarlılığı incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğrencilerin akademik başarısını ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak geleneksel yöntemler arasında en fazla yazılı sınav, tamamlama-boşluk doldurma soruları, çoktan seçmeli sorular, ev ödevleri, doğru-yanlış türü sorular ve eşleştirme sorularını kullandıkları tespit edilmiştir. Geleneksel yöntemlerden olan grup ve bireysel sunumlar, kısa ve uzun yanıtı açık uçlu sorular, sözlü sınav ve gözleminde öğretmenler tarafından kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları sorunlar arasında yazılı sınav türünde öğrencilerin bildiğini ifade edememesi ve yazıların öğretmen tarafından okunamaması, tamamlama sorunlarında öğrencinin aklına geleni yazması, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve eşleştirme sorularındaysa öğrencilerin şansla doğru cevabı bulma sorunuyla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Grup sunumlarında öğrenciler arasında görev dağılımında adaletsizlik, sözlü sınavlarda öğrencilerin aşırı heyecan yapmaları, uzun yanıtı açık uçlu sorularda ise öğrencilerin sorulan soruya istenilen cevabın dışında cevap vermeleri yani konu dışına çıkmaları sorunuyla öğretmenlerin karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasındaysa en fazla performans dayalı işlemler, projeler ve ürün seçki dosyasını (portfolyo) kullandıklarını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra kavram haritaları, öz ve akran değerlendirme, raporları da kullandıkları görülmüştür. Bu çalışmada ayrıca öğretmenler, performans dayalı işlemler ve projelerde öğrencilerin ödevleri internetten hazır aldıkları, bu yöntemi kullanırken ailelerinde yardım gördükleri ve özgün bir ürün ortaya koyamadıkları sorunuyla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Kavram haritası yöntemi için öğrencilerin bu yöntem hakkındaki bilgi eksiklikleri öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak belirtilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri, Fen ve Teknoloji Dersi.

## Fen ve Teknoloji Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerisinin Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması: Kırşehir Örneği

Dilber BAHÇECİ, Ahi Evran Üniversitesi [dbahceci@ahievran.edu.tr](mailto:dbahceci@ahievran.edu.tr)

Mehmet FİDAN Ahi Evran Üniversitesi [memonewton@hotmail.com](mailto:memonewton@hotmail.com)

Arzu SÖNMEZ Ahi Evran Üniversitesi [arzu\\_sonmez1@hotmail.com](mailto:arzu_sonmez1@hotmail.com)

Eğitim, ilk yaşlardan başlayarak şekillenen ve her aşamasında geri dönüte ihtiyaç duyan bir süreçtir. Bireyle yeni davranışlar kazandırabilmek ya da bireyin davranışlarında arzu edilen davranış değişikliklerini gerçekleştirebilmek amacı ile bireylerin planlı, programlı ve sistemli öğretim yaşantılarından geçirilmesi gerekir. Öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin başarılarını ve eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkililiğini anlamak ve programın kuvvetli ve zayıf yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır.

Bu çalışmanın amacı; Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile öğretmen adaylarının soru tercihlerini ve tercih gerekçelerini belirlemek; bir diğer amaç ise süreçte işlemeyen bir yön var ise öğretmen adayları için bu süreci en üst düzeyde verimli hale getirecek önlem ve önerileri belirlemektir.

Araştırma modeli, genel tarama modeline göre oluşturulmuştur. Araştırma 2008- 2009 Eğitim öğretim yılında Ahi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 45 öğretmen aday ve İlköğretimde Fen ve Teknoloji öğretmeni olarak görev yapan 40 öğretmen olmak üzere toplam 85 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının Kırşehir il sınırları içinde olması nedeniyle bu çalışma bir özel alan taraması niteliğindedir. Çalışmanın evrenini A.E.Ü. Eğitim Fakültesinde lisans eğitimi almakta olan öğrenciler ve Kırşehir ilinde görev yapmakta olan ilköğretim 2. kademedeki Fen ve Teknoloji öğretmenleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın öğretmen ve öğrenci boyutları olduğu için veri toplama araçları da çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlere 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığı ile mülakat yapılmış ve nitel veriler elde edilmişti. Mülakata katılan öğretmenlerden sınıflarına uyguladıkları sınav soruları örnekleri rica edilmiş ve soruların Bloom Taksonomisine göre aşamaları belirlenmiştir.

Öte yandan çalışmaya katılan öğretmen adaylarına, edindiği Ölçme değerlendirme, alan ve alan eğitimi birikimlerine dayanarak Fen ve Teknoloji dersinin 6. , 7. ve ya 8. sınıf ünitelerinden 1 tanesine yönelik bir sınav envanteri hazırlanmıştır. Aday öğretmenlerin hazırladığı sorular aynen öğretmenlerin soruları gibi Bloom Taksonomisine göre analiz edilmiştir. Mülakat formunun yapı geçerliği için iki ayrı uzman görüşü alınmıştır.

Veri analiz yöntemleri olarak; Veriler nitel ve nicel olmak üzere iki kısımda analiz edilmiştir. Nitel kısımda öğretmen görüşleri, nicel kısımda ise descriptive analiz, Kruskal Wallis ve Man-Whitney U testi kullanılarak bağımsız bu iki grubun soru tercihi arasındaki farkının anlamlı olup olmadığı SPSS paket programı ile test edilmiştir. Nitel verilerin analizi için yöneltilen sorulara verilen cevaplara göre ortak görüşler bir araya getirilerek yapılmıştır.

Araştırma, bu çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının hazırlanmış olduğu yazılı sorularının Bloom taksonomisine göre analizi ve öğretmenlere uygulanan 4 soruluk yarı yapılandırılmış mülakat sonucunda elde edilen verilerin analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde bulgular göstermiştir ki; öğretmen adaylarının en fazla bilgi düzeyinde; öğretmenlerin ise analiz düzeyindeki soruları tercih etmiştir. Bir başka bulguya göre; öğretmen adayları ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde tercih ettikleri soruların ortalama değerleri arasında Bilgi ve Analiz düzeyinde fark vardır. Öğretmen adayları bilgi düzeyinde sorulara yer verirken, öğretmenler daha az bilgi düzeyinde sorular sormaktadır. Öğretmenler analiz düzeyinde daha çok soru sorarken, öğretmen adayları üst düzey soru sormada daha zayıf kalmıştır ve aradaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Benzer bulgulara göre değerlendirme, sentez düzeyinde de bulunmuş olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; bilgi ve analiz düzeyindeki sorular arasında anlamlı bir fark vardır. Bu nicel bulgular yanında mülakat sonucu elde edilen nitel veriler göstermiştir ki, öğretmenler özgün sorular kadar hazır sorular da kullanmaktadır. Bunun nedeni zamanın sınırlılığı, sınıfların kalabalık oluşu ve müf-

redatın yoğun olmasıdır. Ayrıca öğrencilerin SBS sınavına hazırlanması açık uçlu sorular yerine çoktan seçmeli soruların tercih edilmesine neden olmaktadır. Çoktan seçmeli sorular ise üst düzey becerileri yeterince ölçmemektedir. Öğretmenlerin üst düzey becerileri ölçecek soru hazırlamada yetersiz kalmalarının nedenleri arasında alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini bilmemeleri, bu tekniklerin öğretilmesini amaçlayan Hizmet içi kursların hedefine ulaşmaması, Hizmet içi kursların birer formaliteye dönüştüğü uygulamada yeterince yer bulmadığı gibi durumlar gösterilebilir.

Sonuç olarak zaman, sınıf mevcudu, müfredat yoğunluğu, SBS sınavı, Fen ve Teknoloji dersinin kredisinin az olması ve Hizmet içi kursların verimli olmaması öğretmenleri üst düzey becerileri ölçecek soru hazırlamadan alıkoymaktadır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, soru sorma becerilerinin, Bloom taksonomisinin "bilgi ve kavrama" basamaklarında gelişmiş olduğu, ancak öğrenilen bilginin kullanılmasını ve üst düzey düşünmeyi içeren "uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" basamaklarında, bu tür becerilerinin daha alt seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık ilköğretimde görevli öğretmenlerin ise Fen ve Teknoloji Öğretmen adaylarına göre daha çok uygulama analiz sentez ve değerlendirme basamaklarında soru sorma becerilerinin gelişmiş olduğu görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Bloom Taksonomisi, Öğretmen Yetiştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Üst Düzey Becerileri Ölçme

## Fenomenolojik Öğrenme Yaklaşımı ve “Fenomenolojik Öğrenme-Öğretme Yöntemi”

Kıymet Selvi

kselvi@anadolu.edu.tr

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi /Eskişehir

Fenomenoloji olayları, nesnelere, durumları bütünlük içinde ve çok yönlü betimleyerek anlamların ortaya konulması ile ilgilenmektedir. “Yeniden öğrenme” veya “yeniden araştırma” çabası olarak nitelenen fenomenoloji, araştırmalara herhangi bir konu ile ilgili genel kabullere başvurmadan olay ve olgulara yeni bir bakış açısıyla bakarak yeni arayışlara yönelir. Diğer bir deyişle fenomenoloji araştırmaların ön varsayımlar içermeyen biçimidir. “Anlam bilimi” olarak da nitelenen fenomenoloji, gerek felsefenin gerekse pozitif bilimlerin anlamları araştırma konusunda yetersiz kaldığını ileri sürmektedir. Fenomenoloji, bilginin özünü ve anlamını ortaya çıkarabilmek için fenomenolojik yöntemi kullanmaktadır.

Fenomenoloji öz bilgisini ve anlamları elde etmek için fenomenolojik yöntemi kullanır. Bu yöntemde göre olguların öz bilgisinin elde edilmesi için hiçbir şey öne sürmeden, hiçbir varsayım veya hipoteze dayanmadan araştırmalara başlanması gerekmektedir. Fenomenolojide “anlam öğretisi” temel özellik olup ayrıca içine alınan konu ile ilgili betimleme, anlam-yorumu yapabilme ve bilgi üretme esastır. Fenomenoloji bir olayın veya nesnenin herhangi bir özelliğini değil bütünü için bilgi üretmeyi amaçlar. Fenomenolojik bilgi üretimi bilimsel bilgi üretiminden iki temel özellik açısından farklılık gösterir. Birincisi fenomenolojik araştırmalarda hiçbir şey öne sürülmeden araştırmaya başlaması, ikincisi ise fenomenolojinin açıklamalar yapmadan, mantıksal çıkarımlara başvurmadan sadece betimlemelerle uğraşmasıdır.

Matematik nasıl kesin bilimler için temel oluşturmakta ise fenomenoloji felsefe, mantık psikoloji ve diğer bilimler için temel oluşturmaktadır. Bu özelliği açısından bakıldığında fenomenoloji bir temel bilim alanı olarak tanımlanmaktadır. Fenomenoloji felsefe, psikoloji, mantık için doğrudan temel oluştururken diğer bilimler için ise dolaylı olarak temel oluşturmaktadır. Fenomenolojik yaklaşım eğitim bilimleri, psikoloji, tıp gibi insanla ilgili bilimlere gün geçtikçe yaygın olarak kullanılmaktadır.

Eğitim sistemi içinde bulunan bireyler özgürce gözlem yaparak öğrenmelerini sürdürmek yerine var olan gözlem sonuçlarını öğrenmekle meşguldürler. Bireyin olaylar, olgular ve nesnelere kendisini gözlemesi, betimlemesi ve anlamlandırması yerine bir başkasının yaptıkları açıklamalarla yetinmesi bireyin bilgi ve düşünce üretmesinin önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır. Çünkü birey çoğunlukla kendisi için belli düşünce merkezleri tarafından üretilen düşünceleri onaylamak ve reddetmekle uğraşmaktadır. Eğitim sistemi de bu onay veya reddetme işini hızlandırırken başkalarının oluşturduğu doğru veya gerçekleri bireylere transfer etmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin düşünme ve anlam çıkarma biçimlerinin ve yaratıcı güçlerinin eğitim sisteminde doğal olarak yer alması için fenomenolojik anlayış ve bu anlayışı temel alan öğrenme-öğretme yönteminin kullanılmasının bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Fenomenolojik düşünme ve araştırma biçiminin eğitim alanında kullanılması sonucunda yaratıcılık, yenilikçilik, düşünce özgürlüğü, anlamlandırma özgürlüğü, anlamları yansıtmaya özgürlüğü, önü açık bir araştırma anlayışı, ön kabuller veya hipotezlere dayalı olmayan araştırma anlayışı, bir olay veya nesneye ilişkin bütüncül bakış açısı geliştirilmesi gibi özellikler açısından eğitim alanına katkı getirileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, fenomenolojik yaklaşım eğitimciler tarafından derinlemesine tartışılmalıdır. Gelecek kuşakların yeni felsefik ve bilimsel anlayış, değerler ve ilkeleri anlamaları için fenomenolojik anlayışın doğru kavranması gerekmektedir. Bu durumda eğitimciler öğrenenlerin kendi anlamlarını oluşturmadaki seçim ve özgürlüklerini dikkate almak durumundadırlar. Bu anlayış yeni ve yaratıcı bilgi üretiminin önünün açılmasına ve bilimsel gelişmelerin ivme kazanmasına zemin hazırlayacaktır. Bunu için öncelikle öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmada bağımsızlık ve bağımlılık arasında bir denge oluşturacak uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. Fenomenolojik öğrenme ilkelerini esas alan yeni bir fenomenolojik öğrenme-öğretme yöntemi olarak tartışılmakta olan “Fenomenolojik Yöntem”in yani “Fenomenolojik”un okullara girmesi ile fenomenolojik anlayışın okullarda tartışılmasına ve uygulanmasına katkı getirecektir. Bu çalışmada, Fenomenoloji, Fenomenolojik Öğrenme Yaklaşımı ve Fenomenolojik öğrenme-öğretme yönteminin yani “Fenomenolojik”un temel özellikleri ve ilkeleri kısaca tartışılarak eğitim bilimleri alanında konu ile ilgili daha geniş ve derinlemesine tartışmaların başlatılması amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Fenomenoloji, fenomenolojik öğrenme-öğretme yaklaşımı, fenomenolojik öğrenme, Fenomenolojik.

## Göçün Öğretmen Yetiştirme Programlarına Etkisi Türkiye ve Almanya Örneğinde

Doç. Dr. Hasan COŞKUN

Ufuk Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Berlin Hür Üniversitesinde yarı zamanlı öğretim üyesi

[dr.hasancoskun@gmx.de](mailto:dr.hasancoskun@gmx.de) & [hcoskun@bir.net.tr](mailto:hcoskun@bir.net.tr)

Günümüzde değişik nedenlerden kaynaklanan iç ve dış göçler yaşanmaktadır. Dünyada yaşanan bu göç hareketleri için ekonomik, siyasi ve toplumsal baskılar, mübadele, daha iyi eğitim ve yaşam olanakları arayışları ile doğal afetler gibi nedenler sayılmaktadır. Bazı ülkeler göç verirken, bazı ülkeler de göç almaktadır. Göç, dilsel ve kültürel yaşamı zenginleştirirken hem göç veren hem de göç alan ülke için bir dizi sorunu beraberinde getirmektedir. Bu sorunların en önemlilerinden biri eğitimidir. Eğitim ile ilgili tartışmalarda özellikle iki yaklaşım öne çıkmaktadır: Göçmenler, yaşadıkları ülkede ne o ülke toplumuna benzetilmeye çalışılmalı ne de kapalı toplumlar oluşturulmalıdır. Özellikle Türk göçmenleri örneğinde yerli topluma paralel yeni yaşam biçimlerinin olduğu sık sık dile getirilmektedir. Paralel toplumlarda yaşayan bireyler, ülkenin dilini yeterli düzeyde öğrenememekte, kültürünü yeterince içleştirememekte ve dolayısıyla çağın gerektirdiği eğitimi alamamaktadırlar. Göçmenlere yönelik verilen eğitimin amacı, göçmenlerin ulusal benliklerini koruyarak içinde yaşadıkları toplumla uyum içinde yaşamaları olmalıdır. Böyle bir hedefe ulaşabilmek için de özgün eğitim programlarının geliştirilmesi ve bu programları uygulayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

Eğitim programlarının uygulanmasında en önemli etken öğretmendir. Göç veren ülkeler, yurtdışında göçmen çocuklara dil ve kültür dersleri verebilecek öğretmenler göndermektedirler. Öte yandan göç alan bazı ülkeler ise göçmen çocukların eğitiminde görevlendirilecek öğretmen yetiştirmenin yollarını araştırmaktadırlar. Göç alan ülkelerde, öğretmen yetiştirme programlarına, göçmen öğrenciler artan bir şekilde ilgi göstermektedirler. Bu yeni öğretmen grubunun göçmenlerin eğitiminde etkili olacağı düşünülmektedir. Göçmen öğrenciler, aynı zamanda yüksek öğrenimlerinin bir kısmını göç veren ülkede yapmayı da yeğlemektedirler. Bu olumlu gelişmeler, göçmenlere yönelik geliştirilen eğitim programlarının uygulanmasında dikkate alınmalıdır.

Bilindiği gibi öğretmen yetiştirme programları, gerek Türkiye’de, gerekse Almanya’da sürekli gündemde olan bir konudur. Almanya’da öğretmen yetiştirme programları Bologna süreci kapsamında değiştirildi. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları en son 1982, 1997, 2006 yıllarında yeniden yapılandırıldı. Öğretmen yetiştirme, günümüzde ise fen - edebiyat fakülteleri bağlamında tekrar tartışılmaktadır. Almanya’da özellikle seksenli yıllardan itibaren yüksek öğretmen okullarının üniversiteye dönüştürülmesi ile öğretmen yetiştirme programları yeniden yapılandırılmıştı. Eyalet sisteminin öğretmen yetiştirmeyi biçimlendirdiği Almanya’da öğretmen yetiştirme sistemi, Avrupa Birliği boyutunda Bologna süreci çerçevesinde köklü bir değişim yaşamaktadır. Bundan böyle eğitim kurumlarında görevlendirilecek öğretmenlerden mastır düzeyinde eğitim almış olmaları istenilmektedir.

Türkiye ve Almanya örneğinde yapılan bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Almanya’da öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasında göç olgusunun hangi oranda göz önünde bulundurulması gerektiğini araştırmaktır. Bu bildiri için yapılan araştırma ve kaynak taraması, her iki ülkede edindiğim deneyim ve izlenimlerime dayanmaktadır. Araştırmanın evreni Türkiye ve Almanya’da öğretmen yetiştirme programları ile sınırlıdır.

Araştırmada elde edilecek veriler ışığında Almanya’da yetmişli yıllardan beri öğretmen yetiştirme programlarında açılan yabancılar eğitimi, kültürlerarası eğitim, Almancanın yabancı dil ve ikinci dil olarak eğitimi gibi derslere ve Türkiye’de 2000’li yıllardan beri tartışılan “yurtdışı öğretmenliği” çalışmalarına yönelik önerilerde bulunulacaktır.

**Anahtar sözcükler:** Göç, göçmen, program geliştirme, öğretmen yetiştirme, yurtdışı öğretmenliği

## Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Teorik Dersleri Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Özbay GÜVEN  
Gazi Üniversitesi  
ozbay@gazi.edu.tr

Özer YILDIZ  
MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı  
oyildiz74@gmail.com

Öğretim programını oluşturan tüm öğeler arasında karşılıklı etkileşim vardır. Bu nedenle, bir öğede meydana gelen aksaklık dolaylı ya da doğrudan diğer öğeleri etkilediği için programla ilgili bir karar alınırken tüm öğelerin göz önünde bulundurulması gerekir. Program her yönüyle eğitimin hedefini gerçekleştirmenin aracıdır (Şahinel, 2003).

Bütün öğretim programları denencedir. Bu durum öğretim programının değerlendirilmesini zorunlu kılar. Programın denenceliği ve kalite kontrolüne ihtiyaç oluşu nedeniyle eğitim faaliyetlerinin amaca hizmet edip etmediği, olumsuz yan ürünlerinin olup olmadığı ve faaliyet süresince enerjinin israf edilip edilmediği değerlendirme ile mümkün olacaktır (Ertürk, 1972).

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve beceri kazanmaları için, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini sağlamak amacıyla kurulan Spor Liselerinin yükseköğretime temel oluşturması açısından önemi göz ardı edilmemelidir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 8.12.2006 tarih ve 393 sayılı kararı ile kabul edilen Spor Liseleri Spor Alanı Teorik Dersleri (İnsan Anatomisi, Spor Fizyolojisi, Spor Psikolojisi, Spor Sosyolojisi, Özel Alan Çalışması, Antrenman Bilgisi, Spor Tesisleri ve Malzeme Bilgisi, Spor Yönetimi ve Organizasyonu, Türk Spor Tarihi, Beden Eğitimi Bilimine Giriş, Beden Eğitimi ve Spor Tarihi, Spor Kazalarından Korunma ve İlk Yardım, Spor ve Beslenme) Öğretim Programlarının değerlendirilmemiş ve bu öğretim programlarındaki aksaklıkların tespit edilmemiş olması nedeniyle bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu öğretim programlarının değerlendirilmesi, gözlenen aksaklıkların giderilmesi, ders kitaplarının yeniden düzenlenecek öğretim programlarına göre yazılması ve eğitimin niteliğinin artırılması adına faydalı olacaktır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 20.04.2009 tarih ve 58 sayılı kararı ile Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liseleri birleştirilerek Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri adını almıştır.

Bu araştırmada, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Teorik Ders kitaplarının yazımında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenlerin, bu derslerin öğretim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 35 beden eğitimi öğretmeni, 1 felsefe öğretmeni, 1 rehber öğretmen, 4 program geliştirme uzmanı ve 4 ölçme ve değerlendirme uzmanı oluşturmuştur. Araştırmada veriler söz konusu öğretim programlarının yazılı materyallerinin incelenmesi ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

Spor Fizyolojisi, Spor Psikolojisi, Spor Sosyolojisi, Özel Alan Çalışması, Antrenman Bilgisi, Spor Tesisleri ve Malzeme Bilgisi, Spor Yönetimi ve Organizasyonu, Türk Spor Tarihi, Beden Eğitimi Bilimine Giriş, Beden Eğitimi ve Spor Tarihi, Spor ve Beslenme dersleri öğretim programlarında genel olarak; üniteler ve kazanımlar arasında bağlantılı geçişlerin olmadığı, bazı kazanımların eksik yazıldığı veya anlam olarak birbirinin tekrarı kazanımların olduğu, bazı kazanımların birleştirilmesi veya sadeleştirilmesi gerektiği, bazı ünitelerin konu başlıkları ile ilgili kazanımlara yer verilmediği, bazı ünitelerin konuları ile kazanımları arasında tutarsızlıklar olduğu, bazı ünitelerin kazanımlarının tamamen değişmesi gerektiği, bazı ünitelere eklenmesi veya çıkarılması gereken konuların olduğu, bazı ünite konularının birleştirilmesi veya ayrılması gerektiği, bazı ünitelerin konu başlıklarında değişiklikler yapılmasının gerekli olduğu, bazı ünitelerin konu açılımlarının alt başlıklarında gereksiz ayrıntılara yer verildiği, bazı ünite konu açılımlarının ilgili olduğu üniteye alınması gerektiği, bazı öğretim programlarında kazanımların yazıldığı fakat kazanımı gerçekleştirecek ünite konularının yazılmadığı, kazanımlarda yer alan bazı kavramlarda ve terimlerde tutarlılık olmadığı, bazı öğretim programlarında öğretim yöntem ve teknikleri kısmının güncellenmesi, etkinlik örneklerinin artırılması, ölçme ve değerlendirme konularının ve formlarının daha anlaşılır hâle getirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Bu nedenlere bağlı olarak Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Teorik Dersleri öğretim programlarında içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerinde eksikliklerin bulunduğu, öğretim programlarının gözden geçirilerek revize edilmesi ve ders kitaplarının da yapılacak revizyon sonrasında yeniden düzenlenmesinin uygun olacağı belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, Öğretim Programı, Teorik Dersler

## Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Uygulamalı Dersleri Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Özbay GÜVEN  
Gazi Üniversitesi  
ozbay@gazi.edu.tr

Özer YILDIZ  
MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı  
oyildiz74@gmail.com

Bir öğretim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda yetersiz kalan ya da ters işleyen öğeleri olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2009).

Türkiye’de beden eğitimi ve spor eğitiminin daha ileriye gidebilmesi ve yükseköğretime temel oluşturması açısından ilk ve ortaöğretim düzeyinde verilecek beden eğitimi ve spora ilişkin eğitim ve öğretimin önemi göz ardı edilmemelidir. İlk olarak 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve beceri kazanmaları için ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini sağlamak amacıyla Erzurum, Malatya, Sivas ve Uşak illerinde açılan spor liselerinin sayısı bugün 22’yi bulmuştur. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 8.12.2006 tarih ve 393 sayılı kararı ile kabul edilen Spor Liseleri Spor Alanı Uygulamalı Dersleri (Temel Spor Eğitimi, Spor, Spor Masajı, Eğitsel Oyunlar, Ritim Eğitimi ve Dans) Öğretim Programlarının değerlendirilmemiş ve bu öğretim programlarındaki aksaklıkların tespit edilmemiş olması nedeniyle bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu öğretim programlarının değerlendirilmesi öğretim programlarında gözlenen aksaklıkların giderilmesi, ders kitaplarının yeniden düzenlenecek öğretim programlarına göre yazılması ve eğitimin niteliğinin artırılması adına faydalı olacaktır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 20.04.2009 tarih ve 58 sayılı kararı ile Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liseleri birleştirilerek Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri adını almıştır.

Bu araştırmada Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Uygulamalı Ders kitaplarının yazımında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenlerin bu derslerin öğretim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 28 beden eğitimi öğretmeni, 1 felsefe öğretmeni, 1 rehber öğretmen, 3 program geliştirme uzmanı ve 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı oluşturmuştur. Araştırmada veriler söz konusu öğretim programlarının yazılı materyallerinin incelenmesi ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

Temel Spor Eğitimi, Spor, Spor Masajı, Eğitsel Oyunlar ve Ritim Eğitimi ve Dans dersleri uygulamalı dersler olduğundan ders kitaplarında konuların uygun işlenemediği ve uygulamalarda yeterli yönlendirmelerin yapılamadığı tespit edilmiştir. Öğretim programlarının revizyonu ile birlikte ders kitaplarının, benzer işleniş ve içerikte olan diğer derslere ait eğitim materyalleri de dikkate alındığında öğretmen kılavuz kitabı olarak değerlendirilmesi derslerin içeriği ve işleniş açısından daha etkin olacaktır.

Temel Spor Eğitimi, Spor, Spor Masajı, Eğitsel Oyunlar, Ritim Eğitimi ve Dans dersleri öğretim programlarında genel olarak; ünitelerde bazı kazanımların eksik yazıldığı veya anlam olarak birbirinin tekrarı kazanımların olduğu, bazı kazanımların benzer içerikte olması nedeniyle birleştirilmesinin gerektiği, bazı ünitelerde eklenmesi veya çıkarılması gereken konular olduğu, bazı ünitelerde konu başlıklarının aynı içerikte olan alt başlıklarının çıkarılması gerektiği, bazı ünitelerde program içeriği ile kazanım sıralamasının birbiri ile uyumsuz olduğu, bazı kazanımların sıralamalarının yer değiştirilmesi gerektiği, ünitelerde bazı terimlerin doğru kullanılmadığı, bazı öğretim programlarında kazanımların yazıldığı fakat kazanımı gerçekleştirecek konuların yazılmadığı, kazanımlarda yer alan bazı kavramlarda ve terimlerde tutarlılık olmadığı, bazı öğretim programlarında öğretim yöntem ve teknikleri kısmının güncellenmesi, etkinlik örneklerinin artırılması, ölçme ve değerlendirme konularının ve formlarının daha anlaşılır hâle getirilmesi gerektiği, bazı üniteler için önerilen zaman ve ağırlığın uyumlu ve dengeli olmadığı görülmüştür.

Bu nedenlere bağlı olarak Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Uygulamalı Dersleri öğretim programlarında içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerinde eksikliklerin bulunduğu, öğretim programlarının gözden geçirilerek revize edilmesi gerektiği, ders kitaplarının da yapılacak revizyon sonrasında yeniden düzenlenmesinin uygun olacağı, uygulamalı derslerde öğretmen kılavuz kitaplarının da olması gerektiği tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, Öğretim Programı, Uygulamalı Dersler

## Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Görüşleri

Sevgi Turan, Özcan Demirel

Hacettepe Üniversitesi

sturan@hacettepe.edu.tr; demirel@hacettepe.edu.tr

Geleneksel bilgi düzeyinin değerlendirildiği çalışmalar, probleme dayalı öğrenme (PDÖ) ve geleneksel eğitim programından mezun öğrenciler arasında çok az ya da hiç fark olmadığını bildirmektedir. Öte yandan PDÖ öğrenme için çok sayıda uyarıcının bulunduğu bir eğitim ortamı sağlamak ve PDÖ uygulanan gruplarda bilginin kalıcılığının daha iyi olduğu belirtilmektedir. Ancak PDÖ gibi öğrenen merkezli uygulamaların eğitici ve öğrenci rol ve davranışlarında gerektirdiği değişiklikler nedeniyle eğitim programlarına uygulanması her zaman kolay olmamaktadır. Bu çalışmada bu güçlüğün anlaşılmasına yardımcı olmak için Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada betimsel yöntem kullanılarak nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla çalışmada 3 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak gruplara uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 5'er öğrenci katılmıştır. Odak grup görüşmelerinde yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Formda 12 temel soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 8'inin altında ayrıntılı bilgi elde etmeyi sağlayacak ek sorular bulunmaktadır. Odak grup görüşmeleri 2005-2006 öğretim yılında her dönemin son ders kurulunda yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için tematik kodlama yapılmıştır.

Çalışmada odak grup görüşmelerinde PDÖ ile ilgili öğrenci görüşleri her iki uçta yer almıştır. Genel olarak belirtilen görüşler "olumlu", "olumsuz" ve "orta" olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Burada öz-düzenleyici öğrenmeye sahip olma ile PDÖ ile ilgili görüşlerin ilgisi dikkat çekmektedir. Geleneksel yöntemle yatkın öğrenciler PDÖ için daha olumsuz görüşler bildirirken, araştırarak öğrenmenin daha verimli olduğunu düşünen öğrenciler olumlu görüş bildirmiştir.

"Ben katılmıyorum. Daha faydalı olduğuna inanıyorum. Benim öğrenme stilime daha uygun araştırıp bir şeyler bulmak. Bugün bir PDÖ var. Dün geceden beri bilgisayar başındayım, internette. Elimdeki kaynaklar çok mu bilmiyorum bu komiteye. Araştırarak öğrenmek daha iyi geliyor bana ama zamanlama konusunda bazı komitelerde sorun oluyor." K3e3

Bu çalışmanın bulgularıyla da desteklendiği gibi PDÖ ile ilgili tıp fakültelerindeki uygulamalarda öğrenci görüşlerini inceleyen diğer çalışmalar öğrencilerin bazı gruplarda bu uygulamadan memnun, bazı uygulamalarda ise memnun olmadıklarını bildirmektedir. Sağlığın diğer alanlarında yapılan çalışmalar ise öğrenci görüşlerinin olumlu yönde olduğunu bildirmektedir.

Öğrenciler PDÖ'de eğitim yönlendiricisinin istedik özelliklerini; yönlendirici, düzenleyici ve demokratik olma olarak belirtmiştir. Öğrenciler PDÖ eğitim yönlendiricisinin olumsuz özelliklerinin öğrenme-öğretme etkinliklerini nasıl etkileyebileceğini de örneklendirmiştir. Görüşmelerde PDÖ ile kazanılan bilgilerin daha kalıcı olduğu, anlamlı öğrenmeyi sağladığı, klinikle (yani gerçek yaşam ile) bağlantı ve aktif katılımı sağladığı, ayrıca öz-güven kazandırdığı söylenmiştir. Çalışmada öğrenciler PDÖ'de öğrenciyi "araştırmacı", "katılımcı" ve "öğrenme için kendi kendini yönlendirebilen" bir birey olarak tanımlamıştır. Baskın olmama ve merkezde yer almama öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme sürecini gerçekleştirebilmeleri için önemli niteliklerden sayılmıştır. Bunların yanı sıra "kendi deneyimlerini aktarma", "farklı bakış açıları getirme", "güler yüzlü olma" ve "istekli olma" eğitim yönlendiricisinin olumlu özellikleri arasında sayılmaktadır.

Bu çalışmada öğrenciler PDÖ'de öğrenciyi "araştırmacı", "katılımcı" ve "öğrenme için kendi kendini yönlendirebilen" bir birey olarak tanımlamıştır. Ancak uygulamada bu rollerin her zaman gerçekleşmediği de vurgulanmıştır. Öğrencilerin araştırma yapmadan hazırlıksız gelmesi, yüzeysel katılım göstermesi, eğitmenin dikkatini çekebilmek için rekabete girmesi, bazı öğrencilerin baskın özellik göstermesi grup ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

Çalışmada ayrıca PDÖ'de kullanılan senaryolar filmler ve öğrenci rehberleri ile ilgili görüş bildirilmiştir. Öğrencilere verilen öğrenci rehberlerinin öğrencileri kaynaklara yönlendirme ve süreci yönlendirme açısından sınırlı kaldığına değinilmiştir. Eğitim yönlendiricisinin sürece yönelik yaptığı değerlendirme ve ders kurulu sınavlarında PDÖ ile ilgili sorularla yapılan değerlendirmeye yönelik görüş bildirilmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin PDÖ'de yaşanan sorunlar görüşmelerde ortaya çıkarılmıştır. Bu sorunların çözümüne yönelik önlemlerin alınmasının PDÖ'nün yürütülmesine ilişkin olumsuzlukları ortadan kaldırılabileceği ve öğretimin etkinliğini artıracığı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Probleme-dayalı öğrenme, öğrenci görüşleri, tıp öğrencileri

## Hayat Bilgisi Dersinde Hayır Diyebilme Kazanımlarına İlişkin Görüşler

Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCI\*

Fırat Üniversitesi

nsemerci@firat.edu.tr

Burcu DUMAN\*\*

Fırat Üniversitesi

b\_duman@hotmail.com.tr

Düşünce ve duyguların açık olarak ifade edilip edilmemesi kişilerin seçimidir. Bazı durumlarda, çevrenin isteklerine karşı düşünce ve duygularını ifade edemeyen kişiler, hayır demekte zorlanırlar. Bu yüzden kendinin değil de başkalarının istedikleri şekilde davranırlar. Çevre tarafından sevilme, kabul görmek, önemsenmek için evet demek zorunda kalabilirler. Ancak uzun süre çevrenin istediği gibi davranarak duygu ve düşüncelerini ifade edememek engellenmişlik hissi yaratır ve beklenmedik zamanda ufak bir sebepten dolayı kırıcı davranışlara sebebiyet verir. Bu süreç, uzun vadede iletişim problemleri yaratarak, çevre ile ilişkileri tehlikeye atar. Duygu ve düşünceleri içe atıp, ilişkilerin zarar görmemesi için uygun zamanda ve biçimde hayır diyebilerek kendini gerçekçi biçimde ifade etme önemlidir. Özellikle küçük yaşlardan itibaren, hayır diyebilme becerisini kazanma, çocukların ileride sağlıklı iletişim kurmalarına yardımcı olarak, kendine güvenen, düşünce ve duygularıyla kendi kararlarını alabilen bireyler olmalarına yardımcı olacaktır.

Hayat bilgisi öğretim programında kaynakları etkin kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlama, öz yönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma, temalarla ilgili temel kavramları tanıma gibi hayat bilgisi dersine özgü beceriler bulunmaktadır. Her beceriyi de içeren belli alt başlıklar bulunmaktadır. Hayır diyebilme de, ilköğretim hayat bilgisi programında yer alan 'Güvenlik ve Korunmayı Sağlama' becerisinin alt başlığında verilmiştir. Hayat bilgisi öğretim programında hayır diyebilme; Suçluluk duymaksızın 'hayır' diyebilme, 'hayır' deme ve niçin hayır dediğini açıklama: 'hayır,...çünkü...', reddedip nedenini açıkladıktan sonra bunun yerine başka bir seçenek sunma şeklinde açıklanmaktadır. Hayır diyebilme ile ilgili okul heyecanım temasından birinci sınıfta (A.1.37) ve üçüncü sınıfta (A.3.27), benim eşsiz yuvam temasından ikinci sınıfta (B.2.24) olmak üzere toplam üç kazanım bulunmaktadır.

Hayır diyebilme düşünmeden çok uygulamaya geçirmede güçlük yaşanan bir beceridir. Bu yüzden bu kazanımların ne kadar gerçekleştiği, günlük hayatlarında öğrencilerin hayır diyebilme becerisini kullanmalarıyla ilişkilidir. Hayır diyebilme becerisini kazanılma düzeyini belirlemede, öğrencilerin öğretmenler tarafından gözlemlenmesi ve görüşlerine başvurulması faydalı olacaktır.

Araştırmanın amacı, ilköğretim hayat bilgisi 1. 2. ve 3. sınıf öğretim programlarında yer alan 'hayır diyebilme' kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nicel ve nitel olarak yürütülmüştür. Nicel olarak survey yöntemi kullanılmış olup, evren 2008-2009 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki ilköğretim okullarının birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında derse giren 595 sınıf öğretmenidir. Örneklem ise 359 öğretmen olup evrenin yüzde 60.34'ünü temsil etmektedir. Nitel boyut kapsamında, araştırma yapılan okullardan seçilen birinci, ikinci ve üçüncü sınıftan birer öğrenciyle 'hayır diyebilme' konusuyla ilgi görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel yöntem kapsamındaki verileri, "Hayat Bilgisi programında hayır diyebilme becerilerine yönelik kazanımların gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri" konulu anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel yöntem kapsamındaki verileri ise görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bu boyutunda görüşmecilerin çocuk olmaları sebebiyle de sohbet tarzı görüşme yaklaşımı tercih edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS-16 nicel veri analiz programı ve N-Vivo7 nitel veri analiz programlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve KWH testleri kullanılmıştır.

Nitel bulgularda, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin, hayır diyebilme kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinde farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, hayır diyebilme kazanımlarının gerçekleşme düzeylerini yüksek olarak ifade etmişlerdir. Hem cinsiyet hem de mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamakla beraber, aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, hayır diyebilme kazanımlarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini

belirtmişlerdir. Annelik faktörünün de etkisiyle kadın öğretmenlerin çocuklara karşı daha hassas olmaları, bu konuya da daha dikkatli ve koruma duygusuyla yaklaşmalarını sağlamış olabilir. Ortalamalardaki yüksekliğin sebebi bu durumdan kaynaklanmış olabilir. Mesleki kıdem değişkenine göre yine anlamlı bir farklılık oluşmasa da 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuca götüren sebep, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha bilinçli olmaları, yaşlarından dolayı günümüz dünyası ve çocuklara yönelik tehlikeleri daha iyi algılamaları olabilir. Araştırma kapsamında görüşü alınan birinci, ikinci ve üçüncü sınıftan birer öğrenci, çoğunlukla hayır diyebildiklerini ifade etmişlerdir. Birinci sınıf öğrencisi hayır kelimesinin anlamı açıklayamamakla beraber, her üç öğrenci de verilen örnek durumlar karşısında hayır diyebildiklerini anlatmışlardır.

Bundan sonraki araştırmalara çeşitlilik katması bakımından ileride yapılacak araştırmalarda örneklem grubuna farklı sınıf seviyelerinden daha fazla öğrenci dahil edilmelidir. Sadece anket yoluyla değil, daha zengin veriler elde etmek için öğretmen görüşlerine nitel yöntemler kullanılarak başvurulmalıdır. Çünkü sürekli gözlemler, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini daha net ortaya koyabilir. Bunu da pozisyonları gereği en iyi öğretmenler yapabilir. Ayrıca öğrencilerin, drama tekniği gibi gerçek yaşam ortamları yaratılarak gözlemlenmeleri, bilgi toplama açısından faydalı olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat Bilgisi Dersi, Hayır Diyebilme, Kazanım.

## Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi

Prof. Dr. F. Dilek Gözütok

Ankara Üniversitesi

dgozutok@hotmail.com

Hayat Bilgisi dersi, Türkiye Cumhuriyeti ilkokul programlarının 1. 2. ve 3. sınıflarında 1926'dan beri yer almaktadır. Çağ nüfusunun tamamının okulöncesi eğitimden yararlanamadığı, bazı istatistiklere göre okulöncesi okullaşma oranının %15, bazılarında göre %35 olduğu dikkate alındığında ilköğretim okulu, çocuğun karşılaştığı ilk resmi kurum olarak daha da önem kazanmaktadır. Çocuk gelişimi konusunda yapılmış araştırma sonuçlarında ve alanyazında bireyin özellikle kişilik gelişiminin ilk yaşlarda oluştuğunun vurgulanması, ilköğretim okulunun ilk yıllarının öğretim programlarına da özel bir anlam katmaktadır. Çocuğa küçük yaşlarda benimsetilmesi gereken değerlerin ilköğretim yaşını geçtikten sonra öğretilmeye çalışılması, çocuğun yaşı ilerledikçe zorlaşacak, belki de olanaksızlaşacaktır.

HB dersi, çocuğun kendini, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı tanımasını sağlamak üzere "Mihver Ders", "Uygulamalı Ders" ve bir "Yaşam Dersi" olarak nitelendirilmiş, 1. 2. ve 3. sınıf programlarında önemli bir yer doldürmüştür. İlköğretime başlayan çocuk, Cumhuriyeti, demokratik değerleri, uzayı, dünyayı, sevgiyi, dostluğu, dürüstlüğü, arkadaşlığı, ülkesini, bölgesini, ilini, ilçesini, köyünü, bitkisini, hayvanını, ailesini, okulunu, çevresini, komşusunu, yurttaşını, yurttaşlığını, en önemlisi de Ata'sını bu derste öğrenmiştir. Bilimde, teknolojiye, toplumsal yaşamda, insanın kendisinde ve program geliştirme alanında ortaya çıkan değişimler, bu değişmelerin öğretim programlarına yansıtılmasını gerektirmiştir. 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005'de HB programı bazen geliştirilmiş, bazen de değiştirilmiştir.

2005 HB Programı olarak anılan program, 08.08.2005 tarih ve 297 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) kararıyla onaylanarak 2005-2006 öğretim yılından başlayarak Türkiye genelinde uygulamaya konmuştur. Bu program 22 Nisan 2009'da Danıştay 8. Dairesi tarafından iptal edilmiştir. İptal kararından üç hafta sonra Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu 14.05.2009 tarih ve 70 sayılı kararı ile İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1-2-3) 2009 Öğretim Programını kabul etmiş ve iptal edilen 2005 programına yapılan toplam 15 tümceyi geçmeyen eklemelerle oluşturduğu bu programın uygulanacağı konusunda okulları bilgilendirmiştir.

İlköğretim programlarının geliştirilmesi deneyimleri ile MEB ciddi bir program geliştirme kültürü biriktirmiştir. Hemen her program geliştirme sürecinde MEB'in düzenlemeleriyle geniş katımlı proje çalışmalarında uygulanmakta olan programın değerlendirmeleri, yeni program için ihtiyaç analizleri, taslak programların pilot uygulamaları, bu uygulamaları değerlendirme çalışmaları ve deneme uygulamalarının sonuçları doğrultusunda geliştirme çalışmaları yapılmıştır. İlk kez 2004 yılında, bir önceki (1998 programı) henüz mezun vermeden ve bir yıldan daha kısa bir sürede hazırlanan bir program, 2004-2005 yılında bir yandan pilot uygulaması yapılırken diğer yandan ders kitapları, öğrenci kitapları ve öğretmen kılavuzları hazırlanarak 2005-2006 öğretim yılında bütün sınıflarda (1-2-3) Türkiye genelinde uygulanmıştır. Pilot uygulama sonuçlarının programa yansıtıldığı belirtilmekle birlikte pilot uygulamaların devam ettiği süre içinde kitaplar yazdırılmış olduğu için değişiklikler kitaplara yeterince yansıtılamamıştır.

Öğrenci merkezli yöntemleri vurgulaması, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ve çoklu zekâ kuramını öne çıkarması açılarından olumlu eleştiriler almasının yanı sıra, ihtiyaç analizi yapılmamış olması, "Özel İhtisas Komisyonu" olarak nitelendirilen program hazırlama grubunun program geliştirme ilkelerine uygun olarak oluşturulmaması, uygulanmakta olan programın değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının yeni programa yansıtılmamış olması, içerik olarak farklı bir kültürün ürünü olduğu iddiaları, kısa sürede hazırlanıp bütün sınıflarda aynı anda uygulamaya konması, pilot uygulama sonuçları beklenmeden kitapların yazılmış olması ve programın öğretmenlere yeterince tanıtılmaması vb. açılardan da olumsuz bulunmuştur. En önemlisi de Cumhuriyet tarihinde ilk kez bu program, Türk Milli Eğitiminin Amaçlarına ve İlkelerine uymadığı, ulusal değerlere yeterince yer vermediği ve demokrasi kültürü oluşturmada yeterli olmadığı gerekçesiyle iptal edilmiştir. İptal edilen 2005 programına eklenen az sayıda kazanım tümceleri ile oluşturulan 2009 programı okullarda uygulanmaktadır.

Program geliştirme yararlanılacak somut veriler elde etmenin yolu, programın bilimsel yöntemlerle değerlendirilmesidir. 2005 yılında uygulamaya konan, üzerinde büyük tartışmalar yaratan, ders kitaplarına yansıtılmayan yalnızca programa yapılan küçük eklemelerle yeni bir programmış gibi uygulamaya konan 2009 HB

programının da değerlendirilmesi gerekir. Bu gereklilik HB programının ilköğretime başlayan çocuğun karşılaştığı ilk program olması nedeniyle daha da önem kazanmaktadır.

2005 programı uygulamaya konuncaya kadar Türk Eğitim Sisteminde yer almayan "ara disiplin" yaklaşımı, farklı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini içeren bu programı nasıl uygulamaları gerektiği konularında öğretmenlerin bilgilendirilmeleri ve programın felsefesine inandırılmaları gerekirdi. Programa getirilen eleştirilerin doğruluğu yanlışlığı bir yana dünyanın en iyi hazırlanmış bir programı bile programın felsefesini kavrayamamış uygulamacıların elinde öğrencileri hedeflerine ulaştıramaz.

Büyük yenilikler getirdiği, hatta reform yarattığı iddiası ile kısa bir sürede hazırlanıp, nasıl uygulanacağı konusunda öğretmenlere yeterli bilgilendirme yapılmayan bir programın uygulamadaki başarısının değerlendirilmesi HB programının niteliği konusunda bilgi verecektir. Diğer yandan bu çalışma, Posner'in (1995) resmi program ve uygulanan program sınıflamasını temele alan bir örnek olmuştur.

Bu çalışmada;

I. Hayat Bilgisi programı

A. Program geliştirme ilkelerine,

B. Türk Milli Eğitiminin Amaçlarına ve İlkelerine uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. (Yansıtıcı/reflective değerlendirme)

II. Hayat Bilgisi programı ve Hayat Bilgisi Dersi veren öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları Hayat Bilgisi dersi karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. (Süreç değerlendirme)

III. Değerlendirmelerden ulaşılan sonuçlar ışığında öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Resmi program, uygulanan program, program değerlendirme, Hayat Bilgisi programı

## Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi

Yrd. Doç. Dr. Şükran TOK  
Pamukkale Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
EPÖ ABD  
Denizli  
stok@pau.edu.tr

Ayşegül Mazı  
Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Hatay  
aysegulm.55@hotmail.com

Dünya'da meydana gelen teknolojik gelişmelerin ışığında öğrenen merkezli eğitim anlayışları ön plana çıkmıştır. Öğrenen merkezli öğretim anlayışlarından biri de çocuklarda düşünme becerilerini geliştirecek ve yaşama farklı açılardan bakmalarını sağlayacak olan "Çocuklar İçin Felsefe" yaklaşımıdır. Golding (2007) Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının, hem yapılandırmacılığın hem de sokratik sorgulamaların eğitimsel amaçlarını taşıdığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde planlandığını ifade etmiştir. Öğrenci merkezli olan hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirebilir.

Hikâyeler yoluyla düşünme, felsefik tartışmalar yaparak bireylerin eleştirel düşünme becerilerini, özsaygılarını, dil becerilerini, kendilerine güven duymalarını, düşüncelerini özgürce ifade etmelerini, mantıklı kararlar almalarını sistemli bir şekilde geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda 2005-2006 yılında İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nın temelinde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte bu yaklaşıma göre çeşitli alanlarda farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Bu alanlardan biri olan anlama becerilerinin kazandırılması büyük bir önem taşımaktadır.

Hikâyeler çocuğun gelişiminde, düşünme ve dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri okuduğunu ve dinlediğini anlama çalışmalarına sistemli bir yaklaşım getirebilir. Buradan yola çıkarak Onan (2005), anlama becerilerinin geliştirilmesinde dilin ne kadar etkili olduğunu ortaya koyabilmek için, çocuğun zihinsel gelişim sürecinin "düşünme ve dil" çerçevesinde ele alınması gerektiğini bildirmiştir. Bu süreçte her şeyden önce bu iki kavram arasındaki ilişkinin hangi yöntemle irdelenmesi gerektiğinin belirlenmesi önemlidir. Hikâyeler yoluyla düşünme, bu iki kavram (dil ve düşünme) arasındaki ilişkiyi açıklamaya yardımcı olabilir.

Bu çalışmanın amacı İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde Çocuklar İçin Felsefe kuramına dayalı hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerini, 2005-2006 yılı Türkçe öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklerle karşılaştırarak, okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisini belirlemektir. Bu araştırma deneme modelinde bir çalışmadır. Çalışmada deney grubunda hikâyeler yoluyla düşünme, kontrol grubunda ise 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın ön gördüğü etkinlikler kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını, 2007-2008 eğitim-öğretim yılının I. döneminde Hatay İli Antakya Merkez ilçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından yansız seçimle belirlenen iki şubeden toplam 74 öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırmada, yarı deneysel desenlerden, eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının eşleştirilmesinde "Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ön-test sonuçları göz önüne alınmıştır. Yansız olarak bu şubelerden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırma, deney grubunda hazırlık çalışmaları ve deneysel işlemler olmak üzere toplam 10 hafta sürmüştür. Araştırmada veriler, her biri 35 sorudan oluşan, okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı testleri ile toplanmıştır. Bu çalışmanın öğretim materyallerini geliştirmek ve uygulamadaki sorunları belirlemek için 2006-2007 öğretim yılının II. döneminde farklı bir ilköğretim okulunun beşinci sınıflarında 4 hafta boyunca ön denemesi gerçekleştirilmiştir. Ön deneme uygulaması sonuçlarına göre öğretim materyallerinde ve süre konularında düzenlemeye gidilmiştir. Deney grubunda hikâyeler yoluyla düşünme etkinlikleri ile yapılan okuduğunu ve dinlediğini anlama çalışmaları için her hafta farklı bir hikâyeye ele alınmıştır. Bu etkinliklerin uygulanmasında genelde iki ders saati planlanmıştır. Deney grubunda hikâyeler yoluyla düşünme

ile yapılan okuduğunu ve dinlediğini anlama çalışmalarında temayı fark etme, temaya odaklanma ve temayı genelleme adımları izlenmiştir. Kontrol grubunda ise okuduğunu anlama çalışmalarında sınıf öğretmeni metni bir defa sesli okuma kurallarına uygun olarak okumuş ve daha sonra öğrenciler metni sessiz okuma kurallarına uyarak okumuşlardır. Ardından metin üç öğrenciye sesli okutulmuştur. Metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmek için metinde geçen bilinmeyen kelimelerle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ardından çalışma kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma bittikten sonra deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak verilen "okuduğunu ve dinlediğini anlama başarı testleri" son-test olarak verilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, ilişkisiz (bağımsız) ve ilişkili (bağımlı) örneklem için t- testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile 2005-2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından öntest-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Çocuklar için Felsefe, Hikâyeler yoluyla düşünme okuduğunu ve dinlediğini anlama.

## Hipoteze Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İrdelenmesi

Doç.Dr. Çetin SEMERCİ

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

[csemerci@firat.edu.tr](mailto:csemerci@firat.edu.tr)

Bilim ve teknolojinin sürekli ve hızlı bir şekilde gelişmesi öğrenmeye ilişkin yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu öğrenme yaklaşımlarından biri de "Hipoteze dayalı öğrenme (HDÖ)"dir. Araştırmanın amacı, hipoteze dayalı öğrenme nedir?, dayanağı nedir, nasıl uygulanabilir?, yapılandırmacılık ve probleme dayalı öğrenme ile bağlantısı nedir? Sorularına cevap aranmasıdır. Alanyazın taraması yapılarak kuramsal bir yapı ortaya konulmuştur. Türkiye ve yabancı ülkelerdeki tez ve makale yayınlarının taraması yapılmıştır. HDÖ, Amerika Birleşik Devletleri'nde özellikle matematik, bilgisayar ve dil sanatlarında çalışan bilim adamlarının ortak çalışmalarıyla 2000'li yıllarda ortaya çıkan bir öğrenme yaklaşımıdır (Quadrant Educational Enterprises, 2003, 1). HDÖ'nün gelişmesine öncülük eden isimlerden ikisi, Mark Rockley ve Kristy VanDorn'dur. HDÖ, pragmatik görüşten hareket edilerek ortaya konulmuştur.

Pragmatik görüşün eğitime uygulanması ilerlemecilik akımıdır (Erden, 2007, 36-37). Öğrencilerin değişen dünyaya hazırlanması, kendi yaşantılarıyla kendini geliştirmesi, problem çözme becerilerini geliştirmesi ve bilimsel yöntemleri kullanmaya teşvik edilmesi açısından HDÖ, pragmatik bir görüşten ortaya çıkmış olup ilerlemecilik akımının sınıftaki uygulama şekillerinden biridir. Farklı kültürden gelen öğrencilerin sınıfta bir arada yaşamaları, birlikte çalışmaları bir demokrasiyi bir hoşgörüyü gerektirir. Bu açıdan HDÖ, öğrencileri birbirine yaklaştırmakta ve birlikte çalışma bilinci oluşturmaktadır. Bu durum, HDÖ'nün uygulanması aşamalarında daha belirgin olarak görülmektedir.

HDÖ, gözlemlerle başlar. Öğretmen öğrencilere bir olay verir. Bu olayla ilgili materyaller sunar. Verilen olayla, varılmak istenen nokta ve öğretilecek istenen konu, ana hatlarıyla öğretilir. Öğrenciler, küçük grup (3-5 öğrenci) tartışmalarıyla bu olayla ilgili fikirler oluştururlar ve gözlenenler nitel ve nicel veri olarak kaydedilir. Öğrenciler, beklenmedik bir olayla karşılaştıklarında veya ortaya çıkan fikirlerle ilgili bir açıklama, başka bir deyişle hipotez önerirler. Hipotez sayısı, grubu göre değişir. Öğrenciler, hipotezlerini test etmek için bir planlama yaparlar ve kazanımları tahmin ederler. Öğrenciler testlerini, sonuçların analizlerini ve kararları yönetir. Bu anlamda, öğrenciler öğretmenin yerine geçmiştir. Bir başka deyişle, öğrenci öğretmen rolünü oynamaktadır. Öğrencilere, kendi fikirlerini test etmek için özgürlük tanınmıştır. Öğretmen de bilimsel süreçle ilgili tespitlerde bulunur ve değerlendirme yapar. HDÖ, herkesin doğal olarak yaptıkları şeylere ayna tutar. Bu, bilim adamlarının laboratuvarında sürdürdükleri süreçle aynıdır (VanDorn, 2005, 57; VanDorn vd., 2004, 25). Öğrenciler, öğretmenler tarafından görev için motive edilirler. Öğlesine bir motive edilirler ki, öğrenci, ders bitmesin, uzasın diye öğretmene ricada bulunurlar bir nevi yalvarırlar. HDÖ'nün güçlü bir bileşeni özetlemektir. Öğrencilerin böyle bir çalışmanın sonucunda, verileri analiz etmesi ve rapor yazması istenir, bu yayın olarak ta bastırılabilir. Öğrenci, sonuçta bilimsel kavramların kullanımını da öğrenir (VanDorn, 2005, 57). HDÖ yaklaşımı, öğrenci merkezli olup öğrenciye büyük bir özgürlük ve sorumluluk verilmektedir. Sorumluluk alan öğrenci, görev yaparken kendine güven duyar ve çalışmaları zevkli hale gelir. HDÖ'nün özünde bilimsellik vardır. HDÖ, bir olay veya durumla ilgili gözlemi, hipotezleri, kanıt toplamayı, test etmeyi ve değerlendirmeyi içermektedir.

HDÖ, yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarından biridir. Hipoteze dayalı etkinlikler, yapılandırmacı öğrenme kuramının önemli özelliklerini sergilemektedir. HDÖ sürecinde, öğrenciler diğerlerinin düşüncesini paylaşmakta ve grup çalışmaları yapmaktadır. HDÖ, öğrencileri aktif öğrenme sürecine katmaktadır. HDÖ, yapılan etkinliklerle öğrencilerin anlamın yapılandırılmalarına ve kendi anlamlarını çeşitli yollarla kanıtlamalarına fırsatlar sunar. Gibbons (2003, 375-380)'a göre, aktif öğrenme, yapılandırmacı öğrenmenin anahtar ilkesidir. Aktif öğrenme, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel etkinlikler yoluyla bilgiyi yapılandırır. Aktif öğrenme, yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarından biri olan probleme dayalı öğrenme ile de sağlanabilir.

Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitimde verilen eğitimin yetersiz olduğu vurgulanmaktadır (Şişman, 1999, 4). Bu nedenle yeni öğrenme yaklaşımlarına yönelmek kaçınılmaz bir sonuç olmaktadır. Bu öğrenme yaklaşımlarından biri de "Hipoteze dayalı öğrenme (HDÖ)"dir. HDÖ, gözlemlerle başlayıp hipotezler aracılığıyla öğrenme sağlayan, yapılandırmacılığa dayalı teori ve uygulamayı birleştiren bir öğrenme yaklaşımıdır. HDÖ'nün probleme dayalı öğrenme yaklaşımına yakın bir kavram olduğu söylenebilir.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin iyi yetişmesine katkıda bulunduğu ve bunun etkisiyle meslek içersinde daha etkili olacağı vurgulansa da, bu yaklaşımın öğretmen eğitiminde kullanılabilirliğine kuşku ile bakılmaktadır (Semerci, 2005, 253-255). Probleme dayalı öğrenme daha çok tıp fakülteleri için uygundur. HDÖ ise daha çok öğretmen yetiştiren fakülteler için uygundur.

**Anahtar Sözcükler:** Hipotez temelli öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacılık, problem temelli öğrenme

## İlköğretim 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Ders Kitabı Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

Arş. Gör. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

Hacettepe Üniversitesi

dilekilhanbeyaztas@hotmail.com

Günümüz dünyasında bilim ve teknoloji hızlı gelişmekte bu da beraberinde bilimsel bir eğitimin geliştirilmesinin önemini artırmaktadır (Gödek, 2004, S. 2). Bu amaçla, başta gelişmiş ülkeler olmak üzere bütün toplumlar sürekli bir şekilde fen ve teknoloji eğitimini yaygınlaştırmak ve kalitesini daha da artırma uğraşı içerisinde diler. Günümüzde toplum ve çevre kalkınmasının temeli, ilk kez ilköğretim çağında Fen ve Teknoloji dersleri ile atılmaktadır (Maskan ve diğ., 2007, s. 22). Eğitim sisteminin öğretmen merkezli uygulamalardan öğrenci merkezli uygulamalara kaydığı göz önünde tutulursa Fen ve Teknoloji ders kitaplarının içeriğinin de bu anlayışla oluşturulması gerekmektedir. Özellikle içinde bulunduğumuz bilgi toplumunun gereksinimlerini yerine getirecek çağdaş, güncel, düşünmeye sevk eden, bilgiye ulaşma yollarını öğreten bilgi ve yönergelerle donatılmış olması gerekir. Ayrıca her ünite sonunda bu hedeflere uygun ölçme ve değerlendirme sorularına yer verilmesi gerekir.

Chuska'ya göre soru sormak öğretmek için temeldir. Çünkü soru sormak etkili öğretimin üç temel ögesi kapsar. Bunlar; Bilgiyi destekleme yönü, önceki bilgilerle sonraki öğrenmeler arasındaki ilişkiyi kurmada yardımcı olma yönü ve öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durumların üstesinden gelmede kullanacakları bilgileri içeren daha üst düzey öğrenmelere taşıyabilme yönüdür (Chuska, 1995, s. 7., Akt. Jensen ve diğ., 2000, s.306).

Öğrenme başarılarını ölçmeye yönelik hazırlanmış sorularda dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri farklı düşünme seviyelerini ölçebilmesidir. Bunu gerçekleştirmek amacıyla yönelik belli bir sistematik ve sınıflandırma içinde soruların hazırlanması gerekir. Bu sınıflamalardan biri olan Eğitim Hedefleri Taksonomisi (The Taxonomy Of Educational Objectives) eğitimin bir sonucu olarak öğrenmelerini beklediğimiz yada umduğumuz durumları sınıflamak için kullanılan bir çerçevedir (Krathwohl, 2002, s. 212).

1956 yılında sunulan orijinal bloom taksonomisi 45 yıl sonra Anderson ve diğerleri tarafından hem eğitimcilerin orijinal taksonomiye dikkatlerini çekmek hemde yeni bilgi ve düşünceleri bu çerçeve içerisine yerleştirmek amacıyla revize edilmiştir. Bu taksonomide "Revize Edilmiş Taksonomi" olarak ifade edilmiştir (Anderson et al, 2001, s. XXI-XXII).

Revize Edilmiş Taksonomi iki boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel süreç boyutu altı kategoriden oluşmaktadır: Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratma'dır. Bilgi boyutu ise dört kategoriden oluşmaktadır: Olgusal bilgi, Kavramsal bilgi, İşlemsel bilgi, Üstbilişsel bilgi'dir. Bu kategoriler somuttan soyuta doğru sıralanmıştır (Anderson et al, 2001, s. 5).

Ülkemizde MEB bağlı Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararlarıyla Yeni Fen ve Teknoloji (4 ve 5. sınıf ) dersi öğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Bu bağlamda Fen ve Teknoloji öğretim programı ders kitaplarının programın felsefesini, programda temel alınan öğrenme, öğretme ve değerlendirme anlayışlarını göz önüne alarak hazırlanması önerilmiştir. Programın temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçmenin hedefi öğrencinin sahip olduğu bilgiyi ölçmek değil, bilimsel süreç becerilerini ne ölçüde kullanabildiğini ve bilgi düzeyinin altında yatan nedenleri belirlemektir. Başka bir ifadeyle, sorular öğrencinin bilgiyi oluşturma biçim ve nedenlerine odaklanır (Kabapınar, 2005, s.236, 238).

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18/07/2005 tarih ve 251 sayılı kararıyla 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiş ve okullara bedava olarak dağıtılan İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabında ünite sonlarında bulunan 162 soru Revize Edilmiş Taksonomisine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular Tablo 1 de gösterilmiştir:

**Tablo 1: 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabı Sorularının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre f ve % Dağılımı**

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu											
	1.Hatırlama		2.Anlama		3.Uygulama		4.Çözümleme		5.Değerlendirme		6.Yaratma	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A.Olgusal B.	94	58,02	28	17,28	1	0,61						
B.Kavramsal B.			36	22,22	3	1,85						
C.İşlemsel B.												
D.Üstbilişsel B.												

İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı incelendiğinde A1 basamağında ki soruların dağılım içinde en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir (58,02). Bilişsel Süreç Boyutu değerlendirildiğinde Çözümleme, Değerlendirme, Yaratma basamaklarında Bilgi Boyutunda ise İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi basamaklarında hiç soru sorulmadığı tespit edilmiştir.

Sonuçta bu verilerden hareketle, İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularının daha çok bilgi merkezli sorular sordukları anlaşılmaktadır. Bu da 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programın da Yapılandırmacı yaklaşım temelinde belirtilen eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirme, yaşam boyu öğrenen bireyler olma ve dünya hakkında merak duygusunu sürdürme gibi amaçlarla uyummadığı göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bloom Taksonomisi, Fen ve Teknoloji, Soru

#### Kaynakça

Anderson, Lorin W. ve et al. (editors), A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A Revision Of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, 2001, Longman,

Chuska, K.R. Improving Classroom Questions, Bloomington, IN: Phi Delta, 1995.

Gödek, Yasemin. The development of science education in developing countries, g.ü. Kırşehir eğitim fakültesi dergisi, Cilt 5, Sayı 1, (2004), 1-9 1

Jensen, Rita A., Kiley, Therese J. Teaching, Leading And Learning, Houghton Mifflin Company, Boston Newyork, 2000.

Kabapınar, Filiz. Öğrenme anlayışlarının ışığında ders kitabı hazırlama fen dersi örneği(bölüm), Konu alanı ders kitabı incelemesi, edt. Özcan Demirel, Kasım Kiroğlu, Pegem Ankara, A yayıncılık, 1. baskı, 2005.

Krathwohl, David R. A. Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, Theory Into Practice, Volume 41, Number 4, Autumn 2002, Copyright 2002 College of Education, The Ohio State University.

Maskan, Kadir A., Maskan, Handan M., Atabay, Kasım. İlköğretim 4. Sınıf fen ve teknoloji ders kitabının değerlendirme ölçütleri yönünden incelenmesi, D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 9, 22-32 (2007).

MEB İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi(4 ve 5. sınıflar ) Öğretim programı, Ankara, 2005.

## İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI  
Çukurova Üniversitesi, İlköğretim Bölümü  
e-posta: [ozlemkaf@cu.edu.tr](mailto:ozlemkaf@cu.edu.tr)

Yeliz BOLAT  
Çukurova Üniversitesi, EPÖ doktora öğrencisi  
e-posta: [yelizdikbas@gmail.com](mailto:yelizdikbas@gmail.com)

İnsanlığın gelişim sürecindeki tarihsel ve toplumsal koşullarına bağlı olarak uygulanan eğitimin yapısında da gelişmeler ve değişimler olmuştur. Varış (1996, 16) program geliştirmenin temelinde sosyo kültürel ve bilimsel/teknolojik dinamizmin, her geçen gün, daha nitelikli insan gücü gerektirmesinden kaynaklandığını vurgularken, eğitim programını (Varış, 1996, 13), "bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler" olarak tanımlamaktadır.

Erden (1997, 4) eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri olarak çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirme olduğunu vurgularken bu işlevin, "çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumları tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirdiğini" belirtmektedir. Böylelikle okulun "hem bireyin mutlu ve üretken olmasını hem de toplumun sürekliliğini sağladığını" ifade etmiştir. Ülkemizde, öğrencilere tüm bu bilgi ve becerilerin en önemli kısmı, ilköğretim kurumlarının birinci devresinde, dördüncü ve beşinci sınıflarda fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak eğitim programlarında da gelişmeler meydana gelmektedir. Eğitimde program geliştirme çalışmalarının sonucusu 2005 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler programları da geliştirilmiştir. Programın amaçlar, içerik, öğrenme öğretme sürecindeki değişimlerle birlikte ölçme ve değerlendirme ögesinde de önemli farklılıklar meydana gelmiştir. Ürünü görmeye yönelik gerçekleştirilen geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra süreci görmeye yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının da kullanılması önerilmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin değerlendirilmesinde proje ve performans görevleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Performans görevleri, programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevleri ifade eder. Proje görevleri; öğrencilerin yaratıcılıklarını ve öz güvenlerini geliştirebilmelerini, görev dağılımını yapabilmelerini, liderlik özelliklerini geliştirebilmelerini, işbirliğine dayalı çalışabilmelerini, sorumluluk alabilmelerini, açık görüşlü ve tartışabilir olmalarını iş üretmeye istekli olmalarını gözlemlemek için uygundur (MEB, 2005).

2005 yılından bugüne kullanılagelen proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin nasıl olduğu araştırılmaya değer bir konu olarak düşünülmüştür.

Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı; ilköğretimde görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevlerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkeler (cinsiyet, öğretmenin kıdemi, mezun olunan okul, görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyi) açısından incelenmesidir.

Araştırmada proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek üzere Güvey, (2009) tarafından geliştirilen "Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. Anket, beşli likert olarak yanıtlanan 30 maddeden oluşmaktadır. Anketin maddeleri 5 faktör altında toplanmıştır. Birinci faktör "Proje ve Performans Görevlerinin Sağladığı Yararlar", ikinci faktör "Proje ve Performans Görevlerinin Uygulamasındaki Güçlükler", üçüncü faktör "Proje ve Performans Görevlerinde Aileden ve Materyallerden Kaynaklanan Sorunlar", dördüncü faktör "Proje ve Performans Görevlerinde Özgünlük İçin Öğretmenin Katkıları" ve beşinci faktör "Proje ve Performans Görevlerini Değerlendirmedeki Güçlükler" olarak belirlenmiştir. Araştırmada Adana Merkez ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden 176 kişi örneklemi oluşturmuştur. Ayrıca üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan 4'er öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Anket formundan elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemleri ve ele alınan değişkenler açısından fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Görüşme yoluyla toplanan verilerin analizinde nitel araştırma veri analizi yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yapabilmek amacıyla sürekli karşılaştırma yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucunda, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre sadece dördüncü faktörde, öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo ekonomik düzeyine göre ikinci ve üçüncü faktörlerde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre yapılan ikili karşılaştırma sonucunda, lisans tamamlama programlarından mezun olan öğretmenlerin, eğitim enstitüsü ve sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerden, proje ve performans görevlerinin özgünlüğü için daha fazla katkıda buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo ekonomik düzeyine göre yapılan ikili karşılaştırma sonucunda, proje ve performans görevlerinin uygulanmasındaki güçlüklerin ve proje ve performans görevlerinde aileden ve materyallerden kaynaklanan sorunların alt sosyo ekonomik düzeydeki okullarda daha fazla karşılaşıldığı belirlenmiştir.

Sonuçta, araştırma bulgularına göre öğretmenlerin genel olarak proje ve performans görevlerin yararlı buldukları, proje ve performans görevlerini uygulamada güçlüklerle karşılaştıkları, proje ve performans görevlerinde aileden materyallerden kaynaklanan sorun yaşadıkları, bu görevlerde özgünlük için öğretmenlerin katkıda buldukları ve proje ve performans görevlerini değerlendirmede güçlük çektikleri belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Sosyal bilgiler, proje ve performans görevleri.

#### **Kaynakça:**

- Erden, M. (1997). *Sosyal bilgiler öğretim*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Güvey, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri (Eskişehir ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı (4-5)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayıncılık.

## İlköğretim 6-8. Sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programının “İlişkilendirme Becerisi” Çerçevesinde İncelenmesi ve Eğitimden Yansımalar

Dr. Ali Rıza Küpcü  
Marmara Üniversitesi  
arkupcu@marmara.edu.tr

İlköğretim matematik dersi öğretim programında (MDÖP), ders içeriği beş öğrenme alanı çerçevesinde (sayılar; geometri; ölçme; veri analizi ve olasılık; cebir) ortaya konmuş, her öğrenme alanı için alt öğrenme alanları belirlenmiştir. Davranış ifadesi yerine kazanım ifadesi kullanılmış ve alt öğrenme alanlarına ait kazanımlar ayrı ayrı belirlenmiş, böylelikle matematik dersi içeriği ifade edilen beş öğrenme alanı çerçevesinde standardize edilmiştir. Bu öğrenme alanları, Matematik Öğretmenleri Ulusal Kurulu (NCTM–2000) tarafından belirlenen matematik dersi standartlarından içerik standartları (sayılar ve işlemler; cebir; geometri; ölçme; veri analizi ve olasılık) ile uyumludur.

MDÖP’de alana özgü becerilerin gelişiminin desteklenmesi de özellikle vurgulanmıştır. Problem çözme; iletişim; akıl yürütme (ve tahmin stratejileri) ve ilişkilendirme becerileri MDÖP kitapçığı giriş bölümünde vurgulanan alana özgü becerilerdir (MEB, 2009, s2). NCTM (2000)’nin “problem çözme”, “akıl yürütme ve ispat”, “ilişkiler”, “iletişim” ve “gösterim-temsil” şeklindeki beş başlık halinde süreç standartları olarak belirttiği değerler, MDÖP (2009)’ye alana özgü beceriler olarak yansımıştır. Burada dikkat çekici nokta, NCTM (2000) içinde ayrıca vurgulanan bilgiyi temsil becerisine MDÖP’de ifade edilen dört alana özgü beceriden “ilişkilendirme becerisi” alt başlığında yer verilmiştir.

Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin ilişkilendirme becerisi üzerine odaklanılarak matematik dersi öğretim programı incelenmiştir. Alan yazınıla ilgili bu farklılık çalışmada önemsenmiştir. Böylece MDÖP (2009)’de “ilişkilendirme becerisi”nin, sözü edilen “temsil biçimleri” de göz önüne alındığında dört farklı ilişkilendirme türü çerçevesinde vurgulandığı söylenebilir:

1. Ders içi ilişkilendirme↻
2. Diğer derslerle ilişkilendirme☐
3. Ara disiplinlerle ilişkilendirme↻
4. Somut ve soyut temsil biçimleri arasında ilişkilendirme

İlişkilendirme becerisi ile ilgili ifade edilen dört maddenin ilk üçü, matematiğin kendi kavram ve kuralları arasındaki bağlantıların fark edilmesini ve kullanılmasını, matematiksel fikirlerin diğer disiplinlerle olan ilişkisinin anlaşılmasını, gerçek dünya ile matematiksel bağlam arasındaki ilişkilerin fark edilip, matematiğin gerçek dünya ile ilişkilendirilmesini ifade eder. Dördüncüsü ise var olan temsil biçimlerini anlamlandırıp aralarında ilişkiler kurmayı ve dönüşümler yapmayı ifade eder. Bilgiyi veya kavramı temsil biçimleri zihinsel bir süreçtir ve temsillerin oluşturulması, uygun olanların yapılandırılması ayrı bir çaba gerektirir. Yani matematik dersinde temsil biçimlerinin kullanılması yukarıda ifade edilen diğer üç ilişkilendirme becerisinin her aşamasında ilişkilendirme amaçlı kullanılabilir ancak bir durumun temsil edilmesi ayrı bir beceridir. Örneğin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin içinde buldukları yaş gurubu itibarıyla de önemli olan cebirsel düşünme becerisi başlıca bir öğrenme alanıdır. Matematiksel kavramları düzenlemek, ifade etmek ve bu kavramlar arasında iletişim kurmak için; fiziksel, sosyal ve matematiksel problemlerin çözümü için ve dahi bu problemleri yorumlamak ve modellemek için cebirsel temsilleri (denklem kurma, denklem sistemi oluşturma, eşitsizlik ifadeleri, orantısal gösterimler) kullanma becerisi çok önemlidir (NCTM, 2000).

Bu çalışmada yukarıda verilen tartışmalar ışığında, ilköğretim 6–8. sınıflar matematik dersi öğretim programının (MDÖP) “ilişkilendirme becerisi” çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda üç araştırma sorusuna cevap aranmıştır: 1-İlişkilendirme becerisinin öğretim programındaki yeri nedir?, 2- İlişkilendirme becerisinin gelişimine dair, öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kitabı) vurgulanan etkinlikler nelerdir?, 3- Program uygulayıcısı öğretmenlerin, öğrencilerin ilişkilendirme becerisine dair düşünceleri nedir?

Araştırma sürecinde karma yöntem kullanılmış, 1. ve 2. araştırma sorusuna cevap aramak için doküman incelemesi yapılmıştır. MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 5 Ocak 2009 tarihli yazısı ile duyurulan ilköğretim

Matematik (1-8 sınıflar) Dersi Öğretim Programında Yapılan Değişiklikler dikkate alınarak yenilenen MDÖP ve 2009-2010 öğretim yılında okutulan MEB İlköğretim 6.,7, ve 8. sınıf öğretmen kitapları ve ünitelendirilmiş yıllık planlar "ilişkilendirme becerisi" çerçevesinde incelenmiştir. 3. araştırma sorusuna cevap aramak için İstanbul (3 katılımcı) ve Yalova (2 katılımcı) ilinde görev yapan farklı hizmet sürelerine sahip matematik öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma sonucunda MDÖP'de,

- "İlişkilendirme becerisi" ile ilgili kazanımların sınırlı olduğu görülmüştür. Örneğin 6., 7. ve 8. sınıf matematik dersi öğretim programında ara disiplinlerle ilişkilendirme sadece sayılar ve olasılık-istatistik öğrenme alanları ile sınırlı olduğu, bu öğrenme alanlarında ise daha çok tablo ve grafiklerle ilgili alt öğrenme alanlarına odaklanıldığı görülmüştür.
- Öğretmen kitaplarında ders içi ilişkilendirme etkinliklerine yer verilse de matematik dersinin diğer derslerle ve günlük hayatla ilişkisini otaya koyan etkinliklerin sınırlı olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin "ilişkilendirme becerisi" ile ilgili kendilerini donanımsız hissettikleri, sadece ders kitabı sınırlı oldukları, hazırlanan ünitelendirilmiş yıllık planları uygulamakta zaman problemi yaşadıkları, bazı kazanımların ilişkisiz olarak arka arkaya konduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.
- Ders kitaplarında tanımlı bazı temsil biçimlerinin (grafik, tablo, resim, şekil) kullanımı üzerine sınırlı da olsa durulduğu gözlenmiştir. Ancak bir kavramın ya da bilginin farklı temsillerle ifade edilmesi becerisinin gelişimi, var olan bazı temsiller arasındaki ilişkilerin ortaya konmaya çalışılması ile sınırlandırılmıştır. Bu durumun ise öğrencilerin sezgisel stratejileri ve temsillerinin otaya konması sürecinde öğretmenleri ve ders kitabı yazarlarını daha az aktif olmaya yönelttiğini düşündürmüştür.

Sonuçta ilköğretim matematik dersi öğretim programında, ilköğretim öğrencilerin ilişkilendirme becerilerinin geliştirilmesi adına önemli amaçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Ancak bu sürecin etkili şekilde yürütülebilmesi için daha farklı etkinliklerin düzenlenmesi gerekliliği vardır. Ayrıca MDÖP' de ilişkilendirme becerisi (ders içi, dersler arası ve ara disiplinlerle) daha fazla öğrenme alanına hitap eden farklı kazanımlarla vurgulanmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, İlişkilendirme Becerisi,

## İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Solunum Sistemini Oluşturan Yapı Ve Organlar Konusunda Görsel Araç Kullanımının Kavram Yanılgılarına Ve Akademik Başarıya Etkisi

Öğr. Gör. Gülşen ALTINTAŞ, Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi, gulsen.altintas@bayar.edu.tr

Tuğçe YILMAZ, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Öğrencisi

Sinem YILMAZ, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Öğrencisi

Begüm SAÇIKARA, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Öğrencisi

K.Seher KAPAR Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Öğrencisi

Fen eğitiminin amaçlarından biri de öğrencilerin kavramları anlamlı öğrenmelerini sağlamaktır. Solunum olayı da kavranması güç olan fen bilgisinin en temel konularından biridir. Kavramların konuların temelini oluşturduğu dikkate alındığında, oluşacak kavram yanılgılarının öğrenci başarısını önemli ölçüde etkileyeceği açıktır (Yeşilyurt ve ark., 2005).

Soyut ve anlaşılması zor olan kavramlar öğrenci zihninde hedeflenen farklı bir şekilde yapılabilmektedir. Günümüzde yapılan pek çok araştırma öğrencilerin fen konusunda formal bir eğitim almadan bazı kavramlar ve olaylar hakkında fikir ve inançlar geliştirdiklerini ve okula bu inançlarla geldiklerini göstermektedir. Öğrencilerin sahip oldukları bu ön kavramlar onların düşüncelerine göre oldukça iyi kurulmuş olsa da çoğu zaman bilimsel gerçeklerle çatışmaktadır. Öğrenciler bilginin ne olduğu öğrendikleri kadar nasıl öğreneceği de önemlidir. Soyut kavramların somutlaştırılmasında kullanılan en önemli yöntemlerden biri modellerdir. Özellikle, fen bilimlerinin soyut yapısı, modellerin fen sınıflarındaki kullanım alanlarını ve işlevlerini genişletmektedir. Fen öğretiminde, soyut kavramlar gibi bazı somut kavramların da öğrenciler için ulaşılabilir ve anlaşılabilir yapılması bazen çok güç olabilir.

Bu çalışmada Solunum sistemini oluşturan yapı ve organların işleyişinde görsel araçlarla desteklenen dersin, öğrencinin başarı ve kavram yanılgılarına etkilerini belirlemektedir.

Araştırmada, kontrolsüz ön test- son test deneysel yaklaşımıyla yürütülen çalışma, 17 kişilik bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Ön testte öğrencilerin solunum sistemini oluşturan yapı ve organların işleyişi konusunda ilgili çoktan seçmeli test sorularından oluşan bir başarı testi uygulanmıştır. Daha sonra solunum sistemi konusunda şimşek kart, kavramlara yönelik mıknatıslı levha pano, posterler, konu sunumu (ppt) ve solunum sistemi maketi ile iki ders saatini kapsayan uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların sonuçlarına bağlı olarak öğrencilerin uygulamadan sonraki " kavram öğrenimi" durumunu ile başarı testi tekrar uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda başarı testinden elde edilen ön test ve son test sonuçlarına bakarak frekans ve yüzde dağılımları ile t-testi sonuçları incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1) Öğrencilerin görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik başarılarında anlamlı bir yükselme olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uygulama öncesi başarı puanları, görsel materyallerle çalışma uygulamaları sonrasında artmıştır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin başarı puanlarında görsel araçların olumlu yönde önemli etkisini olduğu söylenebilir.

2) Öğrencilerin , uygulama öncesi ve sonrası " bilgi " ve " kavrama" basamaklarındaki sorulara verdikleri cevapların başarı yüzdesine bakıldığında son uygulamaların her iki basamakta da öğrenme oranlarının ön uygulamalara göre belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir.

3) Solunum sistemini tanımada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genelde akciğer, soluk borusu, göğüs kasları, yemek borusu, burun ile ilgili kavram yanılgılarının çok fazla olmadığı söylenebilir.

4) Burnun görevlerini anlamada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde bir artış olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin burnun görevlerini anlamaya yönelik ön test son test arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

5) Diyaframın kasının görevini anlamada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Diyafram kasının görevini anlamaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

6) Solunum sisteminin yapı ve organlarını anlamada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür. Solunum sisteminin yapı ve organlarını anlamaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

7) Akciğerin yapısı ve görevlerini anlamada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür. Alveol- kılcal damar ilişkisini anlamaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

8) Solunum sırasında havanın izlediği yolu anlamada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür. Solunum sırasında havanın izlediği yolu anlamaya yönelik anlamaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

9) Alveollerin yapısını anlamada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür Alveollerin yapısını anlamaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

10) Kanın solunum sistemindeki işlevini anlamada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür. Kanın solunum sistemindeki işlevini anlamaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

11) Diyaframın görevini anlamada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür. Diyaframın görevini anlamaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

12) Soluk alma mekanizmasını anlamada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür. Soluk alma mekanizmasını anlamaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

13) Soluk verme mekanizmasını anlamada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür. Soluk verme mekanizmasını anlamaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

14) Soluk almada meydana gelen olayları anlamada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür. Soluk almada meydana gelen olayları anlamaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

15) Akciğerin yapısını anlamada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür. Akciğerin yapısını anlamaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

16) Solunum organlarının sağlığını korumada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olmadığı görülmüştür. Solunum organlarının sağlığını korumaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların hafif bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

17) Solunum sisteminin sağlığını korumada görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde yükselme olduğu görülmüştür. Kanın solunum sistemindeki işlevini anlamaya yönelik bilgilerinin artmasında görsel araçların olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

18) Diyafram konusunda ise kız ve erkek öğrencilerde kavram yanlışlığına sahip oldukları belirlenirken diyafram, soluk alıp verme ve kılcal damar konusunda kavram yanlışlığı değiştiği gözlemlenmiştir. Erkeklerde diyafram, kılcal damar konusunda az da olsa kavram yanlışlığı kalmış, soluk alıp verme de ise yarı yarıya değişim gerçekleştiği söylenebilir.

19) Öğrencilerin görsel materyallerle çalışma sonrasında araştırmaya yönelik kavram bilgilerinde cinsiyetle ilişkili bir anlam bulunmamıştır.

Sonuçta, yapılan bu araştırma görsel materyallerle yapılan öğretimin etkili olduğu, öğrencilerin uygulama sonrası "bilgi" ve "kavrama" basamaklarındaki soruların ön uygulamalara göre belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir.

Öğrencilerin genelde akciğer, soluk borusu, göğüs kasları, yemek borusu, burun ile ilgili kavram yanlışlıklarının olmadığı tespit edilirken, diyaframın kasının görevi, akciğerin yapısı ve görevleri, alveol, kılcal damar ile ilgili kavram yanlışlıklarının bulunduğu tespit edilirken son testte bu yanlışlıkların daha az olduğu söylenebilir.

Elde edilen verilere göre, öğrencilerin solunum sistemi konusundaki akademik başarılarının artmış ve kavram yanlışlıklarının azaldığı tespit edilmiştir denilebilir. Öğrencilerdeki kavram yanlışlıklarının giderilebilmesi için öncelikle bu yanlışlıkların farkına varılması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler kavram yanlışlıklarının tespit edilip giderilmesinde etkin olabilecek diğer yöntemleri de kullanmalıdırlar. Öğrencilerin dikkatini çekmek, derse olan ilgilerini artırmak, derste aktif katılımlarını artırmak için görsel materyaller daha çok kullanılmalıdır. Öğrencilerin hazır bulunuşluluklarını ve kavram yanlışlıklarını tespit etmek için mutlaka ön test uygulanmalıdır. Materyallerin konudaki kavram yanlışlıklarını, konuyu anlamadaki ve başarıyı artırmadaki etkisini saptamak için kontrol grubu ile tekrar çalışılmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Fen ve teknoloji, Görsel araçlar, Kavram yanlışlığı.

## İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Sayılar Öğrenme Alanındaki Kazanımlar ile Programda Öğrencilerin Kazanması Öngörülen Beceriler Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Doç. Dr. Abdurrahman KILIÇ ([akilic52@hotmail.com](mailto:akilic52@hotmail.com))

Arş. Gör.H. Merve ERİŞ ([h.merve\\_eris@hotmail.com](mailto:h.merve_eris@hotmail.com))

Öğr. Gör.Hatice DEVECİ ([haticedevenci@hotmail.com](mailto:haticedevenci@hotmail.com))

Arş. Gör. Zeynep ARSEVEN ([zeyneparseven@hotmail.com](mailto:zeyneparseven@hotmail.com))

Düzce Üniversitesi

Türk Dil Kurumu'nun Matematik Terimleri Sözlüğü'nde "Biçim, sayı ve çoklukların yapılarını, özelliklerini ve aralarındaki ilişkileri usbilim (mantık) yoluyla inceleyen ve sayıbilgisi (aritmetik), cebir, uzambilim (geometri) gibi dallara ayrılan bilim dalı" olarak tanımlanan matematik, varoluşundan itibaren birçok bilimin temelini oluşturmuş ve hayatı kolaylaştırmak adına atılan her adımda başı çeken alanlardan biri olmuştur. Matematiğin öneminin, gün geçtikçe artması ile birlikte, ülkemizde de matematik eğitimine verilen önem artmış ve ilköğretim matematik programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında kademeli olarak yeni matematik programları uygulanmaya başlanmıştır.

Yenilenen ilköğretim matematik programıyla, matematik öğretiminin dışında, birçok becerinin de öğrencilere kazandırılmasını amaçlanmıştır. Bu beceriler, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 6. Sınıf programında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, akıl yürütme, tahmin stratejileri, ilişkilendirme olarak sıralanmıştır.

Bu becerilerden ilki olan eleştirel düşünmeyi Paul (1988), bilgi ve gözleme dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlamıştır (Demirel 2002). Yaratıcı düşünme, eski sorunlara yenilikçi çözümler getiren ya da yenilikler ortaya koyan, özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan, buluş yoluyla oluşturulan bir düşünme biçimidir (Özden, 2004). Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur (Morgan, 1995: 130). Ne yapılacağına bilinmediği durumlarda, soruna çözüm aramak ve bulmaktır. Matematikte başarılı olmanın temelinde iyi problem çözme becerisi yatmaktadır. Akıl yürütme; bütün olası durumları dikkate alarak düşünüp mantıklı bir sonuca ulaşmaya çalışma olarak tanımlanabilir. Araştırma, bir probleme çözüm bulmak amacıyla, planlı olarak gerçekleştirilen veri toplama, çözümlenme, yorumlama ve değerlendirme aşamalarını kapsayan bir süreçtir. İlişkilendirme ise, bir bilim dalının ya da konunun kendi içindeki ve diğer dış disiplinlerle arasındaki bağın ortaya konulmasıdır.

Bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmenlerinin, 6. Sınıf matematik dersi sayılar öğrenme alanındaki kazanımlar ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. 6. Sınıf Sayılar öğrenme alanına ait 7 alt öğrenme alanında (doğal sayılar, tam sayılar, kesirler, ondalık kesirler, yüzdeler, oran-orantı, kümeler) yer alan 31 kazanım ve matematik dersiyile en çok ilişkili olduğu belirlenen 7 beceriden (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, akıl yürütme, araştırma, karar verme, ilişkilendirme) oluşan bir anket öğretmenlere yöneltilmiş, her bir kazanımın öğrencilere kazandırılabilmesi için, hangi becerilere ihtiyaç duyulduğunun belirtilmesi istenmiştir. Araştırma, Hacettepe ve Osmangazi üniversitelerinden mezun 30 ilköğretim matematik öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler şunlardır;

- 1) Doğal sayılar alt öğrenme alanında, problem çözme ve akıl yürütme becerileri büyük farkla öne çıkmaktadır.
- 2) Tam sayılar alt öğrenme alanına ait üç kazanımda da (1. Tam sayıları açıklar. 2. Mutlak değer anlamını açıklar. 3. Tam sayıları karşılaştırır ve sıralar), öğretmenlerin çoğunluğu ilişkilendirme becerisinin gerekli olduğu görüşünü belirtmişlerdir.
- 3) Kesirler alt öğrenme alanında, 2 ve 3. Kazanımlarda (2. kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini yapar. 3. kesirlerle çarpma işlemini yapar.) araştırma becerisinin kullanılması gerektiğini belirten hiçbir öğretmen görüşü bulunmamaktadır.
- 4) Becerilerin tümüne bakıldığında, kazanımların, problem çözme, akıl yürütme, karar verme ve ilişkilendirme becerilerinde yoğunlaştığı görülmektedir.
- 5) Doğal sayılar, kesirler ve ondalık kesirler alt öğrenme alanlarında, "..... ile ilgili problemleri çözer ve kurar" şeklinde verilen kazanımlarda problem çözme becerisinin tercih edilme oranı %100'e yakındır.
- 6) Matematik programı kazanımlarında, öğretmenlerin en az yer verdiği beceri araştırma becerisidir. Matematik öğretmenlerinin matematiği araştırmaya yönelik görmedikleri söylenebilir.

Sonuç olarak yapılan çalışma, ilköğretim 6. Sınıf matematik dersi sayılar öğrenme alanındaki kazanımların öğrencilere kazandırılmasında, hangi beceriler üzerinde daha çok durulacağı açısından önemlidir. Aynı zamanda, öğretmen görüşlerine göre, şuan kullanılmakta olan programdaki kazanımlarda, kazandırılmak istenen beceriler eşit oranda dağılmamıştır. Öğrenciler, problem çözüme becerilerini çok fazla geliştirme imkânı bulabilirken, araştırma becerisi alanında aynı imkânı bulamamaktadır. Yeni geliştirilecek programlarda, öğrencilere kazandırılmak istenen becerilere ve becerilerin programdaki dağılımına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu sayede, daha amacına uygun, daha işlevsel programlar elde edilmiş olur.

**Anahtar kelimeler:** beceri, ilköğretim 6. Sınıf matematik programı, sayılar öğrenme alanı

## İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde “Geometriye Yolculuk Ünitesi”nin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesi

(Malatya İli Örneği)

Prof. Dr. Sebahattin Arıbaş,  
İnönü Üniversitesi  
[saribas@inonu.edu.tr](mailto:saribas@inonu.edu.tr)

Arş. Gör. Ezlam Susam  
İnönü Üniversitesi  
[ezlamsusam@hotmail.com](mailto:ezlamsusam@hotmail.com)

Öğr. Grv. Hikmet Zelyurt  
İnönü Üniversitesi  
[hikmetzelyurt@hotmail.com](mailto:hikmetzelyurt@hotmail.com)

Dünyada bilginin önemi hızla artmakta, buna bağlı olarak “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da değişmekte, teknoloji ilerlemekte, demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, tüm bu değişimlere ayak uydurabilmek için toplumların bireylerinden beklediği beceriler de değişmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişim gerekmektedir.

Günlük yaşamda, matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmakta ve sürekli artmaktadır. Değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapanlar, geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır.

Matematik eğitimi, bireylere, fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlar. Matematik eğitimi bireylere, çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırır. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlar. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır.

Matematik dersi ve öğretimi, bir öğrenci için çağın koşullarına uygun bilimsel olarak düşünme becerisini geliştirmek ve bu becerileri hayatları süresince pozitif düşünme ışığında hayata uygulamaları gereği bakımından önem kazanmaktadır.

Matematik, insanlar tarafından iyi bir yaşamın ve iyi bir kariyerin kapı açıcısı olarak görülmektedir. Aynı zamanda matematik, hayatın ve dünyanın anlaşılması ve bunlar hakkında fikirler üretilebilmesi için yardımcı bir eleman olarak da görülmektedir. Bu nedenle, günümüzde eğitimle ilgili yapılan reform çalışmalarının en önemli amacı, öğrencilerin matematiği anlayarak öğrenmelerine yardımcı olabilecek bir sistemin oluşturulmasını sağlamaktır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf Matematik Dersinde “Geometriye Yolculuk” ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir.

Araştırmanın örneklemini Malatya İli Belediye sınırları içinde random olarak seçilmiş okullarda görev yapan 53 Matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ilköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde “Geometriye Yolculuk Ünitesi”nin Yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğinin belirlenebilmesi için uzman kanısı alınarak geliştirilmiş likert tipi anket kullanılmıştır. Anketin alfa güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde, kıdem, mezuniyet durumu ve sınıf mevcudu açısından, öğretmenlerin “Geometriye Yolculuk” ünitesinin Yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiği ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, tek boyutlu varyans analizi ile yoklanmıştır; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere LSD testi kullanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı maddeler ise Kruskal-Wallis analizi ile yoklanmıştır; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %17,0'ı 1-5 yıl arasında, % 17,0'ı 6-10 yıl arasında, % 32,0'ı 11-15 yıl arasında ve % 34,0'ı 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere göre ankete katılan öğretmenlerin çoğu 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %7,5'i önlisans, %73,6'sı lisans, %18,9'u Lisans-üstü mezundur. Bu verilere göre ankete katılan öğretmenlerden çoğu, lisans mezundur.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler derse girdikleri 6. sınıfların mevcudunun %7,5'inin 10-20 arasında olduğunu; %47,2'sinin 21-30 arasında olduğunu; %37,7'sinin 31-40 arasında olduğunu ve %7,5'inin 41-50 arasında olduğunu belirtmiştir.
4. En son aldıkları öğrenim derecelerine göre öğretmenlerin görüşleri arasında fark olup olmadığı ile ilgili yapılan analiz sonucunda ilgili ünite yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinlikleri yerine getirme düzeyleri bakımından maddelerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görüşler arasında anlamlı farkın olmaması en son aldıkları öğrenim dereceleri farklı olmasına rağmen, öğretmenlerin ilgili etkinlikleri birbirlerine yakın düzeylerde gerçekleştirdikleri, biçiminde yorumlanabilir.
5. Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin görüşleri arasında fark olup olmadığı ile ilgili yapılan analiz sonucunda ilgili ünite yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinlikleri yerine getirme düzeyleri bakımından maddelerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görüşler arasında anlamlı farkın olmaması mesleki kıdem farklı olmasına rağmen, öğretmenlerin ilgili etkinlikleri birbirlerine yakın düzeylerde gerçekleştirdikleri, biçiminde yorumlanabilir.
6. Okulların sınıf mevcutlarına göre öğretmenlerin görüşleri arasında fark olup olmadığı ile ilgili yapılan analiz sonucunda ilgili ünite yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinlikleri yerine getirme düzeyleri bakımından maddelerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görüşler arasında anlamlı farkın olmaması sınıf mevcutlarının farklı olmasına rağmen, öğretmenlerin ilgili etkinlikleri birbirlerine yakın düzeylerde gerçekleştirdikleri, biçiminde yorumlanabilir.

Sonuçta, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinliklere yeterince yer verdikleri; en son mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre, mesleki kıdemlerine göre ve okulların sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmadığı, ortaya çıkmıştır. Ancak, öğretmenlerin görüşlerinin yüzdesine bakıldığında, soyut kavramları içeren hedeflere ulaşmak için, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla model, maket vb. materyallerden daha fazla yararlanmaları, öğrenmeleri kolaylaştırmak amacıyla matematiksel kavram ve sembollerini günlük hayatla ilişkilendirerek somutlaştırmaları gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim Programları, Matematik Dersi, Yapılandırıcılık

## İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinin Öğretiminde Ortamdan Kaynaklanan Sorunların Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. H.Ömer Beydoğan

Ahi Evran Üniversitesi

hobeydogan@ahievran.edu.tr

Arş. Gör. Remzi Can

Ahi Evran Üniversitesi

rcan@ahievran.edu.tr

Öğretim, fiziki ve psiko-sosyal bir öğrenme çevresinde gerçekleşmektedir. Öğretim ortamının bileşenleri, fiziki bir ortamda, sosyal etkileşim, iletişim, sınıf yönetimi, etkinlikler, öğrenen ve öğretmenin beklentileri, tatmin düzeyleri, stresleri, dayanışma, yarışma ve işbirliği gibi psikolojik unsurlardır. Öğrenci öğrenirken sınıf içindeki ve sınıf dışındaki olaylardan etkilenmektedir. Eğitim programını geliştirenler ve düzenleyenler, eğitim programının bir parçası olan eğitim ortamlarını incelemek gereksinimi duyarlar. Çünkü öğrencilerin etkileşim içinde oldukları sınıf ortamını incelemek programcılara öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktılarına etkileyip etkilemediği hususunda önemli ipuçları verir. Onlar da bu ipuçlarına göre öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkileyecek şekilde sınıf ortamını düzenlerler.

Sınıf içinde en önemli unsur psikolojik iklimin oluşturulmasıdır. Psikolojik iklim öğrencilerin sınıfta kendilerini algılamalarını doğrudan etkilemektedir. Bu etkilenme grup içi sosyal etkileşimler, saygı duyma, güven, dürüstlük, rol oynamaktan çok kendini oynama, birey olarak kabul görme, değer verme gibi unsurların sonucu gerçekleşir.

Çalışmamızda, ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde sınıf ortamını olumsuz yönde etkilediği düşünülen sorunları saptamak ve bu temel amaç çerçevesinde, ortamı etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1-Öğrencilerin gelmiş oldukları ailelerin eğitim düzeyi nedir?
- 2-İlköğretime devam eden öğrencilerin ailelerinin ekonomik ve kültürel düzeyi nedir?
- 3-Türkçe öğretim programının uygulanması sırasında sınıf ortamında ortaya çıkan sorunlar nelerdir?
- 4-Sınıf ortamında ortaya çıkan sorunları öğretmen ve öğrenciler aynı düzeyde mi algılamaktadır?

Bu araştırma betimsel karakterli olup veriler durum saptaması yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın evrenini, Kırşehir merkez ilçede ilköğretim ikinci kademesine devam eden öğrenciler ve öğretimi sürdüren öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise ilköğretimin ikinci kademe 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin dersine giren Türkçe öğretmenleridir. Veri toplama aracı olarak, öğrencilere ve öğretmenlere uygulanmak üzere, yazın alanında geliştirilen ölçekler dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bilgi toplama formu kullanılmıştır. Alan uzmanlarının da görüşleri alınarak bilgi toplama formuna son şekli verilmiştir.

Bilgi toplama formu, biri kişisel bilgiler, diğeri ise sınıf atmosferiyle ilgili olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sınıf ortamını etkileyen sorunların şiddeti ile ilgili olan maddeler, 5'li likert tipinde "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Ara sıra" "Sık sık" " Her zaman" şeklinde dereceleme ölçeğine göre düzenlenmiştir. Sınıf ortamının değişkenleri 5 grup olarak sınıflandırılmış ve maddeler bu sınıflandırmaya uygun olarak sıralanmıştır. Bilgi toplama formu, rekabet ve yarışma ile ilgili 4 madde, sınıfın fiziksel özelliği ile ilgili 3 madde, eğitim-öğretim süreci ile ilgili 13 madde, etkili iletişim ve dinleme ilgili 5 madde, , materyal kullanma ile ilgili 4 madde Türkçeyi etkin kullanma ile ilgili 4 madde motivasyonla ilgili 4 madde olmak üzere 37 maddeden oluşmaktadır. Bilgi toplama formu aynı özellikleri ölçecek şekilde hem öğretmenlere hem de öğrencilere göre tasarlanmıştır.

Çalışmamızdan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin devam ettiği sınıfları hem öğretmenler hem de öğrenciler fiziki olarak ders yapmaya elverişli bulmamaktadır. Türkçe öğretiminin sürdürüldüğü sınıfların büyük bir çoğunluğunun fiziki olarak öğretime uygun olmadığı hem öğrencilerce hem de öğretmenlerce dile getirilmiştir.

Sınıf içinde öğrencilerin ders dinleme ve etkili iletişim boyutunda öğrenme sürecini etkileyecek bir sorun dile getirilmemiştir.

Öğrencilerin büyük bir bölümü derslerde kendilerini kesinlikle bir yarışma içinde olduklarını hissetmektedir. Öğretmenler ise öğrencilere göre rekabeti ve yarışmayı daha az hissetmektedir. Ancak hem öğretmenler hem de öğrenciler yarışma ve rekabetin yoğunluğu konusunda farklı tercihlerde bulunsalar da sınıf içinde yarışmanın ve rekabetin yoğun bir şekilde yaşandığı görülmektedir.

Öğrenciler sınıf içinde farklı nedenlere bağlı olarak birbirleriyle sürtüşür. Bu durum çoğu zaman sınıf yönetilmesinde boşluk oluştuğunda, öğretmen ve öğrenciler birbirleriyle belli kurallarda anlaşamadıklarında ortaya çıkar. Özellikle ilköğretim yedinci sınıf, ergenlik döneminin başlangıcı ve kimlik oluşturma dönemidir ayrıca sürtüşmelerin ve kliklerin yoğun olduğu dönemdir. Bu konuda öğrencilerin % 26' sını arkadaşlarının her zaman sürtüştüğü yönünde görüş belirtirken, % 34'ü çoğu zaman sürtüşmeler yaşandığı şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin % 20' si sürtüşmelere her zaman müdahale ettiğini belirtirken, % 16' sını ise çoğu zaman müdahale etmek zorunda kaldığını belirtmektedir.

Türkçenin etkin kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci algı beklentileri arasında farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu konuyu çok önemsiyor görünmelerine rağmen öğrencilerin bu hususu aynı derecede algılamadıkları anlaşılmaktadır.

Türkçe dersinde materyal kullanımı açısından ders kitaplarındaki etkinliklerin yapılmadığı veya öğrencilere bırakıldığı, diksiyon kusurlarına dikkat çekme ve konuşmadaki acıcılığa dikkat çekme aracı olan konuşma cd'lerinin kullanılmadığı görülmektedir. Derslerin işlenmesi sırasında gereksinim duyulan araç gereçlerde eksikliklerin olduğu belirtilmektedir.

Çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuçlara göre şu önerilerde bulunabiliriz: İlköğretimin her kademesinde öğretimi iyileştirmek esas alınırken; Türkçe öğretim programının amacına ulaşması için teknik, soyo-kültürel boyutlu yaklaşımlar desteklenmelidir.

Bütün sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılarak belli standartlara çekilmelidir. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri sınıf ortamları fiziki olarak sağlanmalıdır. Kalabalık sınıflarda öğrenci sayısı azaltılmalı ve özellikle seviyesi düşük okullarda bu durum ivedilikle ele alınmalıdır.

Türkçe dersi olabildiğince fazla ve çeşitlilikte öğretim materyaliyle işlenmeli ve öğretim teknolojilerinden kaynaklar ölçüsünde yararlanılmalıdır.

Ders kitabı ve çalışma kitaplarında yer alan öğretim etkinlikleri tür ve kapsam olarak arttırılarak öğrenci merkezli uygulamalar desteklenmelidir. Etkinliklerin tamamı zaman elverdiğince yaptırılmaya çalışılmalı, öğrencilere ödev olarak verilen etkinlikler kontrol edilmelidir. Sınavlarda etkinlik temelli sorulara ağırlık verilerek etkinlikler daha işlevsel hale getirilmeli, öğretme-öğrenme sürecinde etkinliklerin gerekliliği ihtiyaç haline getirilmelidir.

Eğitim sürecinin profesyonel bir üyesi olan öğretmenlerin, -öğrenme süreçlerinde öğrencileri motive etmelerine ve öğrenme sürecinin iyileştirilmesine yönelik mesleki etkinlikler desteklenmelidir.

Büyük sınıflar yerine daha küçük sınıflar oluşturularak her öğrencinin kendini daha kolay ve yoğun ifade edebileceği ortamlar oluşturulmalı ve öğrencilerin okula ve sınıfa karşı güven duygusu artırılmalıdır.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi dikkate alınarak, öğrencilerin eğitim düzeyini yükseltecek, yaşama bakış tarzını ve algılamasını değiştirecek uygulamalar desteklenmelidir.

**Anahtar kelimeler:** *öğretim ortamı, fiziki ortam, psikolojik ortam, öğretmen-öğrenci davranışları*

## İlköğretim 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” Ünitesinin Kolb’un Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretimi ile Geleneksel Öğretime Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması

Öğr. Funda Çıray

Şükrünailipaşa İlköğretim Okulu

fcry1085@hotmail.com

Arş. Grv. Zeynep Akın

Osmangazi Üniversitesi

zeynep26@gmail.com

Öğr. Gizem Salas

Doğançayır 70. Yıl İlköğretim Okulu

gsalas@anadolu.edu.tr

Bir kişinin neden bir başka insandan farklı öğrendiği konusunda bilgi veren, bireyin öğrenme sürecini denetim altına almasını sağlayan öğelerden bir tanesi öğrenme stilleridir (Güven, 2004). Öğrenme stili, doğuştan var olan, bireyin hayatını derinden etkileyen karakteristik bir özelliktir (Boydağ, 2005, s. 130). Bireylerin tanınmasına, aralarındaki ayrımların görülmesine, anlaşılmasına ve öğrenme ortamında yanıtlar alınmasına olanak sağlayan öğrenme stilleri (McKeachie, 1995; Akt. Güven ve Kürüm, 2006, s. 78), öğretme - öğrenme ortamlarında nasıl bir yöntem geliştireceği konusunda öğretmenlere bilgi vermektedir. İnsanın temel öge olduğu öğretme - öğrenme sürecinde insana ait her özellik gibi öğrenme stilleri de sürecin bir parçası olarak ele alınmalıdır.

1960'lı yıllardan itibaren üzerinde pek çok çalışma yapılan öğrenme stilleri ile ilgili farklı modeller geliştirilmiştir. Alanyazında yer alan ve araştırmalarda yaygın olarak kullanılan modellerden biri de Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli'dir. Kolb bireylerin bilgiyi hissederek veya düşünerek algılamalarını ve bilgiyi izleyerek ya da yaparak işlemelerine dayalı olarak öğrenme stili modelini oluşturmuştur (Kaf Hasırcı, 2006, s.16; Demir, 2006, s. 31). Kolb öğrenme stillerini bireylerin bilgiyi alma ve işleme özelliklerini göz önüne alarak öğrencileri; ayırıştırıcı, değiştiren, özümseyen ve yerleşiren öğrenme stiline sahip öğrenciler olarak gruplandırmıştır (Kılıç ve Karadeniz, 2004, s. 131).

Fen ve teknoloji dersi geniş bir uygulama alanına ve farklı türde etkinliklerin yapılmasına uygun bir yapıya sahiptir. Ancak ilköğretim basamağında yer alan pek çok derste olduğu gibi fen ve teknoloji dersinde de öğretme - öğrenme süreçlerinde öğrenme stillerinin dikkate alınmadığına inanılmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir eğitim verilmesi öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışını beraberinde getirir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı öğrenme etkinliklerinin daha yararlı olacağı umulmaktadır. Nitekim, yapılan kimi araştırmalarda da bu yönde bulguların elde edilmesi önemlidir. Mutlu ve Aydoğdu (2003), Kaya (2007), Usta (2006), Yeung, Read ve Schmid (2006), Koç (2007), yaptıkları çalışmalarda öğrenme stillerinin öğretim sürecinde dikkate alınması ile öğrenci başarısında farklılaşma olduğu ve bu nedenle öğrenme stillerinin süreçte dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda fen ve teknoloji derslerinde de öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve akademik başarılarına olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Kolb Öğrenme Stili Modeline göre, öğrenme stillerine dayalı fen eğitiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi ile ilgili akademik başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırmada “son test kontrol gruplu deneysel model” kullanılmıştır. Bursa ilinin İnegöl ilçesinde bulunan Şükrünailipaşa İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb tarafından geliştirilen ve Türkçeye İlke Evin Gencil tarafından çevrilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri III (KÖSE-III) ile araştırmacılar tarafından öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için geliştirilen “Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi için t testi kullanılmıştır. Öğrenme stillerine göre öğretimin uygulandığı deney ve geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol gruplarına uygulanan başarı testi sonucunda, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınmasının, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma sürecinde öğrenenlerin öğrenme stillerine ve bu stillerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin, derse aktif katılımlarını sağladığı gözlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak öğretim sürecinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan ve öğrenme stillerini bu sürece dahil eden öğretmenlerin, tüm öğrenciler için dersi daha etkili ve ilgi çekici hale getirebileceği söylenebilir. Öğrenme stillerine dayalı öğretimi derslerinde uygulamak isteyen öğretmenlerin sınıf yönetimi ve zaman yönetimi konularında deneyimli olması, aynı zamanda öğrencilerinin bireysel özelliklerini tanıması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Stilleri

## İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarında Görsel Okuma Etkinlikleri

Araş. Gör. Bilge ÇAM AKTAŞ

Anadolu Üniversitesi

bilge@anadolu.edu.tr

Türkiye’de, bilgi çağında yaşanan hızlı değişimlerin eğitime yansıtılması, Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde yapılan yapısal düzenlemeler, PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası sınavlarda istenen başarının elde edilememesi gibi nedenlerin etkisiyle ilköğretim okullarının eğitim programlarında yer alan derslerin öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. Yapılandırmacılığın temel alındığı tüm derslerin öğretim programlarında öğrencilerin edinmeleri gereken davranış özellikleri kazanımlar olarak tanımlanmış ve içerik düzenlemesinde etkinlikler ön plana çıkarılmıştır. Öğretme – öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesinde öğrenci merkezli etkinliklere önem verilmiş ve değerlendirmede ürün değerlendirmesinin yanında sürecin değerlendirilmesi temel alınmıştır. İlköğretim öğretim programlarındaki bu genel düzenlemelerin yanında her dersin öğretim programında da özel düzenlemelere gidilmiştir. Türkçe Dersi öğretim programı da bu programlardan biridir. Anlama, Anlatım, Dilbilgisi ve Yazı öğrenme alanlarından oluşan eski Türkçe Dersi öğretim programı yerini; Dinleme, Okuma, Yazma, Konuşma, Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanlarından oluşan yeni Türkçe Dersi öğretim programına bırakmıştır. Görsel Okuma ve Görsel Sunu başlıklı öğrenme alanlarına ilk kez bu programda yer verilmiştir. Görsel okuma; yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili ve sosyal olaylar gibi görselleri anlama ve yorumlama olarak tanımlanabilir. İlköğretim birinci kademe Türkçe Dersi öğretim programında bu öğrenme alanı, sınıf düzeylerine göre değişen 14 farklı kazanım içermektedir.

Programlarda yapılan değişiklikler; öğretmen ve öğrenci rollerini, sınıf ortamlarını, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerini yeniden şekillendirmiştir. Bu bağlamda derslerde kullanılacak ders kitaplarının da yeni program anlayışına göre düzenlenmesi gerekmiştir. Türkçe dersinde yeni program anlayışına göre geliştirilen ders kitabı; okuma metinlerinin yer aldığı “Ders Kitabı”; okuma metnine uygun etkinliklerin yer aldığı “Öğrenci Çalışma Kitabı” ve dersin işlenişine yönelik olarak öğretmene rehberlik edecek “Öğretmen Kılavuz Kitabı”ndan oluşmaktadır (Coşkun, 2007). 2005- 2006 öğretim yılından itibaren tüm Türkiye’de uygulanmaya başlanan programların ders kitapları hem Milli Eğitim Bakanlığı yayınevinde hem de bakanlık tarafından yetkilendirilmiş özel yayınevlerinde hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan kitapların basımı yapılmıştır. Bu kitaplar, programların uygulanmaya başladığı öğretim yılından (2005-2006) itibaren beş yıllık bir zaman için uygun görülmüştür. Beş yılın sonunda yeni ders kitapları hazırlanarak bu kitapların basımı yapılacaktır.

Öğretim sürecinde ders kitaplarının hazırlanmasındaki temel ilke; kitapların öğretim programlarında belirlenen davranışları kazandıracak etkinlikleri içermesi ve bu etkinliklere rehberlik edici açıklamaları içerir nitelikte olmasıdır. Ders kitaplarının yeni bir öğrenme alanı olan görsel okumaya yönelik kazanımları kazandırmaya hizmet edip etmediğinin incelenmesi gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde ilköğretim Türkçe öğretim programında ders kitaplarının yeni bir öğrenme alanı olan görsel okumaya yönelik kazanımları kazandırmaya hizmet edip etmediğinin incelenmesine dönük olarak yapılmış bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu nedenle bir durum belirleme çalışmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinime dayanan araştırmada, ilköğretim 1-5. Sınıf Türkçe dersi görsel okuma kazanımlarının öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alma durumunu incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda ilköğretim 1-5. Sınıf Türkçe dersi görsel okuma kazanımlarının sınıf düzeyine göre öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alma durumu ve bu etkinliklerin kazanımlarla tutarlılığı incelenmiştir.

Bu çalışmada elde edilecek bulguların “görsel okuma” boyutunda 2010 – 2011 öğretim yılında yeniden düzenlenerek basımı yapılacak olan Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının geliştirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okumaya yönelik etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve görsel okuma kazanımlarının tümüne yönelik etkinliklere yer verilmesinin sağlanmasına dönük ilgililere bilgi verilmesi planlanmaktadır.

Araştırma, nitel araştırma deseninde doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi kapsamında ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki görsel okuma kazanımları ile bu kazanımlara yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları’nın 2007 tarihli 1-5. sınıflar için hazırlanmış olduğu “Türkçe Öğrenci Çalışma Kitapları” ndaki etkinlikler incelenmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği benimsenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı tarafından kodlanarak çizeleştirilen veriler ve taslak bulgular iki alan uzmanına sunulmuş ve verilerin belirlenen çerçeveye uygunluğunun kontrol edilmesi istenmiştir. Görüş Birliği= Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)\*100 formülünü kullanarak araştırmacı ve birinci alan uzmanı arasında %81,5 oranında; araştırmacı ve ikinci alan uzmanı arasında da %80,6 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu oran araştırma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacı ve uzmanlar görüş ayrılığında oldukları bulgulara yönelik tekrar verilere dönerek inceleme yapmış ve tümü üzerinde görüş birliğine varmışlardır.

Bu çalışmada görsel okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin sınıflar düzeyinde düzenli bir dağılım göstermediği, dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde daha fazla sayıda kazanıma yer verilmesine rağmen çalışma kitaplarında daha az sayıda etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Yine bazı kazanımlara (Resim ve fotoğrafları yorumlar, Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar, Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir) yönelik etkinliklere sıklıkla yer verilirken kimi kazanımlara (Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanı) hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Bazı kazanımlara (Reklamlarda verilen mesajları sorgular, Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri yorumlar, Harita ve kroki okur, Karikatürde verilen mesajı algılar) ise çok az sayıda etkinlikte yer verilmiştir.

Görsel okuma kazanımlarının daha iyi anlaşılabilmesi ve öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanılabilmesi için Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında daha fazla sayıda etkinliğe yer verilmesi önemlidir. Sınıf düzeyleri arttıkça da benzer kazanımlara yönelik etkinliklerin tekrar edilmesi yerine farklı kazanımlara yönelik etkinliklere yer verilmesi de önemlidir. Yine sınıf düzeyi yükseldikçe kazanım sayısının artmasına paralel olarak daha fazla sayıda etkinliğe yer verilmesi ve bu etkinliklerin farklı kazanımları temsil edecek nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir. 2010 – 2011 öğretim yılında yeniden basımı yapılacak olan ders kitaplarının düzenlenmesinde bu ve benzer araştırmalarının bulgularının dikkate alınacağı düşünülmektedir.

## İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Ünitelerinden “Ya Basınç Olmasaydı” Ünitesi Öğretiminde Öğretmen Değerlendirilmesi

Halil Kamışlı

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E.P.Ö Doktora Öğrencisi/ Mersin

[hallper77@hotmail.com](mailto:hallper77@hotmail.com)

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği dünyamızda, insanlara yaşam için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve bunları hayatın her aşamasında kullanarak ülkeyi gelişmişlik düzeyine ulaştırmak, Fen ve Teknoloji eğitiminin toplumsal boyutudur. Bu doğrultuda Fen Bilimleri eğitiminin amaçları; bilim ve teknolojik gelişmelere uyabilen, toplumsal problemleri çözebilen, akademik hayata hazır insanlar yetiştirebilmektir. Bu konudaki en büyük görevde öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenler, milli eğitim bakanlığı tarafından belirlenen içerikleri, ders kitapları aracılığı ile öğrencilere aktarırlar. Fakat yapılan çalışmalara bakıldığında en temel öğretim aracı olan ders kitaplarının içerik düzenleme açısından çok yetersiz kaldığı fakat öğretmenlerin de bu kitapları kullandığı görülmektedir. Fen Bilgisi ders kitaplarında içeriğin düzenlenme açısından yeterli olmaması göz önünde bulundurulduğunda, içeriğin öğrencilere uygun hale getirme görevinin öğretmenlere düştüğü söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kitaptaki bilgiyi öğrencinin anlayabileceği biçimde yeniden düzenlemesi, konuları günlük hayatla ilişkilendirmesi, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin de bu anlamda bir etkinlik içinde olup olmadığının nesnel olarak belirlenmesi gerekli görülmüş ve bu çalışmada da, öğretmen değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, ilköğretim 7. sınıf Fen Bilgisi Dersi Ünitelerinden “Ya Basınç Olmasaydı” Ünitesinin öğretiminde, öğretmenlerin, derse hazırlık yapma durumlarını, kullandıkları kaynakları ve bu kaynaklar ile ilgili yaptıkları düzenlemeleri saptamayı ve ayrıca “öğrencilerin konuyu öğrenme ya da öğrenmeme nedenleri” ile ilgili öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

Araştırmaya 16’sı özel dershanede ve 95’i devlet okulunda görev yapan 111 Fen Bilgisi öğretmeni katılmıştır. Araştırma kapsamında 111 öğretmene anket uygulanmıştır.

Araştırma öncesi konu ile ilgili literatür ve araştırmalar incelenmiştir. Bazı öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır ve öğrencilerin anlamakta en çok zorlandığı konu olduğu ifade edilen “Ya Basınç Olmasaydı” ünitesi araştırma kapsamına alınmıştır. Anket maddelerinin uygunluğu konusunda uzman görüşleri alınarak anket hazırlanmıştır. Yapılan pilot çalışması sonucunda ankete son şekli verilmiştir. Adana’da bulunan okullara ve dershanelere gidilerek, öğretmenlere anket uygulanmıştır. 210 öğretmene ulaşılmamasına rağmen, 111 öğretmen anketi cevaplamıştır.

Anket sorularının analizi SPSS programı ile çözümlenmiştir. Ankette toplanan veriler üzerinde frekans, yüzde analizleri yapılmıştır. Anketteki açık uçlu sorularla elde edilen verilerin analizinde “Nitel İçerik Çözümlemesi” kullanılmıştır. Açık uçlu soruların analizi konusunda uzmanlar arasındaki güvenilirlik Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular;

1. Öğretmenlerin büyük bölümü, konu anlatımı ile ilgili olarak ders öncesi her zaman veya genellikle hazırlık yaptığını belirtmişlerdir. Çok az sayıda öğretmen, konu anlatımı ile ilgili, ders öncesinde ara sıra hazırlık yaptığını ifade etmiştir. Ders öncesi hiç hazırlık yapmadığını belirten öğretmen olmamıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, derste sunacakları içeriği hazırlarken en çok ders kitaplarından ve yardımcı ders kitaplarından yararlanmaktadır. Öğretmenler üniversiteye hazırlık kitaplarından ve başka kaynaklardan (dergi, internet, cd, soru bankası, vb.) da yararlandıklarını ifade etmişlerdir.
3. Öğretmenlerin büyük bölümü, kitaplardan aldıkları bilgiler üzerinde değişiklik yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda yapılan değişiklikler 3 ana başlık altında toplanmıştır; örnekler ile ilgili olanlar, konu ile ilgili olanlar, diğer değişiklikler. İçerik hazırlanırken kitaplardan alınan bilgiler üzerinde yapılan en fazla değişiklik; örnekler ile ilgili olarak yeni örnekler oluşturulum, konu ile ilgili olarak çeşitli kaynaklardan aldığım bilgiyi sıraya sokarım, diğer konularla ilgili olarak araç gereç

kullanım biçimindedir. En az yapılan değişiklikler; örnekler ile ilgili olarak "aldığım bilgileri örneklerle tamamlarım, konu ile ilgili olarak "bilgileri basitten karmaşığa doğru sıralarım" ve diğer değişkenler ile ilgili olarak "formül ve sembolleri açıklarım" şeklindedir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geneli "Ya Basınç Oimasaydı" konusunun zorluk düzeyini zor ve orta düzeyde bulmuştur. Konu zorluk düzeyini zor bulan öğretmenlerin sayısı orta bulan öğretmen sayısından fazladır. Çok az öğretmen konu zorluk düzeyini çok zor bulmuştur. Konu zorluk düzeyine kolay cevabı veren öğretmen olmamıştır.
5. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendi sunu yeterlilikleri için iyi cevabını vermiştir. Geriye kalan öğretmenler sunu yeterliliklerinin çok iyi ve orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Sunu yeterliliklerinin çok iyi ve orta düzeyde olduğunu ifade eden öğretmen sayısı eşittir. Sunu yeterlilik düzeyi için yetersiz cevabı veren öğretmen olmamıştır.
6. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme düzeyine ilişkin verdikleri cevaplar çoğunlukla iyi ve orta cevabında toplanmıştır. Öğrenme düzeyine ilişkin iyi cevabını veren öğretmen sayısı, orta cevabını veren öğretmen sayısından fazladır. Diğer öğretmenler öğrencilerin öğrenme düzeyine ilişkin çok iyi ve yetersiz cevabını vermişlerdir. Yetersiz cevabını veren öğretmen sayısı çok iyi cevabını veren öğretmen sayısından fazladır.
7. Öğretmenlerin, öğrencilerin yeterli düzeyde öğrenme nedenleri ile ilgili düşünceleri öğrenci ile ilgili olanlar ve öğretmenle ilgili olanlar olarak iki başlık altında toplanmıştır. Öğrenciler ile ilgili olarak öğrenmeyi sağlayan etkenler çoğunlukla; öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri, verilen ödevleri yapmaları, tekrar etmeleri, bol bol test çözmeleri iken, bu doğrultuda verilen en az cevap ise öğrencilerin anlamadıklarını sormalardır. Öğretmen ile ilgili olarak öğrenmeyi sağlayan etkenler; Öğretmenlerin deney yapması, içeriği ve etkinlikleri öğrenci seviyesine göre ayarlaması, güncel örnekler vermesidir. Öğretmen ile ilgili olarak öğrenmeyi sağlayan etkenlerden en az belirtilen ise öğretmenlerin öğrencilere basit deney ve etkinlik yaptırmasıdır.
8. Öğrencilerin yeterli düzeyde öğrenmemesini etkileyen sebepler ilişkin verilen cevaplar ise öğrenci ile ilgili olanlar, program ve kurumla ilgili olanlar ve öğretmen ile ilgili olanlar olarak üç ana başlık altında toplanmıştır. Öğrenciler ile ilgili olarak öğrenmeyi engelleyen etkenler; Matematik bilgisi yetersizliği, aile ilgisizliği, dersi dinlememeleri, konuyu tekrar etmemeleridir. En az etkileyen sebepler ise öğrenci-deki okuma yazma eksikliği ve öğrencinin okuduğunu anlayamamasıdır. Program ve kurum ile ilgili olarak, öğrenmeyi engelleyen en fazla etkenler haftalık ders saatinin yetersizliği ve konu içeriğinin fazla olmasıdır. En az etkileyen sebepler ise sınıfların kalabalık olması ve kitaptaki bilgilerin yetersiz olmasıdır. Öğretmen ile ilgili olarak, öğrenmeyi engelleyen en fazla etkenler, öğretmenlerin deney yapmaması ve ezbere dayalı eğitim alışkanlıkları sonucuna varılmıştır. En az etkileyen sebepler ise öğretmenlerin derse konsantre olamaması ve derste fazla problem çözülmemesidir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin, derse hazırlık süresince nasıl bir yol izlediklerinin tespit edilmesi, öğretmenlerin bu yöndeki davranışlarını düzenlemelerine yönelik öneriler üretmek için önemlidir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğretmenlere, öğretim sürecinde kendilerinin de çok önemli bir rolü ve sorumluluğu olduğu gerek lisans eğitiminde gerek hizmet içi eğitim kurslarında hissettirilmesi, bu sorumluluğun gerektirdiği bilgi ve beceriler bilimsel bir temelde kazandırılması, yararlanabilecekleri (internet, cd, dergi, bilim kitapları gibi) zengin kaynakların sağlanması ve Fen bilgisi ders kitapları çok boyutlu bir eğitim seti şeklinde hazırlanması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İçerik , Fen Bilgisi, Fen Bilgisi Öğretimi

## İlköğretim Birinci Kademe (1-5. Sınıf) Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Temel Topal

Giresun Üniversitesi

[temeltopal@hotmail.com](mailto:temeltopal@hotmail.com); [temel.topal@giresun.edu.tr](mailto:temel.topal@giresun.edu.tr)

Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksu

Giresun Üniversitesi

[hasan.huseyin.aksu@giresun.edu.tr](mailto:hasan.huseyin.aksu@giresun.edu.tr)

**Özet:** Toplumsal hayata yansıyan yenilik ve gelişmelerin eğitim ve eğitim kurumlarını büyük oranda etkilediği bilinmektedir. Bu duruma paralel olarak, yenilik ve gelişmelere uyum sağlamak için her alanda olduğu gibi eğitim alanında da arayışlara yönelme kaçınılmaz bir olgudur. Bu bağlamda, eğitim programlarının önemi gün geçtikçe artmakta, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi kritik önem taşımaktadır. Eğitim programları, gelişmeler ve yenilikler doğrultusunda yapılmış olsa da program sonucunda ulaşılan düzeyin yeterli olup olmadığına uygulama sonuçları değerlendirildikten sonra karar verilebilmektedir. Eğitim programları, uygulanabilirlik ve uygulama sonuçlarının etkililiği ölçüsünde değer taşıdığından, kendisinden beklenen hedefleri kazandırma amacıyla tasarlanan eğitim programları ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, uygulama sonrasında davranışlara yansımıyorsa gözden geçirilmeli (değerlendirilmeli) ve yenilenmelidir. Eğitim programları için önemli olan hedeflerin kazandırılması olduğundan, bu amacı gerçekleştirmeden uzak ya da yeterince gerçekleştiremeyen eğitim programları, başta insan gücü olmak üzere maddi kaynak ve zaman kaybına da yol açacağından, bu durumun önemi daha da ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında da eğitim programlarının, tasarımı aşamasından uygulama ve sonuçlarının değerlendirilme aşamasına kadar sorgulanması gerekir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye’de uygulanmakta olan yeni ilköğretim programı amaç, içerik, öğretim durumları ve değerlendirme boyutlarında birçok yenilik içermektedir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Giresun il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise evrenden “basit tesadüfi örnekleme” yöntemiyle seçilmiş 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bir durum belirlenmesi olarak tasarlanan bu çalışmada, bir problemin derinlemesine ve daha ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlayan “nitel araştırma” modeli kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçların bir kısmı şunlardır;

- Öğretmenler, genel olarak yeni programda benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını öğrencinin gelişimine, performansını ortaya koymasına ve süreç içerisinde öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmesine olanak tanıması yönünden olumlu değerlendirmektedirler.
- Öğretmenler, yeni ilköğretim programında benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile uygulama sürecinin öğrenci gelişimini desteklediğini ve öğrenciyi çok yönlü tanımaya olanak sağladığını düşünmektedirler. Öğretmenler ayrıca, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sürece yayılması ve birden çok ölçme ve değerlendirme kriterinin kullanılması durumunu da olumlu karşılamakta, buna karşılık özellikle kalabalık sınıflarda yeterli zaman olmamasından dolayı bireysel değerlendirme sürecinin aksadığı ve kırtasiye gereksiniminin de çok fazla olduğu görüşünü taşımaktadırlar.
- Öğretmenler, ölçme ve değerlendirmede kullanılan kriterlerin aşırı fazla olduğuna ve sürenin yetersiz olduğundan dolayı kalabalık sınıflarda sürecin zor işlediğine, buna bağlı olarak da bireysel değerlendirme yapmalarının zorlaştığına dikkat çekmektedirler. Öğretmenler, her öğrenciyi bir değerlendirme formu oluşturma yerine tüm sınıfa yönelik bir değerlendirme formu oluşturulmasının zaman sorunu yanında kırtasiye giderlerini de azaltacağı görüşünü yaygın şekilde taşımakta ve uygulamaların çok fazla olmasından yakınmaktadır.
- Öğretmenler, yeni programda benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile genel olarak öğrencilerin öğrenme alanları ve yeteneklerinin belirlenebildiğini, her öğrenciyi bireysel olarak değerlendirmek zor olsa da (özellikle kalabalık sınıflarda) eski programa göre olumlu olduğu (çok yönlü bir ölçme ve değerlendirmeye dayalı olması) yönünde görüş belirtmektedir. Ayrıca çocuğun emek harcıyıp araştırma yaparak öğrenmesine ve bireysel olarak yeteneklerini geliştirip performansını ortaya

koymasına olanak sağladığı ifade edilmektedir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilerden olumlu tepkiler aldıklarını ve değerlendirimin eski programa göre çocuğa daha ilginç geldiği görüşündedir.

- Öğretmenler, proje ve performans ödevlerinin not beklentisi ve rekabet ortamından dolayı veli ya da bir başkasına yaptırıldığı, fotokopi ve kırtasiye giderlerinin çok fazla olduğu ve teknolojik donanım açısından sorun yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Öğretmenler, etkinlikler ve değerlendirme kriterlerinin fazlalığından dolayı değerlendirme kriterlerinin tamamını gerçekleştiremediklerini, 1, 2 ve 3. sınıflarda sorun olarak görülmesi de (sınava dayalı not verme olmadığından) 4. ve 5. sınıflarda gerçek bir değerlendirme yapılmayıp “şişirme not” verildiğini düşünmektedirler.

Bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmaktadır.

- Yeni ilköğretim programının değerlendirme boyutunun süre ve ölçme değerlendirme etkinlikleri dikate alınarak yeniden yapılandırılması uygun olabilir.
- Öğretmenlere yönelik yetkili kişiler tarafından yeni ilköğretim programında öne çıkan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına dönük hizmet içi kurslar verilebilir.
- Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, programda öngörülen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını zorlaştırdığından sınıf mevcutlarının azaltılmasına dönük projeler geliştirilebilir.
- Bu araştırma, Giresun il merkezinde ve sınırlı sayıda öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Başka bölgelerde ve daha fazla öğretmen görüşleri alınarak araştırmanın tutarlılığına bakılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Yeni ilköğretim programı, sınıf öğretmeni, ilköğretim, değerlendirme.

## İlköğretim Ders Programlarının Öğrenciye Kazandırılması Hedeflenen Değerler Açısından İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Semra Güven

Gazi Üniversitesi

[squven@gazi.edu.tr](mailto:squven@gazi.edu.tr)

Bu çalışmada ilköğretim Hayat Bilgisi (1–3. sınıflar), Sosyal Bilgiler (4–7. sınıflar), Türkçe (1–8. sınıflar), Matematik (1–8. Sınıflar), Fen ve Teknoloji (4–8. sınıflar) derslerinin öğretim programları öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öncelikle değerler, değer eğitimi ile ilgili literatür ve bu konudaki araştırmalar incelenmiştir. Sonra da ilköğretim dersleri öğretim programları, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile literatürde ele alınan değerler de dikkate alınarak öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler açısından incelenmiştir. Çalışmada genel olarak aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

**1)** Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda kişisel nitelik, öğrenme-öğretme sürecinde becerilerin yanı sıra öğrencilere kazandırılacak olumlu değerler olarak tanımlanmaktadır. Hayat bilgisi dersi öğretim programında "değerler" ifadesine doğrudan yer verilmezken, bazı değerlerin programda "kişisel nitelikler" başlığı altında yer aldığı görülmektedir. Kişisel nitelikler olarak özsaygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme yer almaktadır. Programda öğrencilere kazandırılmak istenen kişisel niteliklerin hangi kazanımlarla gerçekleştirileceği, kazanım numaraları ve kişisel niteliklerin yer aldığı bir tabloda belirtilmiştir. Ayrıca her kazanım için etkinlik örnekleri ve açıklamaların verildiği tabloda, ilgili kazanım işlenirken hangi kişisel nitelik üzerinde durulacağı (Örneğin "Öz saygı ve öz güven üzerinde durulacaktır" şeklinde) belirtilmiştir.

**2)** Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâki ilke ya da inançlar olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerleri adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik şeklinde sıralanmaktadır. Programda, 4 ve 5. sınıflar için her iki sınıfta da aynı adı taşıyan öğrenme alanları bulunmakta ve her öğrenme alanı için "doğrudan verilecek değerler" belirtilmektedir.

Dersin 6 ve 7. sınıfları için hazırlanan öğretim programında, her sınıfın üniteleri için "doğrudan verilecek değerler" in 4 ve 5. sınıf programındaki değerlerle aynı olduğu görülmektedir. Ayrıca her ünite için etkinlik örnekleri ve açıklamaların verildiği tabloda ilgili ünite işlenirken hangi değerlerin doğrudan verileceği (Örneğin, "Doğrudan verilecek değer: Bilimsellik şeklinde) belirtilmiştir.

**3)** Türkçe (1–5. sınıflar) dersi öğretim programında değerlerle ilgili doğrudan bir başlık bulunmamakta ancak programın farklı bölümlerinde değerlerle ilgili ifade ve açıklamaların yer aldığı görülmektedir. Bunlar: **1.** Programda, Türkçe öğretiminin genel amaçlarından üç'ü değerlere işaret eden ifadeler içermektedir. **2.** Programla ulaşılabilecek temel becerilerden biri olan "kişisel ve sosyal değerlere önem verme" değerle ilgili bir beceridir. **3.** Programda bazı kazanımlarda değer ifadeleri bulunmaktadır. Örneğin: Kazanım 1.3. Görgü kurallarına uygun dinler., **4.** Öğretim programında "Değerlerimiz" adlı zorunlu bir tema bulunmaktadır.

6, 7, 8. sınıflar için hazırlanan Türkçe dersi öğretim programında da 1–5. sınıflar programına benzer bir şekilde değerlerle ilgili doğrudan bir başlık bulunmamakta ancak programın amaçlarında, ulaşılabilecek temel becerilerde, bazı kazanım ifadelerinde ve programda yer alan dinlenecek/izlenecek materyallerin içeriğinde bulunması gerekenler arasında değerlerle ilgili ifade ve açıklamaların yer aldığı görülmektedir.

**4)** Matematik (1-5. sınıflar) dersi öğretim programında da değerlerle ilgili doğrudan bir başlık bulunmamakta ancak programın gerek "matematik eğitiminin genel amaçları" arasında gerekse "Duyuşsal Özellikler" ve "Öz Düzenleme Yeterlikleri" başlığı altında bazı değerlere yer verildiği görülmektedir.

6–8. sınıflar için hazırlanan Matematik dersi öğretim programında da, 1–5. sınıfların programına benzer bir şekilde değerlerle ilgili açıklamalara yer verildiği görülmektedir.

5) Fen ve teknoloji (4-5. sınıflar) dersi öğretim programında öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler, "Tutumlar ve Değerler" başlığı altında verilmiştir. Programda bilimsel tutum ve değerlerin düzenlenmesinde; öğrencilerin çevrelerinde olup bitenleri kendi isteği ile algılaması, duruma uygun olumlu tepkide bulunması, olumlu değerler geliştirmesi, bu değerleri kendi öz benliğinde örgütlemesi ve olumlu tutum ve değerler içeren bir yaşam tarzı geliştirmesi şeklinde 5 kategoriden oluşan sıralama bulunmaktadır. Ayrıca programda "Tutum ve Değer" kazanımları ile ilgili bir tablo verilmiştir. Bu tabloda "Tutum ve değer" kazanımları beş düzeyde (algılama, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, yaşam tarzı) ele alınmış ve her düzeyin karşısına ilgili tutum ve değerler belirtilmiştir.

6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında da, 4 ve 5. sınıfların programında olduğu gibi öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerlerin "Tutum ve Değerler" başlığı altında verildiği görülmektedir.

Çalışmanın sonucunda, ilköğretim dersi öğretim programlarında genel olarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen bazı değerlere yer verildiği, ancak programlarda bu konuda bir standardın olmadığı ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler, fen ve teknoloji dersi öğretim programlarında öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerlerin açıkça belirtildiği, hayat bilgisi, Türkçe ve matematik programlarında ise "değerler" başlığı altında belirtilmediği görülmektedir. Hayat bilgisi programında değerler, "kişisel nitelikler" başlığı altında yer alırken, Türkçe programında Türkçe öğretiminin genel amaçları arasında, bazı kazanımlarda ve açıklamalarda ve "Değerlerimiz" adlı zorunlu bir temada yer almaktadır. Matematik programında ise değer ifadelerine dersin genel amaçları arasında, "Duyuşsal Özellikler" ve "Öz Düzenleme Yeterlikleri" başlığı altında rastlanmaktadır. Ayrıca programlarda değer ile ilgili verilen tanımlarda da bir bütünlük olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu genel sonuca dayalı olarak ilköğretim programlarının, öğrencilerin düzeyine uygun olarak kazandırılması gereken değerler bakımından tekrar ele alınması, bu konuda programlar arasında bir paralelliğin, tutarlılığın ve standardın sağlanması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim ders programları, değer, değer eğitimi, kişisel nitelik

## İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi İçin Geliştirilen Materyallerin Yaratıcı Düşünme Becerisi Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri

Yasemin SAYAN

Dokuz Eylül Ün. Sınıf Öğretmenliği Doktora Öğrencisi

ysayan1@hotmail.com

Yrd.Doç. Dr. Hülya HAMURCU

Dokuz Eylül Ün. Sınıf Öğretmenliği Öğretim Üyesi

hulya.hamurcu@deu.edu.tr

Hızla gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte toplumların ihtiyacı olan birey özellikleri de değişmektedir. Toplumlar kendilerini gelişmişlik düzeyine taşıyabilecek bireylere ihtiyaç duymaktadır. Araştıran, sorgulayan, meraklı, kendine güvenen, yapıcı, üretken bireyler toplumları gelişmişlik yarışında varış çizgisine taşıyan, toplumun gerçek ihtiyacı olan bireylerdir. Eğitim sistemlerinin görevi toplumun ihtiyaç duyduğu bireyler yetiştirmektir. Türk eğitim sisteminin temel amaçları 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı kanun ile belirlenmiştir. Kanunda yer alan amaçlar incelendiğinde bireyin sosyal ve kişisel gelişiminin ön plana çıktığı, bedenen ve ruhen sağlıklı bireyler yetiştirilmesine önem verildiği görülmektedir. Yine ikinci amaç içinde yer alan sorumluluk duygusu gelişmiş, insan haklarına saygılı, bilimsel düşünme gücüne sahip, yapıcı, yaratıcı, verimli bireyler yetiştirilmesi ifadesi ile ihtiyacımız olan birey özellikleri verilmektedir. Eğitim sistemi bireye ezbercilikten ziyade düşünmeyi öğretmelidir.

Birey toplumun en önemli ögesidir. Birey göstermiş olduğu özellikler ile içinde bulunduğu toplumu etkilemektedir. Bu toplumun özelliğini belirleyici bir noktadır. Bu da bireysel yaratıcılığın önemini göz önüne sermektedir. Yani yaratıcı bireyler, yaratıcı toplum demektir. Yaratıcılık doğuştan getirilen, insana özgü bir yetidir. Aynı zamanda her insanın yaratıcı olma şansı vardır (Herrmann, 1988; San, 2001:s.10'daki alıntı).

İlköğretimde fen bilgisi eğitimiyle, öğrencilerin içinde yaşadıkları yakın ve uzak çevreyi yaşam, fizik ve yer bilimleri açısından tanımları amaçlanır. Öğrenciler bilimsel yöntemi kullanarak soru sormayı, araştırma yapmayı, problem belirlemeyi, gözlem yapmayı, incelemeyi, hipotez kurmayı, deney yapmayı, veriler toplayıp bunları analiz etmeyi ve sonuçlarla genellemelere varmayı öğrenirler. Fen ve teknoloji eğitimi öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlayan Fen ve Teknoloji programının temelinde yapılandırıcılık bulunmaktadır. Bu program öğrencilerin bilimsel düşünme süreçlerine sahip, araştıran, inceleyen, üreten, yaratıcı bireyler olmasını amaçlamaktadır. Bu noktada Fen ve Teknoloji dersinde kullanılacak yöntem ve materyallerin de bu amaca yönelik olması gerekmektedir. Yaratıcılığa dayalı yöntem ve materyaller ilköğretimde öğrenci merkezli eğitimin yerleşip geliştirilmesine; Fen ve Teknoloji dersinin daha etkili olmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada ilköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkileri araştırılmıştır. Araştırma 2006-2007 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Balıkesir ili merkez Alişuuri ilköğretim okulunda deney grubu 38, kontrol grubu 38 olmak üzere toplam 76 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada yarı deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının benzer nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın uygulama süreci 19 mart- 15 haziran tarihleri arasında yer alan Gezegimiz Dünya, Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım, Yaşamımızdaki Elektrik ünitelerini kapsamaktadır. Bu süreç içerisinde kontrol grubunda fen ve teknoloji derslerinde kılavuz kitap dahilinde olan ders kitabı ve çalışma kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır. Deney grubunda ise kılavuz kitabın yanında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan çalışma yaprakları, Powerpointler, saydamlar, eğitsel oyunlar, levhalar vb. materyaller kullanılmıştır. Araştırma verileri Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A ve B Sözel Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen geçerliliği ve güvenilirliği sağlanan Akademik Başarı Testi kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 16.00 programından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre;

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest ve sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesi anlamlı farklılık olmamasına rağmen uygulama sonrasında görülen fark deney grubu lehinedir.

Yaratıcı düşünme becerisi alt boyutları açısından sonuçlara baktığımızda deney ve kontrol grupları arasında akıcılık, esneklik ve orjinallik boyutlarında uygulama öncesi anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Uygulama sonrası sönstest sonuçlarına baktığımızda akıcılık ve esneklik boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmakla beraber orjinallik boyutunda her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sonuç olarak; bu araştırmada, fen ve teknoloji dersi için geliştirilmiş olan materyaller öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki etmektedir. Aynı zamanda yaratıcılığın alt boyutları olan akıcılık ve esneklik boyutunda da pozitif yönde etkileri görülmektedir. Bu noktadan hareketle geliştirilmiş olan materyallerin fen ve teknoloji dersine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yaratıcı düşünme becerisi, fen ve teknoloji eğitimi, akademik başarı,

## İlköğretim Düzeyinde Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilerin Eğitiminden Sorumlu Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Tutum ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği)

Yrd. Doç. Dr. Ali Osman ENGİN

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kars  
a.osmanengin@mynet.com

Sınıf Öğr. Rasim TÖSTEN

Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Yüksek Lisans Öğrencisi,  
rasimtosten@hotmail.com

Doç. Dr. M. Dursun KAYA

Atatürk Üniversitesi Erzurum Meslek Yüksek Okulu, 25240, Erzurum

Yavuz Selim KÖSELİOĞLU

Kafkas Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Lisans Öğrencisi

Engelli çocukların sosyal ortamla bütünleşmeleri ve akran gruplarının onları oldukları gibi kabullenerek sürece kazandırmaları amacıyla geliştirilen kaynaştırma programlarının önemi büyüktür. Türkiye'deki bu uygulamalarda öğretmenlerin kaynaştırma programları konusundaki yetersizliği gözden kaçmayacak derecede problem oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yükseköğrenimleri süresince konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve mesleki yaşamlarında bu tür durumlarla karşılaştıklarında zorlandıkları görülmüştür. Yapılan durum tespit çalışmalarında özellikle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma problemlerine ilişkin görüşleri olumsuz olmuştur. Ebeveynlerin ise kaynaştırma programları hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir.

Bu çalışma Kars ilinde kaynaştırma sınıfları uygulamasının sınırlılıklarının ne olduğunun öğretmenlerin perspektifinde tespit edilmesi ve gerekli önerilerin sunulması amacıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri üzerinde durularak gereken teorik boyut tamamlanmıştır. Aynı zamanda araştırma ile ilgili literatür taraması yapılmış ve farklı çalışmaların ortaya çıkardığı sonuçlar değerlendirilmiştir. İkinci bölümde ise, hazırlanan ölçek uygulanarak veriler toplanmış ve bu veriler araştırma yöntem ve teknikleri çerçevesinde raporlaştırılmıştır. Çalışmanın son bölümünde de, elde edilen veriler istatistikî yöntemlerle değerlendirilerek sonuçlandırılmış ve gereken önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın evrenini Kars ilindeki 440 kaynaştırma öğrencisinin öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Kars il merkezinde kaynaştırma öğrencisi olan 43 öğretmen oluşturmaktadır. Kars il merkezindeki tüm ilköğretim okullarına müracaat edilmiş olup 43 öğretmene ulaşılabilmektedir. Amaçsal örnekleme yoluyla seçilen Kars il merkezinde görevli kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin tutumlarını belirlemek amacıyla likert tipi 5'li dereceleme ölçeği geliştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Cinsiyet, medeni durum, engelli öğrenci, kaynaştırma dersi alan öğretmenler değişkeni mann-whitney testi ile; mesleki durum ise kruskal-wallis test ile analiz edilmiştir. Ölçeğin boyutlarındaki (programla, velilerle, öğrencilerle ve uygulamayla ilgili) maddeler sırasıyla değerlendirilmeyip genel olarak anlamlı farklılıklarına bakılmıştır. Değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

Öğretmenlerin; eğitim programı, öğrenciler, ebeveynler ve uygulama boyutlarının cinsiyet faktörü açısından değerlendirilmesi yapıldığında; programla ilgili tutum ve görüş faktörünün ortalamaları kadın ( $\bar{X} = 3.33$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 3.49$ ) grubuna göre Mann-Whitney U nonparametrik analizi ile incelendiğinde, aralarında istatistikî olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $z = -2.092, p < 0.05$ ).

Medeni durum bakımından incelendiğinde; evli ve bekâr denekler arasında hiçbir tutum bakımından anlamlı fark bulunamamıştır.

Uygulama yapılan sınıfta engelli öğrencinin olup olmaması bakımından tutum ölçekleri incelendiğinde, sadece öğrenci tutumu faktörü bakımından anlamlı fark bulunurken ( $z=-2.215$ ,  $p<0.05$ ), diğer faktörler arasında fark tespit edilememiştir.

Kaynaştırma dersi alanlar ile almayanlar tutum ölçeği faktörleri bakımından incelendiğinde, bu defa veli ile ilgili tutum ölçeği ortalama skorları açısından anlamlı fark bulunmuştur ( $z=-2.194$ ,  $p<0.05$ ).

Mesleki durum bakımından tutum ölçekleri araştırıldığında, hiçbir tutum faktörlerinin ortalama skorları bakımından aralarında anlamlı fark bulunamamıştır.

Sonuç olarak; , kaynaştırma eğitiminin plânlama ve uygulanmasında olası sorunların henüz farkında olmadığımız ve ilgili çevreler açısından gerekli farkındalık düzeylerinin henüz istenen seviyede olmadığı anlaşılmaktadır. Anlamlı düzeyde sorun ifade edecek olan anlamlı farklılıkların olmaması, tüm sorunların çözülmüş olduğu anlamına geldiği söylenemez. Çünkü bu alan eğitimiyle ilgili çok temel sorunların yaşanmaya devam ettiği bilinmektedir. Olası sorunlara temas edilememesinin sebebi; engelli öğrencilerin diğer öğrencilerle kaynaştırılması eğitimi alanında yeteri kadar farkındalık oluşturulamamış gibi bir durumdan kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** *Özel eğitim, kaynaştırma sınıfları, engelli öğrenciler*

## İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Günlük Yaşamla İlişkilendirilmesine Dair Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Ethem Nazif BAYAZITOĞLU

Trakya Üniversitesi

www.enbay@trakya.edu.tr

Esra KAMARAJ

ekamaraj@hotmail.com

Okullarda verilen eğitim öğretimin en önemli amaçlarından biri öğrencileri yaşama hazırlayarak, ayakları üzerinde durabilen, toplumda kabul görüp toplumda verimli olmasını sağlayan, okulda öğrendiklerini gerçek yaşamda karşılaştığı durumlara kolaylıkla uygulayabilen bireyler yetiştirmektir. Burada söylenenlerin hepsi Fen ve Teknoloji dersinin de amaçları arasında yer almaktadır. Ancak birçok kişi okul hayatında öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamda işe yarar şekilde kullanılmadığını ya da kullanmakta zorlandığını söyler. Çünkü birçoğumuz, neden öğrenmek zorunda olduğumuzu bilmediğimiz birçok bilgiyi, gerçek yaşamda nasıl ve nerede kullanacağımızı öğrenmeden öğrenim hayatımızı bitirmiş oluruz. Oysaki bize sıkıcı gelen bu bilimsel bilgiler gerçek hayatın içinden elde edilen, gerçek hayatla ilişkili olan bilgilerdir. Bu bilgilerin ve yer aldığı öğretim programlarının, günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, bireyin yaşamını da kolaylaştıracaktır. Bunun yanında öğrencide, anlamlı öğrenmeyi ve bilimsel okuryazarlığı da beraberinde getirerek, çağdaş dünya standartlarındaki birey özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Bütün bunlara ilaveten, günlük hayatla ve öğrencilerin yaşantılarını dikkate alarak hazırlanmış bir Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgisini artıracak ve aynı zamanda da Fen ve Teknoloji dersinde bir güdüleme unsuru olabilecektir. Ayrıca, böyle bir Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı öğrenciler arasında yaygın bir yanlıgı olan okuldaki öğrenilen bilgilerin gerçek hayatla ilişkisi olmadığı şeklindeki kanıyı da azaltma ve hatta ortadan kaldırmada etkili olabilir.

Bu araştırma; Edirne İl Merkezi'ndeki 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile Fen ve Teknoloji dersine giren öğretmenlerinin görüşleri ışığında, öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetişmelerinin sağlanması adına, Fen ve Teknoloji Dersi Yeni Öğretim Programı'nın günlük yaşam olayları ile ilişkilendirilip ilişkilendirilmediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca Fen ve Teknoloji Dersi Yeni Öğretim Programı'nın uygulayıcıları olan öğretmenler ile öğretim programının merkezinde yer alan öğrenciler arasında bu konuda bir farkın olup olmadığı da belirlenmiştir. II. kademe (6-7-8) öğrencileri ile bu dersle yeni tanışmış olan I.kademe (4-5) öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Yeni Öğretim Programı'nın günlük yaşamla ilişkilendirilmesine dair bir farkın olup olmadığı saptanarak, ileriki sınıflara gidildikçe öğretim programının günlük yaşamla ilişkilendirme görüşünün değişip değişmediğinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Böylelikle Fen ve Teknoloji Dersi Yeni Öğretim Programı'nın yalnızca kuramsal bilgilerin verilmeyerek gerçek dünya ile bağların kurulması hedefi ile günlük yaşamla ilişkilendirilme hedefinin gerçekleşip gerçekleşmediği belirlenmiştir.

Betimsel modelin kullanıldığı çalışmada 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı II. yarıyılında Edirne İl'i Merkez İlçe'deki 30 ilköğretim okulundan random yöntemiyle 6 okul pilot uygulama için, 24 okul örneklem olarak belirlenmiştir. Pilot uygulama sırasında 483 öğrenci ile 30 öğretmene ulaşılarak ölçeğin güvenilirliği saptanmıştır. Öğrenci ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri ,903 ve Guttman Split-Half Coefficient değeri ,883 olarak, öğretmen ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri ,890 ve Guttman Split-Half Coefficient değeri ,664 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin geçerliliği uzman görüşüyle sağlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 17.0 İstatistik Paket Programı kullanılarak çözümlenmiş ve bu amaçla aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Scheffe Testi ve Man Whitney U-Testi kullanılmıştır.

İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programı'nın günlük yaşamla ilişkilendirilmesine dair, öğrenci (4, 5, 6, 7. ve 8. sınıf) ve öğretmenlerin (Sınıf öğretmeni ve Fen ve Teknoloji öğretmeni) "Fen ve Teknoloji Dersi Yeni Öğretim Programı'nın Günlük Yaşamla İlişkilendirilme Ölçekleri"nden elde edilen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sonuç olarak; öğrenciler öğretmenlerden İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nı daha fazla günlük yaşamla ilişkili bulmuşlardır. Öğretmen grubundan II. kademe öğretmenlerinin I. kademe öğretmenlerine göre, öğrenci grubundan I. kademe öğrencilerinin de II. kademe öğrencilerine göre İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nı, günlük yaşamla daha fazla ilişkili bulduğu saptanmıştır. Farklılığın kaynağına bakıldığında, I. kademe öğrencileriyle, I. kademe öğretmen ve II. kademe öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık görülmüşken, II. kademe öğretmenleriyle anlamlı farklılık görülmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, Fen ve Teknoloji okuryazarlığı, Fen Eğitimi, Günlük Yaşam

# İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretiminde Kullanılan Öğretim Stratejilerinin Çoklu Zeka Kuramı Açısından Değerlendirilmesi

Ayten İFLAZOĞLU SABAN\*

Çukurova Üniversitesi

[iayten@cu.edu.tr](mailto:iayten@cu.edu.tr)

Fen ve Teknoloji dersi, her ülkede olduğu gibi, ülkemizde de temel eğitimden yüksek eğitime değin en önemli dersler arasında yer almaktadır. Fen ve Teknoloji dersinin önemi, yalnızca örgün eğitim programlarında ne kadar yer aldığı ile değil, asıl bilim ve teknolojinin damgasını vurduğu çağımızda, günlük yaşamımızı etkinlikle sürdürebilmemiz ve yaşadığımız çevreyi daha iyi anlayabilmemiz açısından onsuz olunmamasında yatmaktadır. 2005 ilköğretim programlarındaki değişikliklerle ülkemizde eğitim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin temellerini yapılandırmacı öğrenme kuramına odaklanıldığı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alan bazı değişikliklerin olduğu görülmektedir.

Çocukların gelişimleri, deneyimleri, ilgileri, yetenekleri ve daha birçok özellikleri birbirinden farklıdır. Her bireyden aynı şekilde düşünmesi, davranması, hissetmesi beklenemez. Her birey farklı anne babadan dünyaya gelmiştir. Ayrıca her birey farklı çevrede yaşamaktadır. Pek tabii ki bu farklılıklar bireylerin farklı olmasına neden olmaktadır. Bu farklılıklara rağmen geleneksel öğretim yöntemleriyle bütün öğrencilerin aynı şekilde öğrenmeleri beklenmektedir. Ancak tek bir yöntem kullanılarak öğretim gerçekleştirildiğinde öğrenciler tam öğrenememekte veya öğrenmeye istekli davranmamaktadır.

Bu nedenle öğrencilerin farklı yeteneklere ve zekâ alanlarına sahip olduğu görüşünü savunan Howard Gardner yaptığı araştırmalarla bu durumu kanıtlamaya çalışmıştır. Gardner (1983, 1993) çoklu zeka kuramı çerçevesinde sekiz zeka alanı tanımlamıştır. Bireyler bu zeka alanlarını kullanarak bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorunu çözme veya ürün yaratma becerisine sahip olabilirler. Çünkü zeka alanları yetenek, kabiliyet, hüner gibi bir çok kombinasyonu olanaklı kılan bir yapıya sahiptirler. Bu nedenle hem zeka alanları dolayısıyla da zeka geliştirilebilir, iyileştirilebilir. Öğretim sürecinde çoklu zeka kuramının ortaya koyduğu ilkeler doğrultusunda yapılacak düzenlemeler ve bireylerin bütün yönlerine hitap edecek etkinliklere yer verilerek öğrencilerin bilgiyi yapılandırması ve gerçek yaşamında kullanması sağlanabilir. Bunun için öğretmenlerin; öğrencilere beceriler kazandırmak ve bu becerileri yaşamları boyunca kullanmalarına olanak verecek destekleyici bir ortam oluşturmak durumunda oldukları söylenebilir. Bu açıdan geliştirilen Fen ve teknoloji programı ve öğretim sürecinin incelenmesi ve çoklu zeka kuramı açısından analizi büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında Fen ve Teknoloji derslerinin öğrencilerin zeka alanlarına hitap edecek şekilde yürütülüp yürütülmediğini, hangi zeka alanlarına hitap edecek öğretim stratejilerine daha fazla yer verildiğini ortaya koymaktır. Araştırma hem tarama modelinden betimsel hem de nitel bir çalışma olup, anket ve görüşme yöntemlerinden yararlanılarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersinin öğretiminde yer verdikleri öğretim stratejilerinin zeka alanlarına göre dağılımını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu Adana ili merkez ilçelerinde 4.sınıf okutan 102, 5.sınıf okutan 97, 6.7.8. sınıflarda fen ve teknoloji branş derslerini yürüten 55 olmak üzere toplam 254 öğretmene uygulanmıştır. Anketlerin değerlendirilmesi sonucunda çoklu zeka kuramı hakkında bilgi sahibi olduğuna inanılan Fen ve Teknoloji branş ve sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler 4. 5. ve 6. 7. 8. sınıf düzeylerinde görev yapan toplam 18 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır;

1) Öğretmenlerin müziksel/ritmik, kişisel/içsel ve doğa zeka alanına yönelik kullandıkları öğretim stratejilerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı ve farklılığın 4. ve 5. sınıfı okutan öğretmenlerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

2) Öğretmenlerin matematiksel/mantıksal, bedensel/kinestetik, kişilerarası/sosyal, doğa ve görsel/uzamsal zeka alanına yönelik kullandıkları öğretim stratejilerinin kıdeme göre farklılaştığı ve farklılığın deneyimli öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

3) Öğretmenlerin matematiksel/mantıksal ve kişisel/içsel zeka alanına yönelik kullandıkları öğretim stratejilerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde sınıf düzeyi, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılıklar olmakla birlikte bütün zeka alanlarına yönelik öğretim stratejilerine yer verdikleri bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin öğretimi farklı zeka alanlarına hitap edecek şekilde düzenleyebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu sonuçları desteklemektedir. Görüşleri alınan öğretmenlere göre zekâ, düşünme ve problem çözme yeteneğidir. Ayrıca zekâ anlama, yargılama, algılama, sonuç çıkarma, kavrama, bellekte tutma, karar verme yetisidir.

**Anahtar Sözcükler:** Çoklu zeka kuramı, ilköğretim fen ve teknoloji öğretimi, öğretim stratejileri,

## İlköğretim Fen Ve Teknoloji Öğretim Programı İnsan Ve Çevre Ünitesinin Uygulama Süreçlerinde Oluşan İçeriğin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Katkısı

Selin ŞAHİN, Yard. Doç. Dr. Serap ÖZ AYDIN,

Yard. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL

Balıkesir Üniversitesi, Ege Üniversitesi

[selinfen83@gmail.com](mailto:selinfen83@gmail.com), [soz@balikesir.edu.tr](mailto:soz@balikesir.edu.tr), [bunyamin.yurdakul@ege.edu.tr](mailto:bunyamin.yurdakul@ege.edu.tr)

Günümüzde fen eğitiminin amaçları, bilgiyi edinme yollarını bilen, öğrendiği bilgileri günlük yaşama aktarabilen, bilim ve toplum ilişkisini kavrayabilen, bilimin uygulamalarını toplumsal açıdan değerlendirebilecek öngörüye sahip fen ve teknoloji okuyazarı bireyler yetiştirmektir. Bilimsel süreç becerileri de fen ve teknoloji okuyazarlığının bileşenleri arasında yer almaktadır. Fen Ve Teknoloji öğretim programında bu beceriler; bilgi oluşturmada, problemler üzerinde düşünmede ve sonuçları formüle etmede bilim adamlarının da kullandıkları düşünme becerileri olarak tanımlanmıştır.

Bilimsel süreç becerileriyle ilgili farklı sınıflamalar vardır. Fen Ve Teknoloji Öğretim Programı'nda yapılan sınıflama; planlama ve başlama, uygulama, analiz ve sonuç çıkarma şeklindedir.

Bu çalışmada 7.sınıf İnsan Ve Çevre ünitesinin uygulama süreçlerinde öğrenciler tarafından oluşturulan öğrenme ürünlerinin programda kazanılması öngörülen bilimsel süreç becerileri kazanımlarıyla, öğrencilerde belirlenen kazanımların karşılaştırılması yapılmıştır. Karşılaştırma yapılırken üniteye yer alan etkinliklerin uygulanmasıyla oluşan öğrenme ürünleri değerlendirilmiştir.

Çalışmanın verileri etkinliklerin uygulanması sırasında doküman analizi, görüşme, video kayıtlarının analizi ile ön test ve son test olarak uygulanan bilimsel süreç becerileri testiyle toplanmıştır. Araştırma Bursa ilinin Mustafakemalpaşa ilçesinde bir ilköğretim okulunda 2007- 2008 öğretim yılında 22 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 11'i kız, 11'i erkektir. Örneklemde yer alan öğrenciler rasgele 11 kişilik iki gruba ayrılmış ve 1. grupta uygulamayı araştırmacı öğretmen 2. grupta ise okul öğretmeni yapmıştır. Ünite başlamadan önce ve sonra bilimsel süreç becerileri testi iki gruba da uygulanarak bilimsel süreç becerilerinin gelişiminde öğretimin etkisi hakkında bir sonuca ulaşılmıştır. Araştırmada temel veri toplama yöntemi doküman analizidir. Etkinlikler uygulanırken öğrencilerin hazırladığı her türlü yazılı belge doküman olarak alınmış ve analiz edilmiştir. Sınıf içinde yapılmayan etkinlikler sırasında kullanılmış olabilen bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Ders sırasında yapılan etkinliklerde araştırmacı aynı zamanda öğretmen olduğu için video kaydı yapılarak analiz edilmiştir.

"Burada Hangi Canlılar Bulunabilir?" olan 1.etkinlikte fotoğraf olarak gösterilen çeşitli yaşam alanlarının özelliklerini ve o alanlarda yaşayabilecek canlıların özellikleri hakkındaki tahminlerinin bulunduğu yaşam alanları notları doküman olarak kullanılmıştır. Dokümanlar içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu etkinlik için programda "grafik çizmeyle ilgili kuralları uygular" kazanımı verilmiştir. Etkinliğin uygulanmasında bu kazanım oluşmamıştır. Ancak programda kazanılması öngörülmeyen karşılaştırma-sınıflama, çıkarım, yorumlama ve sonuç çıkama becerilerine ilişkin kazanımlar oluşmuştur.

"Gezelim Gözlemleyelim" olan 2.etkinlikte bir yaşam alanı incelenerek, bu alandaki canlı ve cansız varlıklar çeşitli özellikleriyle ilgili bilgiler programda verilen gezi gözlem formuna kaydedilmiştir. Bu formlar doküman analiziyle çözümlenmiştir. Bu etkinlik için programda verilen beceriler; gözlem, karşılaştırma-sınıflama, verileri kaydetmedir. Doküman analizi sonucu öğrencilerde bunların yanı sıra tahmin becerisine ait kazanım da belirlenmiştir.

"Besin Ağları Oluşturalım" olan 3. etkinlikte tahtaya otçul, etçil ve hepçil canlılardan örnekler yazılmış ve öğrencilerin bu canlıları kullanarak besin zincirleri oluşturmaları istenmiştir. Bu etkinlik video kaydının analiziyle çözümlenmiştir. Bu etkinlik için programda verilen kazanımlar; verileri kaydetme, verileri işleme ve model oluşturma, modeli yorumlama, yorumlama ve sonuç çıkarmadır. Bu becerilerin tamamı belirlenmiş ve bunlara ek olarak programda öngörülmeyen karşılaştırma sınıflama becerisi de oluşmuştur.

"Yöremizin Zenginlikleri" olan 4.etkinlikte öğrenciler sınıfa biyolojik çeşitliliğe örnek olabilecek bitki türlerinden getirmişlerdir. Biyolojik çeşitlilik ve ülkemizde ve dünyada yok olma tehlikesinde olan canlılar, bu canlıların korunmasıyla ilgili alınabilecek önlemler tartışılmıştır. Dersin video analizi yapılarak bilimsel süreç becerile-

ri belirlenmiştir. Bu etkinlikte belirlenen beceriler programda verilen beceri veri ve bilgi toplama ve programda öngörülmeven sunmadır.

"Ağaçlar Benim Kardeşim" olan 5.etkinlikte 4. ve 5.sınıfta yaptıkları ağaç dikme etkinliği hatırlatıldı. Canlıların korunmasının önemini anlata kompozisyon yazmaları istendi. Kompozisyonları doküman analizi yapılarak çözümlendi. Bu etkinlik için programda verilen beceriler gözlem ve karşılaştırma-sınıflamadır. Kompozisyon analizi sonucu bu becerilere ek olarak çıkarım, tahmin ve bilgi ve veri toplama becerileri de belirlenmiştir.

"Ne kadar?" olan 6.etkinlikte ülkemizdeki çevre sorunları ve çözümleri hakkında rapor hazırlamaları istendi. Raporlar doküman analiziyle çözümlenirken görüşmelerle rapor hazırlama sürecinde kullanmış olabilecekleri süreç becerileri olup olmadığı belirlenmiştir. Sonuçta bu etkinlik için programda öngörülen beceriler; bilgi toplama, verileri kaydetme, yorumlama ve sonuç çıkarma, sunmadır. Görüşme ve doküman analizi sonucu bunlara ek olarak gözlem, karşılaştırma-sınıflama, , çıkarım, tahmindir.

Bilimsel süreç becerileri testinin sonuçlarına göre 1.gruptaki öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini daha fazla kazandığı görülmektedir. Testte programda öngörülmemiş bilimsel süreç becerilerini ölçen test maddelerine 1. grup ünite işlendikten daha fazla doğru yanıt vermiştir. Ancak 2.grupta bu becerilerinin kazanılmasında önemli bir artış olmadığı görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Bilimsel Süreç Becerileri, İlköğretim Fen Ve Teknoloji Öğretim Programı, Etkinlik Değerlendirme

## İlköğretim Fen Ve Teknoloji Programında Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

*Gazi Üniversitesi / Gazi Eğitim Fakültesi / Ankara / e posta: [nguclum@gmail.com](mailto:nguclum@gmail.com)*

Arş. Gör. Tezcan KARTAL

*Ahi Evran Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Kırşehir / e posta: [tezcankartal@hotmail.com](mailto:tezcankartal@hotmail.com)*

Filiz METE

*MEB / Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü / Ankara / e posta: [filizmetehoca@gmail.com](mailto:filizmetehoca@gmail.com)*

Ülkelerin gelişmelerinde fen bilimlerinin büyük önemi olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Bu yüzden fen bilimleri eğitiminin kalitesini artırmak için büyük çabalar sarf edilmektedir. Bu çabalar çoğunlukla öğretim programını iyileştirme ve iyileştirilen programları etkili bir şekilde yürütecek imkânları okullara sağlamak ve uygun öğretim yöntemleri geliştirmek üzere yoğunlaşmıştır.

Fen bilgisi öğretim programlarının da değişen ve gelişen bilimin ışığında sürekli yenilenmesi gerekir. Bu amaca ulaşabilmenin tek yolu, fen bilgisi müfredatının eğitim, bilim ve teknolojiye meydana gelen ilerlemelere ve gelişmelere uygun bir şekilde yeniden düzenlenmesidir.

Ülkemizde 2004-2005 öğretim yılında Türkiye’de pilot okullarda uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı; öğretmenler, veliler, yöneticiler, müfettişler, akademisyenler ile sivil toplum kuruluşlarının program hakkındaki görüş ve önerileri ile pilot uygulama sonuçları göz önünde bulundularak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son şeklini almıştır.

Fen ve Teknoloji dersi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışından çok alternatif ölçme ve değerlendirmeye vurgu yapmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirmelerin dışında kalan tüm değerlendirme türlerini kapsar. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri; sadece ürünü değil öğrenme sürecini de değerlendirdiği için öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasını sağlar.

Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri, programın etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesinde, programın amaçladığı hedeflere ulaşılmasında önemli bir etken olmaktadır. Öğretmenlerin, programın felsefi temellerini benimsemelerinin yanı sıra programın gerektirdiği yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme gibi boyutlarda da yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Fen ve teknoloji öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme basamağının uygulanmasında öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirmedeki hassasiyetleri programın uygulanabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın amacı uygulamaya konulan fen ve teknoloji programında yer alan değerlendirme süreçlerinin uygulanabilirliği ilköğretim I. kademede ve II. kademede yer alan fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1) İlköğretim I. ve II. kademede fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğretim programında yer alan değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

2) İlköğretim I. ve II. kademede fen ve teknoloji öğretim programındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri;

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Mezuniyet durumlarına,
- c) Mesleki kıdemlerine,
- d) Okuttıkları sınıfların mevcutlarına,
- e) Yeni programda yer alan değerlendirme süreçlerine ilişkin hizmet içi eğitim almalarına göre farklılık göstermekte midir?

Çalışmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Kırşehir Merkez İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan (I kademede görev

yapan sınıf öğretmenleri ve ilköğretim II. kademedeki görev yapan fen ve teknoloji öğretmenleri) 79 öğretmen oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından iki boyutta tasarlanan "İlköğretim Fen ve Teknoloji Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" (FTÖG) isimli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Birinci boyutta öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, mezun olduğu okul, mesleki kıdem, sınıfların öğrenci mevcudu ve hizmet içi eğitim alma durumu), ikinci boyutta ise değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri dereceleme ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçme aracının II. boyutunda yer alan maddelerin oluşturulmasında fen ve teknoloji programındaki kullanılan değerlendirme süreçleri ve örnekleri belirlenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki sorular uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçme aracı 56 maddeden oluşturularak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Daha sonra 56 maddelik taslak ölçme aracı uygulama grubunda bulunmayan 149 Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerine uygulanarak madde analizi ve faktör analizi yapılarak güvenilirliği sağlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçme aracındaki maddeler beşli Likert tipinde oluşturularak ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" biçiminde derecelendirilmiştir.

Toplanan veriler SPSS 15.00 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin demografik özellikleri ve görüşlerini yansıtmada frekans (f), yüzde (%) dağılımları ve toplam puanlarının aritmetik ortalaması, demografik özelliklerine göre öğretmen görüşleri arasındaki farklılığın belirlenmesinde ise bağımsız t-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır.

Araştırmanın analiz sonuçlarına göre şu bulgulara ulaşılmıştır.

Fen ve teknoloji öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme basamağına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmenler olumlu görüşler ortaya koymuşlardır. Yeni öğretim programının gerek pilot uygulama gerekse programın ilk yıllarında var olan sıkıntıların aşıldığı görülmüştür.

Bu sonuca ölçekte ön plana çıkan bazı maddeleri söyleyerek bu durumu daha net ifade edebiliriz. Bu maddeler;

- Programda hedeflenen kazanımların ne kadarına ulaşıldığını belirlemek için öğrenci değerlendirmesi yapıyorum.
- Ölçme ve değerlendirmenin öğrenme ve öğretmenin bir parçası olmasını sağlıyorum.
- Ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçerken öğrenci gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat ediyorum.
- Ölçme ve değerlendirme teknikleri ile sadece ürünü değil süreci de değerlendiriyorum.
- Süreç içerisinde öğrencilerle etkileşimi sağlayarak onların performanslarını değerlendiriyorum.
- Değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilmesini sağlıyorum.
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme basamağının uygulanmasında göz ardı ettiği düşünceler ise;
- Proje ve performans değerlendirme, programın amacına hizmet etmediğini düşünüyorum.
- Ölçme ve değerlendirme teknikleri içerisinde yazılı yoklamaları daha çok kullanıyorum.
- En iyi ölçme ve değerlendirmenin geleneksel yöntemlerle yapılan ölçme ve değerlendirme (yazılı yoklamalar, çoktan seçmeli testler vb) olduğunu düşünüyorum.

şeklinde olduğu görülmüştür.

Erkek öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme basamağının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin, bayan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumluğu görülmüştür.

Fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme basamağının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin en son mezun oldukları programa göre değişiklik göstermediği görülmüştür.

Fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme basamağına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre değişiklik göstermediği görülmüştür.

Fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme basamağının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin sınıf mevcutlarına göre değişiklik göstermediği görülmüştür.

Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme basamağının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri hizmet içi eğitim semineri alan öğretmenler ile almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuca göre hizmet içi eğitim seminerlerine katılan öğretmenlerde ölçme ve değerlendirme basamağının uygulanabilmesine ilişkin etkili olmadığı ya da hizmet içi eğitim seminerlerinin etkili bir şekilde yapılamadığı sonucuna ulaşılabilir.

İlköğretim fen ve teknoloji programında ölçme ve değerlendirme basamağının daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için;

Öğretmenlerin her ne kadar yeni programda yere alan ölçme ve değerlendirme basamağına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülse de, var olan olumsuz düşüncelerin kaynağını belirleyen çalışmalar yapılarak var olan bu olumsuz görüşlerin kaynağı tespit edilmelidir.

Bu çalışmadaki bulgular tamamen öğretmen görüşlerine endekslidir. Bu yönü ile çalışmada veriler tek yönlü olarak sadece öğretmen görüşlerinden elde edilmiştir. Bir sonraki çalışmalarda veri toplamada öğrenci görüşleri yada bu okullara öğretmenlik uygulamasına giden öğretmen adaylarının görüşleri de alınarak programın uygulanmasına ilişkin daha etkin sonuçlar alınacaktır. Bu şekilde toplanan veriler sonucunda elde edilen bulgular daha kapsamlı olacaktır.

Öğretmenlerin fen ve teknoloji programının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle, almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu yönü ile hizmet içi eğitimin etkililiği noktasında eksikliklerin olduğu görülmektedir. İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle daha etkin bir şekilde tanıtılmalıdır. Tanıtımlarda öğretmenlerin bu etkinlikleri sınıf içinde nasıl uygulayacakları gösterilmelidir.

Öğrencileri değerlendirirken sonuç endekli olmak yerine daha çok süreç endekli olmasına dikkat edilmelidir. Süreç değerlendirmesi kalabalık sınıflarda zor olmaktadır. Bu nedenle kalabalık olan sınıfların ideal sayıya getirilmesi gerekmektedir.

Süreç değerlendirmesini göz ardı eden merkezi sınavların bir an önce oluşturulan yeni programa göre yeniden dizayn edilmesi gerekmektedir.

Yeni programla birlikte velilerinde sürece dahil edilmesi beklenirken, bu durumun uygulanması, henüz somutlaştırılmamasından doğan eksiklikler göze çarpmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi noktasında velilerin de sürece dahil edilmesi gerekmektedir.

Ulusal Fen ve Teknoloji Programı hazırlanırken, bölgelerin genel özellikleri (sosyo-ekonomik durumu) göz önüne alınmalıdır.

Değerlendirme sürecindeki etkinliklerin uygulanabilir ve öğrenci düzeyine uygun olmasına özen gösterilmelidir.

Fen ve teknoloji programında ölçme ve değerlendirme basamağına ilişkin öğretmen görüşlerinin, mezun olduğu okul türüne göre farklılık göstermemesi eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme noktasında eksikliği göze çarpmaktadır. Bu eksikliğin sebebinin öğrencilik döneminde "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersinin alınmamasından yada bu dersin içeriğinde var olan eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle geleceğin öğretmenlerine, öğrenciliğinde bu ders etkin bir şekilde verilmeli ve bu derse yönelik uygulama fırsatları verilmelidir.

Bu araştırma Kırşehir il merkezi ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar Türkiye'nin tamamında bölge bölge yapılarak, elde edilen sonuçlarla resmin bir bütün olarak görülmesinde etkili olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim Programı, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Değerlendirme Süreçleri

## İlköğretim Hayat Bilgisi Program İçeriğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ  
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi  
erdogan.tezci@hotmail.com

Öğretmen Hüseyin ÖZKAN  
Susurluk Milli Eğitim Müdürlüğü  
muradiyeilkogretim@susurlukmeb.gov.tr

Ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Değişimin neden olduğu sosyal ve ekonomik ve politik yaşamın dinamiklerinin yanı sıra yaygınlaşan bilgi ve iletişim teknolojilerinin toplumsal yaşama etkileri ile birlikte, hazırlanan program tasarımlarında da günün şartlarına uygun önemli değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmıştır (Gömlüksiz ve Bulut, 2007; Gürol, 2002; Külahçı, 1995). Bu çerçevede zaman içinde değişen koşullar karşısında Türkiye’de de gerek ilköğretim gerekse orta öğretimde program geliştirme çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Demirel, 2005; Gözütok, 2003).

2005 yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim programları, değişen ve gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin yanı sıra içerdiği ekonomik, sosyal ve kültürel hem ulusal hem de evrensel bazı değerler açısından önceki programlardan farklılık göstermektedir. Yeni programlarda yapılandırmacı (constructivist) öğrenme anlayışı çerçevesinde, çoklu zeka temelinde düzenlenen aktiviteler, sarmal içerik, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme gibi beceri ve değerler programın temeline yerleştirilmiştir (Aşkar, 2005; MEB, 2005; Şahin, 2009). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın gereği olarak içerikte çoklu bakış açılarına yer verme, aşırı basitleştirmekten sakınma, bağlamsallık ve esneklik anlayışına yer verilmiştir (MEB, 2005; Gömlüksiz ve Bulut, 2007).

Çağdaş program anlayışı tasarlanan ve gerçekleşen olmak üzere iki temel boyuta sahip olduğu (Külahçı, 1995; Varış, 1996) düşünüldüğünde bir programın ne kadar iyi tasarlandığı kadar onun gerçekleşen boyutu da o derece de önemlidir. Bu açıdan programı uygulayan öğretmen rollerinin belirlenmesi ve analiz edilmesi ve uygulama ile tasarımın nasıl bütünleştirildiğinin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum programların uygulamada sürekli olarak incelenmesi gerektirir. Bu incelemenin ilgili kurumların yanı sıra bağımsız değerlendirmeciler tarafından da değerlendirilmeyi gerekli kılmaktadır. Program incelenmesi, programın geneline yönelik yapılabileceği gibi programın belli bir ögesine yönelik de yapılabilmektedir. Bu perspektiften öğrencileri yaşama hazırlayan, onların yaşam kalitesini artıracak bilgi ve becerilerin yanı sıra sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi derslerin temeli olan vatandaşlık bilgi ve davranışlarını kazandırmayı amaçlayan Hayat Bilgisi dersi programı araştırmaya konu edilmiştir. Araştırmada 3. sınıf “Hayat Bilgisi” dersi program içeriğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Veriler, Balıkesir ilinde görev yapan ilköğretim 3. sınıfları okutan öğretmenlerden 5’li Likert ölçekle toplanmıştır. Balıkesir ilinde 2007 tarihi itibarıyla 3. sınıfları okutan toplam 789 öğretmen görev yapmaktadır. Eksik ve hatalı doldurulan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Toplam 504 öğretmene ait veriler analize tabi tutulmuştur. Ölçek, bu araştırma için geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapıldıktan sonra veri toplamak amacıyla uygulanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel verilerle (cinsiyet, görev yapılan okul, mesleki kıdem) ilgilidir. İkinci bölüm ise öğretmenlerin program hakkında görüşlerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçek, “1=Hiçbir Zaman”, “2=Çok Nadir”, “3=Ara Sıra”, “4=Çoğu Zaman” ve “5=Her Zaman” şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışması için öncelikle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama çerçevesinde 163 öğretmene uygulanmış ve verilerin faktör analizine uygunluğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında yapılan Cronbach’s Alpha analizinde güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca %27 üst grup alt grup tekniği ile madde ayırt ediciliği hesaplanmıştır. Araştırmada veriler, ortalama, standart sapma, varyansların homojen olduğu durumda ikili karşılaştırma için bağımsız gruplar t testi, çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Varyanslar homojen olmadığı t testi yerine Mann-Whitney U testi, çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel itibarıyla programa yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin genellikle “kötü” ve “üstü düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Araştırma neticesinde elde edilen veriler Uğur (2005), Gömlüksiz (2005), Uğur (2006), Bulut (2006) ve Erdoğan (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmalarda da elde edilen verilere göre öğretmenlerin program hakkındaki düşüncelerinin olumlu olduğu belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olmakla beraber, program hakkında yeterli bilgi sahibi oldukları da tartışılacak bir husus olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yerine göre yapılan analizde şehir merkezinde görev yapan öğ-

retmenlerin daha az olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Ayrıca mesleki kıdemi ve yaşı yüksek olanların mesleki kıdemi daha düşük ve genç olanlara göre daha az olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer taraftan, okulun öğretim biçimi (tek-ikili), öğretmenlerin eğitim düzeyi ve mezun oldukları okul türü açısından öğretmen görüşlerinde farklılık belirlenmemiştir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin program hakkında görüşlerinin olumlu olmakla beraber, programın felsefisi, yapısı ve özellikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olamadıklarını göstermektedir. Diğer taraftan, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin içerikle ilgili görüşlerinin daha az olumlu olmasında üst öğrenime hazırlık, SBS, dersane sınavları, velilerin istekleri gibi bazı ülke gerçeklerin etkili olduğu düşünülmüştür. Öğretmenlerin program hakkında olumlu görüşe sahip olmaları önemli olmakla beraber, programın etkili bir şekilde uygulanması için yeterli bilgi ve beceriye de sahip olmayı gerektirdiğinden öğretmenlerin bu konuda hizmet iç seminlerle bilgilendirilmeleri gerekliliği hala geçerliliğini korumaktadır.

## İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programıyla İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Abdurrahman KILIÇ (akilic52@hotmail.com)  
Filiz Evran ACAR (filizac@hotmail.com)  
Aslıhan KUYUMCU (aslihankuyumcu@hotmail.com)  
Düzce Üniversitesi

Öncelikle kalkınmakta olan ülkelerde, yalnızca teknolojik gelişmenin ve ilerlemenin toplumsal kalkınmayı sağlayamadığı gerçeği kesinlikle ve açıklıkla belirlenmiştir. Böylece toplumsal kalkınmada, ülke kalkınmasında insan faktörü ve insanlar arası ilişkiler düzeni, toplumsal değerler ve değer hükümleri gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak, okullarda ekonomi, psikoloji, sosyoloji ve felsefe başta olmak üzere Sosyal Bilimler disiplinlerine dayalı dersler programlarda daha ciddi bir öğretim görünümü içine girmiştir. Okul programlarında Sosyal Bilimler öğretimi, Sosyal Bilimler disiplinlerine paralel dersler olarak yer aldığı gibi Sosyal Bilgiler olarak da yer almaktadır (Özoğlu, 1985:4,5).

Sosyal Bilgiler eğitimin genel olarak hedeflerine ulaşmasında önemli katkılar sağlamaktadır. Öğrencilerde bilgi, beceri ve değer gelişimini, kişiliğin oluşumunu hızlandırmaktadır. İyi bir sosyal bilgiler öğretimi ilköğretim çağındaki çocukların eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir. Gelecekle ilgili kararları almalarına yardım eder.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı eğitim yaklaşımını ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında uygulama kararı almıştır. Yeni yapılandırmacı eğitim programları hazırlanmış ve 2004–2005 eğitim öğretim yılı sonunda ilköğretim okulu öğretmenlerine düzenlenen seminerlerle tanıtılmıştır (Çınar ve diğerleri, 2006; Çardak ve diğerleri, 2007).

Programda, öğretmen ve öğrencinin rolleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme uygulamalarında önemli değişiklikleri içermektedir. Bu özelliklerinden bazıları; öğrenci merkezli bir anlayış çerçevesinde araştırma yapabilen, girişken, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünebilen, problem çözebilen, hazır bilgiyi alma yerine bilgiye ulaşma yollarını kullanabilen, bilgiyi oluşturabilen, yaparak-yaşayarak, deneyerek öğrenebilen bireyler yetiştirme, temel bir eğitimden sonra, farklılıklara uygun eğitim sağlama şeklinde sayılabilir.

Program geliştirme sürecinin bir parçası da programın değerlendirilmesidir. Bu yeni programla ilgili olarak pek çok eleştiriler yapılmış, kongreler düzenlenmiş, bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Bu beklenen bir durumdur. Alan yazına bakıldığında program değerlendirmeyle ilgili birçok modelin oluşturulduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarından Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarıyla ilgili yapılan bilimsel araştırmaların değerlendirilmesidir. Yapılan araştırmalarda, programın nasıl bir araştırma içeriği ile değerlendirmeye tabi tutulduğu incelenmiştir.

Bu araştırmada; olgu veya olgular hakkında bilgi içeren ve yazılı materyallerin analizini kapsayan nitel araştırma yöntemlerinden "doküman inceleme" yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışmada; öncelikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programıyla ilgili alan yazında yer alan makale ve bildiriler taranmıştır. 2004-2009 yılları arasında yayınlanmış olan bildiri ve makalelerden ulaşılanlar arasından amaca uygun olanlar seçilerek araştırmaya dahil edilmiştir.

İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programı ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların (makale, bildiri) tam metinleri temin edilmiş ve bunlar üzerinde doküman analizi yapılmıştır. Analiz işlemi yapılmadan önce araştırmacılar, öncelikle inceleme kategorilerini belirlemiştir.

Araştırmacılar araştırma metinleri üzerinde bağımsız olarak inceleme ve analiz yaparak veri güvenirliliği ve geçerliğini sağlamaya dikkat etmişlerdir.

Dokümanlar üzerinde yapılan analiz sonucunda; çalışmanın türü, yazar özellikleri, kapsamı, amacı, anahtar kavramları, evren ve örneklem bilgileri, yöntem, veri toplama ve analiz işlemleri, ulaşılan bulgular ve sonuçlar başlıkları altında ana kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen kategorilere ait bulgular sunularak, sonuç ve önerilere ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programı, Değerlendirme, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programıyla ilgili araştırmalar

## İlköğretim I. Kademe Programlarının Uygulanmasında Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesini Olumsuz Etkileyen Etmenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

hkazu@firat.edu.tr

Demet DEMİRALP

Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı *demet.demiralp@hotmail.com*

Son 15-20 yılda tüm dünyada kabul gören ve programlar üzerinde etkisini gösteren yapılandırmacılığa, özellikle son birkaç yılda ilgi daha da artmıştır. Bunun öncelikli nedeni, ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkan ciddi nitelik sorunlarına çözüm aramalarıdır. Bu çözüm arayışları ülkemizde de kendini göstererek yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğretim programları gündeme gelmiştir. 2005 ilköğretim programları da yapılandırmacı anlayış ışığında hazırlanmış, öğrenci merkezlik ve tematiklik ilkelerine dayandırılmıştır. Yapılandırmacı anlayışın yansıdığı programlar, öğrencilerin daha çok düşünmelerini, anlamalarını, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerini gerektirmektedir. Bu durum, öğrenci merkezli olarak oluşturulan öğrenme yaşantılarıyla öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin hedeflendiğinin göstergesidir. Çünkü üst düzey düşünme becerilerinin geliştirildiği programlar, öğrencilerin gelişimlerinde ve başarılarında önemli bir fark yaratmaktadır.

Düşünmede üst düzey bilişsel bir beceri olan yansıtıcı düşünme ise, yapılandırmacı anlayışta oldukça önem arz eden bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı olan yansıtma sayesinde, kişi deneyimlerini yeniden yapılandırma olanağı bulmaktadır. Bununla birlikte yansıtıcı düşünme yoluyla; yapılandırmacı anlayışta olduğu gibi, öğrencinin öğrenmelerinden sorumluluk duyması, kendi hedeflerini belirlemesi ve öğrenme sürecine katılması da sağlanmış olacaktır.

Eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme, bireyin öğrenme ya da öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin etkililiğini ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme, bilgiyi analiz etme ve yeniden yapılandırma boyutunun yanında problemi ortaya koyma ve çözme süreci olarak da görülmektedir. Çünkü yansıtıcı düşünme bir sorunun algılanması ile başlamakta ve bu sorunun çözümlenmesi ile sona ermektedir. Dolayısıyla bireyler yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri zaman problemleri belirleyerek çözümlerini test edebilirler ve çözümlerle ilgili yorum yapabilirler. İlköğretim programları 1-5. sınıf tanıtım kitaplarında değinildiği üzere; 2005 ilköğretim programları da; sorunları etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve toplum oluşturmayı eğitimin temel amaçlarından biri olarak görerek, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön planda tutmaktadır. Bu amaçla, sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcanmasının önemi üzerinde durulmuştur. Bu açıları da bakıldığında, yansıtıcı düşünmeyi geliştirme, programların önemli işlevlerinden biri olarak görülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak ilköğretim programlarının uygulanmasında öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesini olumsuz etkileyen etmenlerin ortaya konulması bir problem olarak algılanmıştır. Bu problem doğrultusunda öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesini olumsuz etkileyen etmenlerin düzeyinin belirlenmesine ihtiyaç duyularak bu çalışmanın yapılması amaçlanmıştır.

Araştırmada, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koyan tarama (survey) modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan 158 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan 1395 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Elazığ il merkezinde bulunan 50 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, programların uygulanmasında öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesini olumsuz etkileyen etmenlerin düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan veri toplama aracı örneklem grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi teknikler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada varyans analizi, t-testi, Kruskal Wallis-H (KWH), Mann Whitney U (MWU) ve scheffe testleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, "programlarda yansıtıcı düşünmeyi geliştiren ölçme ve değerlendirme tekniklerine yeterince zaman ayrılamaması" yansıtıcı düşünmenin gelişimini en fazla etkileyen etmendir. Buna karşın öğretmenler, "değerlendirme sürecinde öğrencilerin düşüncelerinin önemsizmemesi"ni yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini en az düzeyde etkileyen etmen olarak belirtmişlerdir. Ayrıca mevcudu fazla olan sınıfların öğretmenleri, diğer öğretmenlere göre "öğrenci sayılarının fazlalığı nedeniyle yansıtıcı düşünme uygulamalarının gerçekleştirilememesi" maddesini yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini olumsuz etkileyen etmen olarak daha yüksek oranda belirtmişlerdir. Bir diğer bulguda ise, yansıtıcı düşünmeyi hiç bilmediklerini belirten öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre, "sınıf ortamlarının aktif ve öğrenci deneyimlerine yönelik olmaması" maddesinin yansıtıcı düşünmenin gelişimini daha düşük düzeyde etkilediği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Sonuçta, yapılan bu araştırma ilköğretim programlarının uygulanmasında öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerinin geliştirilmesini etkileyen etmenlerin düzeyini ortaya koyması bakımından önemlidir. Programların uygulanmasında ölçme ve değerlendirme tekniklerine yeterince zaman ayrılmasını sağlayacak yeni düzenlemeler yapılmalıdır. Sınıf mevcutları azaltılarak programın uygulanmasında yaşanan aksaklıklar giderilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** ilköğretim programları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, yansıtıcı düşünme.

## İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri (Yamaçlı Kasabası Örneği)

Yrd.Doç.Dr. Rüştü Yeşil

AEÜ Eğitim Fakültesi, [ryesil@ahievran.edu.tr](mailto:ryesil@ahievran.edu.tr)

Yrd.Doç.Dr. Nihat Çalışkan

AEÜ Eğitim Fakültesi, [ncaliskan@ahievran.edu.tr](mailto:ncaliskan@ahievran.edu.tr)

Enver ŞAHAN

AEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, [sahanenver@gmail.com](mailto:sahanenver@gmail.com)

İnsanların hayatlarını mutlu bir şekilde sürdürebilmeleri, sorumluluklarını bilip yerine getirebilmeleri ile yakından ilişkilidir. Diğer taraftan sorumluluk duygusu, doğuştan gelmeyip eğitim yoluyla kazanılabilen bir özellik göstermektedir. Bu nedenle insanlara sorumluluk duygusunun kazandırılması, eğitimin temel amaçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Okulların öğrencilere kazandırmakla görevli olduğu sorumluluk alanlarından birini de "öğrenme sorumluluğu" oluşturmaktadır. Öğrenme sorumluluğu, diğer sorumluluk alanlarını öğrenmeleri açısından, insanlar için ayrı bir öneme sahiptir.

Temel eğitim kademesi olarak nitelenen ilköğretimde, bu gereklilik daha büyük bir önem arz etmektedir. İlköğretim kademesini tamamlayan öğrencilerin, temel öğrenme sorumluluklarının farkında olmaları ve gereklerini yapmaları beklenir. Bu çerçevede ilköğretim öğrencilerinin, kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek, kolaylaştırmak ve güçlendirmek üzere belirli sorumlulukları yüklenme bilincine ulaştırılmalarının, ilköğretim kademesinin temel işlevlerinden biri olduğu söylenebilir.

Öğrencilere dönük öğrenme-öğretme etkinliklerinin en yoğun biçimde yapıldığı zaman aralığı, ders sürecidir. Öğrencilerin daha verimli öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için ders süreci öncesinde, ders sürecinde ve ders süreci sonrasında belirli öğrenme sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin sorumluluk bilincine ne düzeyde ulaştıklarının doğru olarak belirlenmesini ve yaşanan sorunları giderme çalışmalarının yapılması önemlidir. Bu çalışmada, ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ele alınmıştır. Öğrencilerin öğrenme sorumlulukları ise üç alt başlıkta incelenmiştir. Bunlar; "(1) Ders öncesi öğrenmeye hazırlanma sorumlulukları, (2) Ders süreci öğrenme sorumlulukları ve (3) Ders sonrası öğrenmeleri pekiştirme sorumlulukları olarak adlandırılmıştır.

Araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. İlköğretim II. Kademedeki öğrenim gören öğrencilerin ders öncesi, ders süreci ve ders sonrası yerine getirmeleri gereken öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 164 ilköğretim II. Kademe öğrencisi ve 11 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, öğrencilerden "Öğrenme Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyi Belirleme Anketi" ile, öğretmenlerden ise "Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Anket formu, ikisi bağımsız değişken sorusu olmak üzere toplam 46 maddeyi içermektedir. Veri toplama aracının geneli için KMO değeri 0,798; Bartlett testi değerleri ise  $\chi^2 = 2349,429$  ve  $p < 0,000$ ; Cronbach Alpha katsayısı ise 0,89 olarak belirlenmiştir. Anket formu (1) Ders Öncesi Öğrenme Sorumlulukları (9 madde), (2) Ders Süreci Öğrenme Sorumlulukları (28 madde), (3) Ders Sonrası Öğrenme Sorumlulukları (7 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Görüşme Formu ise, her alt boyut için birer tane olmak üzere üç; sorun olarak algıladıkları sorumluluklara ilişkin çözüm önerilerini almaya dönük olarak da bir açık uçlu soru olmak üzere toplam dört adet sorudan oluşmaktadır.

Toplanan veriler üzerinde, araştırmanın alt problemlerinde verilen sorulardan yola çıkarak aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklem t testi ve ANOVA testleri yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak  $p < 0,05$  düzeyi yeterli görülmüştür. Ayrıca, aritmetik ortalamalara; 1,00 – 1,80 arası "Hiçbir Zaman", 1,81 – 2,60 arası "Nadiren", 2,61 – 3,40 arası "Bazen", 3,41 – 4,20 arası "Çoğu Zaman" ve 4,21 – 5,00 arası ise "Her Zaman" anlamları verilmiştir.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğrenciler ders öncesi, ders süreci ve ders sonrası öğrenme sorumluluklarını yerine getirme konusunda bazı sorumluluklar açısından kendilerini eleştirmekle birlikte öğretmen değerlendirmeleri daha olumsuz bir nitelik göstermektedir.

2. Öğrenciler ders sürecindeki sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha iyi durumda iken en sorunlu buldukları boyut, ders öncesi öğrenme sorumlulukları ile ilgili alt boyuttur.
3. Öğrenme sorumlulukları alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmaktadır.
4. Öğrenme sorumluluklarını yerine getirme konusunda kız öğrenciler erkeklere göre daha iyi durumdadırlar.
5. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinde bir düşüş belirlenmiştir.

Bu sonuçlar çerçevesinde öğrencilere öğrenme sorumluluklarının kazandırılması ile ilgili olarak öğretmen ve velilere önemli görevler düştüğü; öğrencilerin öğrenme sorumlulukları konusunda bilgilendirilmeye ve bilinçlendirilmeye ihtiyaçlarının bulunduğu; özellikle öğretmenlerin bu konuda takipçi bir tavır sergilemeleri gerektiği; diğer taraftan öğrenme sorumluluklarının alt boyutlarının bir bütünlük içerisinde ele alınması gerektiği söylenebilir. Ayrıca benzer araştırmaların farklı öğretim kademelerinde ve veli görüşleri de alınarak yapılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sorumluluk, ilköğretim, öğrenme sorumluluğu, öğrenci

## İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Girişimcilik Becerisini Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Doç. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz  
Fırat Üniversitesi  
[nurigomleksiz@yahoo.com](mailto:nurigomleksiz@yahoo.com)

Arş Gör. Ayşe Ülkü Kan  
Fırat Üniversitesi  
[aulkukan@yahoo.com](mailto:aulkukan@yahoo.com)

Serav Biçer  
Fırat Üniversitesi  
[seravbicer@gmail.com](mailto:seravbicer@gmail.com)

Alper Yetkiner  
Fırat Üniversitesi

Günümüzde, bireylerin hep daha iyiye yöneldiği, var olan ile yetinmeyip daha başarılı olmak istedikleri gözlemlenmektedir. Bireyler, sahip olduklarının yanı sıra kendi bireysel güçleriyle ürettikleri şeylerle başarılı olmak isterler. Yeni oluşumları gerçekleştirmek, sabır ve beceri isteyen bir süreci kapsar. Bu süreçte göze çarpan en önemli becerilerden birinin girişimcilik becerisi olduğu söylenebilir. Yeni bir ürün yaratmak veya bir işi yürütmek gayesiyle daha iyi yollar geliştirmek için risk alan kişi girişimci birey olarak ifade edilmektedir. Bireyin içinde bulunduğu koşullara aldırmaşızın, davranışlarını, kendi istediği amaçları gerçekleştirmek yönünde kullanabilmesi ise girişimci tutum olarak bilinir. Buna göre bireyin, çevresel koşulların ve onların uyardığı duygu ve heyecanların önüne geçerek; inandığı ilkeleri davranışlarına aktarabileceği düşünülebilir. Girişimci bireyler, hedeflerine ulaşmak için insanları etkilemeye yönelik etkinlikleri tercih etmektedirler. Liderlik, kişiler arası iletişim ve ikna yeteneğine sahip olmak ve bunları geliştirmeye önem vermek de girişimci bireylerin özelliklerindedir. Girişimcilik becerileri yüksek olan bireyler daha çok ticaret, yöneticilik ve diplomatik gibi mesleklere yönelimli olurlar. Karşılaştıkları problemleri yetenekleri ile çözümlenmeye çalışırlar. Çünkü girişimci birey geçici duygu, heyecan ve çevre koşullarına dayanarak karar vermez. Girişimci bireyin en belirgin özelliği, inandığı değerleri vereceği kararların temeline almasıdır.

Girişimcilik becerileri; kendine güven duymak, sorumluluk almaya istekli olmak, problemlerle başa çıkmak için yenilikçi ve yaratıcı fikirler üretmek, belirsizliklerin üzerine gitmek ve risk almaktan oluşmaktadır; bu beceri ve tutumlar bireyin iş hayatındaki başarısı kadar sosyal hayatındaki başarısına da etki etmektedir. O halde girişimcilik becerisine sahip bireylerin problem çözebilen, yaratıcı, ikna kabiliyeti yüksek, doğru kararlar verebilen, kendine güven duyan, özerk olabilen, kendi kendine yetebilen, çok yönlü, becerikli ve dinamik bireyler oldukları düşünülebilir. Bireylerde girişimcilik becerisine sahip olma ve bu beceriyi kullanabilme düzeyleri farklılık gösterebilir. Girişimcilik becerisi yetkin bir biçimde kullanılabilen gibi bu beceriyi yeterince kullanamayan bireylerin olduğu da bilinmektedir. Bireyler daha küçük yaşlardan itibaren girişimciliğe yönelik adımlar atmaya başlarlar. Eğitim, aile ve kültür öğeleriyle de bu durum beslenir. Öyle ki girişimcilik becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde ailelerin ve okulların üzerine düşen sorumluluk yadsınamaz. Son yıllarda ilköğretim programlarında yapılan değişiklikler girişimcilik becerisinin önemini vurgular niteliktedir. Okullardaki bazı derslerde bu becerinin kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Girişimcilik becerisi yeni ilköğretim programları ile kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında yer almaktadır. İlköğretim birinci kademedeki 4. ve 5. sınıfta; ikinci kademedeki ise 7. ve 8. sınıflarda verilen Sosyal Bilgiler dersi, girişimcilik becerisinin en fazla ön planda tutulduğu derslerden biri olarak göze çarpmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını ve edindikleri bilgileri hayata uyarlamalarını sağlamaya yönelik becerileri kapsamaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBDÖP) girişimcilik becerisini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma grubu Elazığ il merkezindeki beş farklı eğitim bölgesinde seçilen 10 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşturulurken çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde NVIVO 8 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için yedi maddeden

oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu programın hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme öğeleri dikkate alınarak temellendirilmiştir. Buna bağlı kalınarak bu araştırma ile SBDÖP'deki kazanımların girişimcilik becerisini kazandırmadaki etkililiği, konuların (içeriğin) girişimcilik becerisini kazandırmaya uygunluğu, SBDÖP'de yer alan performans görevi, proje ve etkinliklerin öğrencilerde girişimcilik becerisini kazandırmadaki yeterliği/etkisi, SBDÖP'deki girişimcilik becerilerini kazandırma etkinliklerinin öğrenci merkezli öğretime uygunluğu ile SBDÖP'de önerilen ölçme araçlarının girişimcilik becerisini ölçmeye uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri derinlemesine ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerden öğrencilerinin girişimcilik becerisine ilişkin olarak ortaya koydukları somut değişiklikleri belirtmeleri ve programdaki eksikliklere dönük öneri getirmeleri de istenmiştir.

Öğretmenler girişimcilik becerisine ilişkin kazanımların öğrencilere sosyal ve bireysel sorunları takip etme, sorunları tartışma, farklılıklara saygı duyma, güven duygusu kazanma, sorumluluk alma, farkındalık oluşturma, toplumla kaynaşma, iletişim, sorgulama, üretkenlik, risk alma gibi konularda gerçekleştirilebilir olduğunu ifade ederken, bu durumun önünde bir takım engellerin olduğunu da belirtmişlerdir. Bu engeller ise öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, okulun çevresi ve fiziki durumu, derslerde gerçek durumlarla karşılaşmama ve programdaki bilgi yoğunluğu şeklinde sıralanmıştır. İçeriğe ilişkin durum ise öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda iki ana başlık altında toplanmıştır. Öğretmenler, içeriğin girişimcilik becerisini kazandırmada özellikle öğrenci merkezlilik ve kendini ifade etme noktalarında uygun olduğunu belirtirken, yetersiz süre, kalabalık sınıflar, uygun ancak yetersiz içerik noktasında da uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri eğitim durumuna göre değerlendirildiğinde ise etkinliklerin yeterliği ve öğrenci merkezliliğe uygunluk gibi iki ana başlık karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler gerekli rehberliğin, kontrolün ve takibin yapılması uygun ortam ve yeterli sürenin sağlanması halinde etkinliklerin yeterli olduğunu ve öğrenci merkezliliğe uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ölçme değerlendirme noktasında ise girişimcilik becerisinin gözlem, performans, proje, yazılı sorular, çoktan seçmeli sorular, dereceli puanlama anahtarı, görüşme ve öğretmenin belirleyeceği ölçme araçlarıyla değerlendirilebileceğini ifade etmektedirler. Bunun yanında kullanılan mevcut ölçme değerlendirme araçlarının ise hem yeterli hem de yetersiz olduğuna ilişkin görüşler belirtilmiştir.

Öğretmenlerden öğrencilerinde girişimcilik becerisine ilişkin olarak somut davranış değişiklikleri yazmaları istenmiştir ve öğretmenler toplumsal ve sosyal olaylara karşı duyarlı olma, propaganda yapabilme, özgüven, cesaret, ikna gücü, iletişim, soru sorma, motivasyon ve ısrarcı olma gibi davranışları sıralamışlardır. Son olarak öğretmenlerin genel bir değerlendirme yapmaları istendiğinde girişimcilik becerisinin kazandırılması noktasında programda, okulda öğrencide ve ders kitaplarında bazı eksikliklerin bulunduğu ifade edilirken; öğrencilerin aktif hale getirilmesi, farklı materyallerin kullanılması, eksikliklerin giderilmesi, ailelerin de bu konuda eğitilmesi gerektiği ve daha çok etkinlik yapılması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Girişimcilik, İlköğretim, Program Değerlendirme

## İlköğretim İkinci Kademe Alan Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)

Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
[msaglam@anadolu.edu.tr](mailto:msaglam@anadolu.edu.tr)

Gülten Feryal KÜÇÜKER  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
[novel3207@hotmail.com](mailto:novel3207@hotmail.com)

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı yeni öğretim programlarında öğretmen merkezli sınıflardan öğrencinin etkin kılındığı sınıflara yönelim bağlamında yaşanan değişimler ölçme-değerlendirme sürecinin de bu yaklaşıma uygun olarak yeniden düzenlenmesini gerektirmiştir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda ölçme-değerlendirme uygulamaları yoluyla öğrenci kazanımlarının yanında öğrencilerin süreç performanslarının da izlenip değerlendirilmesi gerekliliğinin vurgulanması, alışlagelmiş ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile birlikte yeni ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin de kullanılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu açıdan öğretmenlerin çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu vb. sorulardan oluşan testler gibi daha çok öğrenme ürününü değerlendirmede kullanılan değerlendirme araç ve yöntemleri yanında öğrenme sürecini değerlendirmeye yönelik proje, performans ödevi, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, dereceli puanlama anahtarı, tutum ölçeği ve kontrol listeleri gibi ölçme araçlarını öğretim içeriğinin yapısına uygun olarak kullanmaları ölçme-değerlendirme sürecinin başarısı yönünden büyük önem taşımaktadır.

Ölçme ve değerlendirme sürecinin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceri donanımına sahip olmalarına ve bu bilgileri etkin bir biçimde kullanabilmelerine bağlıdır. Ancak yeni öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin en yoğun sorunla karşılaştıkları alanlardan birisinin de ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur.

Bu çalışmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji dersleri öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecine yönelik hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmada söz konusu öğretmenlerin,

- ölçme-değerlendirme süreci yeterlik düzeyleri,
- ölçme-değerlendirme süreci yeterlik düzeylerinin öğretmenlik alanlarına göre farklılık gösterip göstermediği,
- ölçme-değerlendirme süreci yeterlik düzeylerinin hizmet sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği,
- ölçme-değerlendirme süreci yeterlik düzeylerinin ölçme-değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği,
- farklı ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıkları,
- farklı ölçme-değerlendirme araçları hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusundaki yeterliklerine ilişkin görüşleri,
- ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunların neler olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma, alan öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin yeterlik düzeylerini, çeşitli değişkenler ve ölçme-değerlendirme sürecinin alt boyutları açısından ortaya koyması yönüyle önemlidir. Araştırmada elde edilen bulgular alan öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili kimi boyutlarda hizmetiçi eğitim gereksinimleri olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Eskişehir il merkezindeki 97 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 662 alan öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 29 resmi ilköğretim okulunda görev yapan yaklaşık 330 alan öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden biri olan küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri "Ölçme Değerlendirme Sürecine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Gereksinimini Belirleme Anketi" ve Güneş (2007) tarafından geliştirilen ve 30 maddeden oluşan "Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği" ile; nitel veriler ise öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplamaları, t-testi ve ANOVA analizi; nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

- Araştırmaya katılan öğretmenler, ölçme-değerlendirme süreci yeterliklerine bir bütün olarak orta düzeyin üzerinde sahiptirler. Öğretmenlerin kendilerini en fazla yeterli gördükleri yeterlik alanı "Amaca Uygun Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme" iken; kendilerini en az yeterli gördükleri yeterlik alanı ise "Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama"dır.
- Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin yeterlik düzeyleri onların öğretmenlik alanlarına göre farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin yeterlik düzeyleri hizmet sürelerine göre farklılaşmaktadır. Hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin ölçme - değerlendirme sürecine ilişkin genel yeterlik düzeyleri de yükselmektedir.
- Öğretmenlerin ölçme - değerlendirme sürecine ilişkin yeterlik düzeyleri hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre değişmemektedir.
- Öğretmenler ölçme-değerlendirme yeterlik alanlarından biri olan "Amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme" alanında kendilerini en fazla hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verebilme yeterliğinde; en az ise çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirleyebilme yeterliğinde yeterli görmektedirler.
- Öğretmenler "Farklı ölçme tekniklerini kullanarak öğrenci kazanımlarını ölçme" yeterlik alanında kendilerini en fazla öğrencilerin çalışmalarını kontrol edebilme yeterliğinde; en az ise bir ölçme aracının geçerliliğini test edebilme yeterliğinde yeterli görmektedirler.
- Öğretmenler "Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama" yeterlik alanında kendilerini en fazla öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirme yeterliğinde; en az ise veri analizinde uygun istatistik tekniği uygulayabilme yeterliğinde yeterli görmektedirler.
- Öğretmenler "Elde edilen sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme" yeterlik alanında kendilerini en çok hedefleri yeniden gözden geçirme yeterliğinde; en az ise gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirebilme yeterliğinde yeterli görmektedirler.
- Çoktan seçmeli testler, öğretmenler tarafından en sık kullanılan ölçme araçlarıdır. Öğretmenlerin en az kullandıkları ölçme araçları ise tutum ölçekleridir.
- Öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarındaki yeterlik düzeyleri ölçme ve değerlendirme aracının türüne göre farklılaşmakla birlikte hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusunda en çok zorlanma yaşadıkları ve kendilerini en az yeterli gördükleri araçlar tutum ölçekleridir.
- Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları en önemli sorunlar zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, materyal ve donanım yetersizliği, öğretim programının yoğun olması, Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nin ürüne yönelik değerlendirme olmasıdır. Bunların yanında öğretmenler, öğrencilerin alternatif değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılan değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak okul başarı puanı ile SBS puanları arasındaki farklılıklardan dolayı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değerlendirilmelerinin sorgulanması nedeniyle sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedirler.

Bu sonuçlar öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreci konusunda çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirleyebilme, bir ölçme aracının geçerliliğini test edebilme, veri analizinde uygun istatistik tekniği uygulayabilme, alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirebilme konularında daha yoğun bir hizmet içi eğitim gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda ise özellikle tutum ölçekleri boyutunda önemli sorunlar yaşamaktadırlar.

**Anahtar kelimeler:** ilköğretim programları, ölçme ve değerlendirme, hizmetiçi eğitim

## İlköğretim Okulları 1. Sınıflar İllokuma-Yazma Öğretimi Programının Program Geliştirme Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Eğt. Blm. Blm.

celenksn@yahoo.com

Bu çalışmanın amacı; İlköğretim okulları birinci sınıflarında 2004 yılında uygulamaya konulan yeni illokuma yazma öğretimi programını, program geliştirme teknikleri açısından değerlendirerek, olası bir program geliştirme çalışmalarına hazırlık yapabilme umuduyla öneriler geliştirmektir.

### İllokuma ve Yazma Öğretimi Kazanımlarında Tutarsızlıklar Vardır

Hangi ifade kullanılıyor olursa olsun, amaçlar, hedefler ya da kazanımlar, belli bir dönem eğitim sürecinden geçmiş bulunan öğrencilerin kazanması gereken özellikleri yansıtır. Kazanımların, illokuma-yazma öğretim sürecinden geçmiş bulunan öğrencilerin illokretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin, öğretim yılı sonunda ulaşması gereken düzeyi göstermesi, beklenir. Oysa, programda belirlenen kazanımlar bu gerçeği yansıtmaktan uzak görülmektedir.

Örneğin aşağıdaki kazanım ifadeleri bu durumun tipik bir göstergesi olarak ele alınabilir (MEB 2004):

-Yankılayıcı okur

-Rehber yardımıyla okur.

Bu iki ifade de çocuğun kazanacağı bir durum değil, ancak onun bir kılavuzun denetiminde yaptığı okuma etkinliğini yansıtmaktadır.

Kazanımların Büyük Çoğunluğu da Birinci Sınıf Düzeyini Yansıtmıyor. Bu durumu örneklendirebilmek için de birinci sınıf çocuğunun okuma kazanımlarını incelemek yerinde olacaktır:

-Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.

-Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası metinle ilgili soruları cevaplandırır.

-Okuduğunu zihninde canlandırır.

-Okuduğunda ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularını yanıtlar.

-Okuduklarının konusunu belirler.

-Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

Görüldüğü gibi, iyi bir okurun yaşam boyu ulaşması gereken bu kazanımlar birinci sınıf sonunda ulaşılması gereken yerin çok uzağına düşmektedir. Öte yandan öğretim programında duyuşsal alan kazanımlarına hemen hemen hiç yer verilmediğini görmek mümkündür

### İllokuma ve Yazma Öğretiminde İçerik Düzenlemesi Yanlıştır

En büyük hata da burada yapılmıştır. Cümle yöntemi dendiğinde, öğrenme sürecinin cümleden başlaması gerekir. Bir cümle yaklaşımının ses temelli olabilmesi için de o cümlelerin içinde belli bir sesin ağırlığını taşıması gerekir: Örneğin; "Uçtu uçtu uçak uçtu.", ya da "Çan çan çikolata," cümlelerinde "ç" sesinin ağırlığı söz konusudur.

### Öğret.m Yöntem ve Teknikleri Bilimsel Hatalarla Doludur

Eğitim programları ile, öğrenci gelişimi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Geliştirilen eğitim programı, uygulanacağı öğrencilerin yaş özellikleriyle tutarlı olmalıdır. Yeni illokuma ve yazma programının uygulanacağı, illokretim okulları 1. sınıf öğrencileri, yaş özellikleri bakımından "somut işlemler döneminde"dir. Dolayısıyla, bu

yaş çocukları soyut işlem ve kavramları öğrenmekte zorlanırlar. Bu yaş çocukları için ilkokuma ve yazma öğretimini somutlaştırmak için;

a. Anlamli ve düzeye uygun, hece, sözcük, cümle ve metinlerle çalışmak,

b. Öğretim sürecinde oyundan ve öğretim araçlarından, eğitim teknolojisinin en gelişmiş aracı olan bilgisayar teknolojisinden yararlanmak gerekir.

### **Programın Geliştirilmesinde ve Öğrenci Başarısının Ölçülüp Değerlendirilmesinde Önemli Hatalar Yapılmıştır:**

1. Program geliştirme sürecinde ciddi değerlendirme hatası yapılmıştır. MEB daha programın başarısı ölçülüp değerlendirilmeden ders kitaplarının yazılması yarışması başlatmıştır.
2. Programda önerilen öğrenci başarısını ölçüp değerlendirme teknikleri, öğrenci başarısını ölçüp değerlendirecek niteliklerden uzaktır.

Bu başlık altında iki noktaya açıklık getirilecektir: 1. Program geliştirme sürecinde yapılan değerlendirme, 2. Öğretim sürecinin değerlendirilmesi.

a. Programın geliştirilmesi sürecinde yapılan değerlendirme tatmin edici değildir.

b. Öğretim sürecinin değerlendirilmesinde önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencinin nihai başarısını ölçüp ve değerlendirecek nitelikten uzaktır.

### **Sonuç ve Öneri:**

Çağdaş program geliştirme teknikleri açısından irdelendiğinde, bir çok eksikleri olan bu programın yerine, Türk Dilinin yapısal özelliklerine uygun, daha etkili bir program üzerinde çalışılmalıdır.

**Key words:** literacy education program, early reading and writing.

## İlköğretim Öğrencilerinin Basit Elektrik Devresi Konusu İle İlgili Kavram Yanılgıları

Volkan Hasan KAYA, Ahi Evran Üniversitesi, [volk.has.an@gmail.com](mailto:volk.has.an@gmail.com)

Yasemin GÖDEK ALTUK, Ahi Evran Üniversitesi, [ygodek@ahievran.edu.tr](mailto:ygodek@ahievran.edu.tr)

Fen alanındaki birçok terim günlük hayatımızda farklı şekillerde kullanılmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler bilim ve fen alanı ile ilgili bir konuşmayı dinleyip, bir yazıyı okuduklarında karşılaştıkları bilimsel içerikli kelimeleri günlük hayatlarında kullandıkları şekilde yorumlamaktadırlar ve çoğu zaman bu yorum bilim ile çelişir nitelikte olmaktadır. Yakın zamanda yapılan birçok çalışma göstermiştir ki öğrenciler okul hayatlarına başlamadan önce çevrelerinden doğru olanların yanında, doğru olmayan bilgiler de edinmekte ve gördükleri ile duydukları çerçevesinde kendilerine ait bir dünya kurmaktadır.

Öğrenci tarafından öğrenilen kavramların, öğrencinin zihninde yeterince şekillenememesi ve zihninde var olan şemalarla ilişki kuramamasından dolayı, bireyde kavram yanılgılarına sebep olmaktadır. Bu nedenle birey zihninde şemaları oluştururken; geniş ve var olan şemalarla ilişkili olarak kurmaları için konular bu doğrultuda düzenlenmelidir.

Fen eğitiminde geniş bir şekilde araştırılan konulardan biri de basit elektrik devreleri konusudur. İlköğretim birinci sınıftan başlayarak üniversite birinci sınıfa kadar her seviyede öğrencilerin elektrik devreleri konusundaki kavram yanılgıları ve kavramları anlama düzeyinde karşılaştıkları güçlükler incelenmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar öğrencilerin elektrik devreleri konusunda birçok kavram yanılgısına ve temel kavramları anlama düzeyinde problemlere sahip olduklarını göstermiştir. Kavram yanılgıları ve bunların olası nedenleri ve giderilmesine ilişkin elde edilecek bilgiler de kavram öğretimi açısından da oldukça önemlidir.

Bu çalışmadaki temel amaç; basit elektrik devreleri konusundaki kavram yanılgılarını tespit etmek ve kavram yanılgılarının giderilmesi için çözümler ileri sürmektir. Öğrencilerin elektrik devrelerindeki kavram yanılgılarının tespiti konusunda tarama (survey) araştırma yöntemi ile çalışılmıştır. Genel araştırma türlerinden; betimsel araştırma kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme "rastgele örnekleme yöntemi" ile belirlenmiştir. Araştırmada; araştırmanın evren birimi ilköğretimdeki 6., 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji öğrencileridir. Ulaşılabilir evren ise Nevşehir İl'i, Avanos İlçesi'ndeki, 6 ilköğretim okulu ile çalışılmıştır. Bu çalışma, 6. sınıf (40 öğrenci), 7. sınıf (76 öğrenci), ve 8. sınıf (40 öğrenci) öğrencisi olmak üzere toplam 156 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Kör (2006) tarafından "Yaşamımızda Elektrik Ünitesiyle İle İlgili Kavram ve Başarı Testleri," geliştirilen başarı testinden faydalanılmıştır. Bu testte yer alan 3., 5. ve 7. sorulara kavram yanılgılarının nedenlerini tespit etmek için "Neden?" sorusu eklenmiştir. Öğrencilerin kavram yanılgılarını belirlemek için öğrencilerden yazılı olarak görüşleri alınmıştır.

Araştırma bulguları kavramsal bilgi eksikliklerinin, Fen Bilgisi Öğretiminde kavram yanılgılarına neden olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin "sembol" ve "resim" kavramlarını birbirine karıştırdıkları, dolayısıyla da verilen devre resminin şemasını, çoğu öğrencinin çizemediği gözlemlenmiştir. Bu yanılgının bu kadar fazla olmasının nedeni "resim" ve "şema" kavramları arasındaki farkın anlaşılmadığını göstermektedir.

Bir devrede ampulün ışık vermesi için görüş bildirmeleri istendiğinde; bazı öğrenciler "devrede anahtar olmadığı zaman devrenin hatalı" olduğunu; yani anahtarın devrede olmamasının devredeki ampulün yanmamasına neden olacak bir husus olarak görmüşlerdir. Bazı öğrenciler de "Devrede ampulün ışık vermesi için anahtarın açık olması gerektiğini" belirtmişlerdir. Günlük hayatta kullanılan dilin böyle bir yanılgıya neden olabileceği düşünülebilir.

Öğrenciler bilgiyi zihinlerinde yapılandırırken genellemeler yaparak "devrede aynı sayıda ampul ve pil olduğu zaman ampulün ışık vereceğini" belirtmişlerdir. Öğrenciler; bir pil varsa bir tane ampul olması gerekir veya devrede 2 pil ve 1 ampul bulunursa bu devre yanmaz çünkü devrede 2 pil varsa 2 tane de ampul olması gereklidir, diye düşünmektedirler.

Seri bağlı, iki ampullü devrede ampullerden biri gevşetildiğinde; bazı öğrenciler devrede gevşetilen ampule göre akımın değişime uğrayacağını düşünmüşlerdir. "Gevşetilen ampulün parlaklığının azalacağını, diğer ampulün parlaklığının artacağını"; "bir ampul sönerken diğerinin parlaklığının artacağını"; "iki ampulün de parlaklığının azalacağını" belirtmişlerdir.

Bir pil ve ampul farklı boyutlardaki kablolar (A kablosu, B kablosuna göre kısa) bağlandığında; öğrenciler A ve B kablolarından birinin artı ve diğerinin ise eksi yükler taşıdığını düşünmüşlerdir.

Bir pil (özdeş), bir ampul (özdeş) ile iki basit elektrik devresi oluşturulduğunda, A ampulü pile yakın B ampulü ise pilden uzak olduğunda, bazı öğrenciler pile yakın olan ampule daha çok enerji geleceği gerekçesiyle, A ampulünün B ampulüne göre daha çok yanacağını belirtmişlerdir.

Ampulün parlaklığının nelere bağlı olduğu konusunda öğrencilerde bilgi yanlışlığı veya eksikliği olduğu tespit edilmiştir.

Kavram yanlışlarının giderilmesi için bu araştırmada araştırılan basit devreler konusunda öğretmenlere yönelik şu öneriler yapılabilir:

- Öğretmenler devre resimlerini ve sembollerini göstermeden önce görsel olarak "sembol" ve "resim" arasındaki farkı öğrencilerine uygulamalı olarak göstermeli ve anlatmalıdırlar.
- Öğretmenler, öğretme sürecinde basit elektrik devre şekillerini anlatırken tek bir örnekle yetinmemelidir. Basit elektrik devreleri ile ilgili deneyler yapılırken farklı değişkenler ile kombinasyonları artırılarak öğrencilerin aşırı genelleme yapmaları engellenmelidir. Kısacası, öğrencilere farklı gözlem yapma olanakları sağlanmalı ve geleneksel öğretim dışına çıkılarak ders işlenmelidir.

**Anahtar sözcükler:** İlköğretim Öğrencileri, Basit Elektrik Devresi, Kavram Yanılgısı

## İlköğretim Öğrencilerinin Bilimin Doğası İle İlgili Görüşleri

H.Gamze YALVAÇ<sup>1</sup>, Nurhan ÖZTÜRK<sup>2</sup>, Mustafa SARIKAYA<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Öğretim Görevlisi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D. Tokat- Türkiye. e-mail: [gamzeyalvac@gmail.com](mailto:gamzeyalvac@gmail.com)

<sup>2</sup>Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D. Ankara- Türkiye. e-mail: [nurhanozturk41@hotmail.com](mailto:nurhanozturk41@hotmail.com)

<sup>3</sup>Doçent Doktor, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D. Ankara- Türkiye

Bilimin sürekli gelişen ve çok boyutlu olan yapısı sebebiyle, bilim ile ilgili tek bir tanım yapılamamıştır. Ancak birçok araştırmacı, bilim ile ilgili çeşitli tanımlamalarda bulunmuşlardır. Örneğin William F. McComas 'a göre "bilim, doğal dünyayla ilgili soruları cevaplamak üzere bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak herkesin irdelenmesine açık geçerli ve güvenilir genellemeler ve açıklamalar ortaya koyma etkinliğidir". Albert Einstein' a göre ise, bilim, her türlü düzenden yoksun duyu verileri (algılar) ile mantıksal olarak düzenli düşünme arasında uygunluk sağlama çabasıdır.

Literatürde fen bilimlerinin doğasıyla ilgili ilk önemli çalışmalardan birisi, 1968 yılındaki Kimbal'ın bir çalışmasıdır. Ülkemizde de 2004'de başlayan fen dersleri ile ilgili müfredat reform hareketlerinde en azından resmi müfredatlarda "tüm vatandaşların bilim okuryazarı olması" vizyonu temel alınmıştır. Ülkemizdeki çalışmalar incelendiğinde de benzer olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin de bilimin doğası ile ilgili önemli bilgi eksiklikleri ve kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki bakış açılarını araştırmaktır. Çalışma 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı bahar döneminde, İzmit ilinde 8. Sınıfta öğrenim gören 80 öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini araştırmak için Çekdemir (2006) tarafından ilköğretim öğrencilerine uygulanan 'İlköğretim Düzeyi İçin Bilimin Doğası' anketi kullanılmıştır. "İlköğretim Düzeyi İçin Bilimin Doğası" anketi on bir sorudan oluşmaktadır. Ankette yer alan her soru temel bir durum ve bu duruma ilişkin çeşitli seçeneklerden oluşmaktadır. Anket, öğrencilerin bilimsel bilginin değişebilirliği, sübjektif ve yaratıcı doğası; sosyal ve kültürel yapısı; bilimde gözlem ve çıkarımların rolü; bilimsel teoriler ve kanunlar; bilimsel bilginin belirsizliği hakkındaki görüşlerini değerlendirmektedir. Ayrıca, bu anket bilimin tanımı, bilimi diğer disiplinlerden ayıran farklar ve bilimsel yöntem ile ilgili sorularda içermektedir (Çekdemir,2006).

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1) Öğrencilerin 'Bilim Nedir?' sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, bilimin tanımına yönelik ortak bir tanım olmamakla birlikte öğrencilerin %35'i "Dünyamız ve evren hakkında bilinmeyenleri araştırmak, yeni şeyler ve nasıl çalıştıklarını keşfetmek"; %27'si ise bilimi, "bu dünyayı yaşam için daha iyi bir yer haline getirmek için gerekli olan bilgiyi bulma ve kullanmadır (hastalıkları tedavi etmek, kirliliği çözümlenmek ve tarımı geliştirmek gibi)" şeklinde tanımlama yaptıkları görülmüştür.

2) Öğrencilere bilimi diğer alanlardan ayıran özellikler sorulduğunda, %63,8'i bilimin gerçeğe dayandığını ancak resim, psikoloji gibi alanların düşünceye ve inanca göre değiştiği; % 17,5'i ise bilimsel bilginin test edilebilir ve ispatlanabilir olduğunu ama diğerler alanların sadece teorik bilgi içerdiği görüşündedir.

3) Öğrencilerin bilimsel bilginin değişebilir olup olmadığına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %38,8'i 'Bilimsel bilgi değişir gibi görünür ama aslında değişmez; çünkü eski bilgiyle yeni bilgiler eklenir; eski bilgiler aynen kalır' seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin bilimsel bilginin kesin olmadığı ve değişebilir özellik taşıyabileceği kavramına sahip olmadıkları görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin %34'ü ise 'Eski bilgilerin yeni bilgiler ışığında yeniden yorumlanır; dolayısıyla hiçbir bilgi kalıcı değildir' seçeneğini işaretlemişlerdir.

4) İlköğretim öğrencilerine, bilim insanlarının aynı bilgiye sahip olmalarına karşın neden farklı sonuçlara ulaştıkları sorulduğunda, öğrencilerin %40'ı bilim insanlarının farklı yollardan sonuca ulaştıkları için bulguların da farklı oldukları cevabını verirken; %28,8'i ise bilim insanlarının eğitimi, düşünce ve inançları çalışmasını etkilediği için farklı sonuçlara vardıkları görüşünde birleşmişlerdir.

5) İlköğretim öğrencilerine 'Bilim İnsanlarının çalışmaları sırasında hata yapabilirler mi?' sorusu sorulduğunda, %73,8'i 'Her insan gibi bilim insanı da hata yapabilir' seçeneğini işaretlerken; % 11,3'ü ise bilim insanlarının bilgiye araştırmalar sonucu ulaştıkları ve hata yapma risklerinin olmadığı görüşünde birleşmişlerdir. Ancak

bu ifade önemli bir kavram yanlışısını işaret etmekte ve öğrencilerin, bilim insanlarının hata yapma risklerinin bile olmadıkları yanlışısına düştükleri görülmektedir.

6) Öğrenciler, 'Bilim insanlarının dinozorların bir zamanlar yaşadıklarını nerden biliyorlar?' sorusuna %89'u bilim insanlarının dinozorları görmeseler de fosillerden yararlanarak dinozorların yaşadıkları sonucuna ulaştıklarını düşünmektedirler. Bu nedenle öğrenciler bilimsel bilgiye farklı yollarla ulaşılabileceği, sonuca gidilirken verilerden yararlanabileceği görüşünde hemfikirdirler.

7) Öğrencilere 'Bilim insanları araştırma yaparken hayal güçlerini kullanırlar mı?' sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin %53,8'i bilim insanlarının nasıl çalışacaklarını planlarken ve buldukları verileri yorumlarken hayal güçlerini kullandıkları sonucuna varırken; % 30'u ise bilim insanlarının hayal güçlerini kullanmadıkları ve bilim insanlarının gerçekler ve kesin kurallar içerisinde çalıştıklarını düşünmektedirler. Bu iki bulgu ışığında ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin kesin çizgilerle birbirinden ayrıldığı görülmektedir.

8) Öğrencilerin %40'ı, bilim insanlarının çalışmalarını yaparken içinde buldukları toplumdan etkilendiklerini, bilim insanlarının toplumun sosyal ve kültürel öğelerini taşıdıkları sonucuna varmışlardır. Öğrencilerin %30'ı ise bilim insanının toplumdan etkilenip etkilenmeyeceğinin bilim insanına göre değişeceğini, etkilenmemek için kendilerinin önlemler alabileceğini düşünmektedirler.

9) Bilimin doğası ile ilgili çalışmalarda en sık görülen kavram yanlışları bilimsel teori ve kanun arasındaki farklılıklarda oluşmaktadır. Öğrencilerin %30'u, kanun ve teori arasında fark olduğunu, çünkü teori bir şeyin nasıl olduğunu açıkladığını kanunun ise ne olduğunu açıkladığı cevabını; 28,8'i teori ve kanun arasında fark olduğunu çünkü teori çok defa test edilip kanun adını aldığı; %22,5 i kanunların teorilere göre kesin olduğunu, kanunlara güvenebileceğini ancak teorilerin güvenilir olmadığını; % 15'i ise bu konu ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.

10) Öğrencilere, 'Sizce bilimsel bilgiye nasıl ulaşılır?' sorusu sorulduğunda, öğrencilerin %75'i bilimsel bilgiye ulaşmak için bilim insanlarının sırasıyla deney yaptıkları, veri topladıkları, sonra hipotez kurup bu hipotezi test ettiklerini ifade ederken; %11,3'ü bilimsel bilgiye ulaşmak için kesin bir yol olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin %8,8'i ise bilim insanını sonuca götürebilecek herhangi bir yol izleyebileceklerini ifade etmişlerdir.

11) 'Sizce meteoroloji uzmanları hava durumunu tahmin etmede ne kadar kesindirler?' sorusuna, öğrencilerin %13,8'i 'Meteoroloji uzmanları bize kesin bilgi veremezler; çünkü daima sonucu etkileyecek önceden tahmin edilemeyen olaylar ve hata olasılığı vardır' cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %13,8'i ise meteoroloji uzmanlarının çok gelişmiş araçlarla çalıştıklarından kesin bilgi verdiklerini düşünmektedirler.

12) Ayrıca araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin bilimin doğasına ilişkin görüş ortalamaları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilere göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenine göre bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin değişmediğini de tespit edilmiştir.

Sonuçta, yapılan bu araştırma ilköğretim öğrencilerinin bilimin doğası ile ilgili görüşlerini ortaya koymasından önemlidir. Çalışmamızın sonucunda öğrencilerin bilimin doğasına bakış açıları ile ilgili birçok kavram yanlışısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sorunun kaynağına inebilmek için üniversitede öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde ve ilköğretim fen ve teknoloji derslerinde bilimin doğası ile ilgili yapılması gereken değişiklikler ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

## İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri İle Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişki

**Yrd.Doç.Dr. Bilal DUMAN**  
Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
[bduman@mu.edu.tr](mailto:bduman@mu.edu.tr)

**Özkan ÇELİK**  
Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü  
[ocelik@mu.edu.tr](mailto:ocelik@mu.edu.tr)

Düşünme eylemi insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliğidir. Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disiplinel edilmiş şeklidir (Özden, 2005). Bu bağlamda düşünme bir beceridir ve öğretilir. Eğitim ortamının düzenleyicisi öğretmenler sadece bilgi öğretmekle değil, karşılaşılan sorunlara eleştirel bakabilmeyi, yaratıcı ürünler ortaya koyabilmeyi, pratik düşünüp problemlere çözümler getirebilmeyi sağlayacak şekilde düşünmeyi de öğretmelidirler.

Düşünmenin öğretimi yapılırken kullanılan öğretim yöntemleri ve verimliliği önemli bir boyut taşımaktadır. Öğrencilerin düşünmesini kolaylaştıran öğretmenler, farklı bakış açılarını tartışma ve tartışmayı kolaylaştırarak düşünceyi harekete geçiren öğrenme çevreleri yaratırlar (Von Oech, 1983; Akt: Çubukçu). Bu anlamda öğretmenlerin sahip oldukları düşünme stilleri öğrenme-öğretme ortamında kullanılan yöntemlerin seçiminde tercih nedeni olabilmektedir.

Stil düşünmede tercih edilen yöntemdir. Yetenek değildir, fakat yeteneklerimizi nasıl kullanacağımızla ilgili tercihlerdir (Sternberg, 2005). Düşünme stili bir kişinin bir bilgiyi öğrenirken veya öğrendiği bilgiyi daha sonra nasıl düşüneceğiyle ilgili tercih ettiği yöntemi tanımlamada kullanılabilir (Zhang, 2003). Öğrencilerin düşünme stillerini bilmek, öğretmenlere öğretim süreçlerinin tasarlanmasında tercih edebilecekleri öğretim yöntemlerini seçmede yardımcı olacaktır. Düşünme stiline tip ve özelliklerini bilen öğretmenler, öğrenme-öğretme ortam ve süreçlerini daha farkındalıklı tasarlayıp öğrencilerinin daha anlamlı ve kalıcı öğrenme yaşantıları edinmesini sağlayabilirler. Öğretim yöntemlerinin seçimini etkileyen en önemli faktörlerden biri de düşünmeye ilişkin algısal boyuttur. Algılama ve bilgiyi işleme düşüncelerimizi, düşüncelerimiz ise karşılaştığımız problemleri nasıl ve hangi yöntemlerle çözebileceğimizi etkiler. Öğretmenlerin problem çözerken nasıl düşündükleri öğrenme süreçlerinde öğrencilerin etkili, eleştirel, yaratıcı birer problem çözücü olmalarını etkileyebilir. O halde öğretmenlerin düşünme tipleri, öğrencilerin bağımsız birer problem çözücü olabilmeleri için son derece önemlidir. Çünkü kullandıkları öğretim yöntemleri öğrencilerin düşünme, algılama, bilgiyi işleme ve anlamlı öğrenmelerini etkileyebilmektedir.

Bu araştırmanın amacı; Muğla İl merkezinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin düşünme stilleri ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim öğretmenlerinin düşünme stilleri dağılımı nasıldır?
2. İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
3. İlköğretim öğretmenlerinin branşları açısından sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin düşünme stilleri arasında bir farklılaşma var mıdır?
4. İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Bir betimsel çalışma olan bu araştırmada, tarama (survey) modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup çalışma grubu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Muğla İl merkezinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005).

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi ilköğretim öğretmenlerinin düşünme stillerini belirlemek amacıyla kullanılan, Sternberg (1992) tarafından geliştirilen ve Fer (2005) tarafından Türkçeye çevrilerek güvenilirlik geçerlik çalışması yapılan "Düşünme Stilleri Envanteri (The Thinking Style Inventory-TSI)" dir. Düşünme Stilleri envanteri 13 farklı düşünme stilini ölçen 13 alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir düşünme stilinde 8 madde toplamda 104 madde yer almakta ve 7'li likert tipindedir. Likert ölçeklerinde ölçeğin uygulandığı

kaynak kişiler her duruma cevap verirler. Tipik cevap seçenekleri "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" dur (Balci, 2001).

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise; öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemlerini tespit etmek için Yıldırım (2005) tarafından geliştirilen 30 maddelik Öğretim Yöntemleri Anketidir. Anketin Cronbach Alpha değeri 0.82 olarak bulunmuştur.

Araştırmaya Muğla il merkezinde görev yapmakta olan n=100 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler uygun istatistiksel analizler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özetle aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. İlköğretim öğretmenleri, düşünme stilleri puanlamalarında aşamacı (hiyerarşik), yasamacı (kuralcı), yürütmeci (yöneltilici) düşünme stilinde yer alan davranışlardan en yüksek puanları alırken, tutucu (muhafazakar), çokerkçi (oligarşik), ayrıntısız (yerel-lokal) düşünme stilinde yer alan davranışlardan en düşük puanları almışlardır. Bu araştırma bulgusu Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008)'in, Buluş (2005)'in, Fer (2005)'in ve Akbulut (2006)'nın bulgularıyla paralellik göstermektedir.
2. İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri incelendiğinde; En düşük aritmetik ortalamaya "Gürültüye sebep olduğu için tartışma yöntemini kullanmamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. En yüksek aritmetik ortalamaya ise "Öğrencilerden farklı düşünce geliştirenleri takdir ederim" ifadesine aittir. Bu bağlamsal durumda öğretmenlerin düşünme stilleri ile öğretim yöntemleri puanları incelendiğinde, düşünme stilleri ölçeğindeki eleştirel yönü ağırlıklı olan hiyerarşik, yasamacı ve yürütmeci stillerine sahip öğretmenlerin öğretim yöntemleri anketinden aldıkları puanların yüksek olduğu belirlendi. Buna karşılık düşünme stilleri ölçeğindeki muhafazakar, oligarşik ve yerel düşünme stillerine sahip olanların öğretim yöntemleri anketinden aldıkları puanların ise düştüğü görülmektedir.
3. İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre düşünme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamamıştır.
4. İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından düşünme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamamıştır.

Öğrenme-öğretme ortamlarındaki faaliyetler tasarlanırken bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Öğrenen pozisyonunda olan öğrencilerin bireysel farklılıkları yanında, öğreten pozisyonunda olan öğretmenlerin de bireysel farklılıkları sürece doğrudan etki etmektedir. Bu anlamda yapılan araştırma ilköğretim öğretmenlerinin düşünme stillerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Öğretmenlerin sahip oldukları düşünme stilleri tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin seçimini de etkileyebilmektedir. Düşünme stilleri bireylerin sahip oldukları yeteneklerin kullanımında bir tercih durumudur. Araştırma aynı zamanda öğretmenlerin düşünme stilleri ile kullanmada tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması yönünden önem taşımaktadır.

**Anahtar kelimeler:** İlköğretim öğretmeni, düşünme stilleri, öğretim yöntemi.

## İlköğretim Programlarında Yer Alan Sinektik Tekniği Uygulamasının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Ömer Cem KARACAOĞLU

P.G. Uzmanı Fatih AYGÖREN

cemkaracaoglu@yahoo.com ; faygoren@hotmail.com

İlköğretim programlarında konuya, sınıfın yapısına ve olanaklarına göre uygulanabilecek alternatif tekniklerden biri olarak ele alınan sinektik tekniği W. J. Gordon tarafından ortaya atılmıştır. Kelime olarak "sinektik" zıt unsurları birlikte yazma anlamına gelen yunanca "synecticos" kelimesinden gelmektedir (Hota, 2000: s 256). Gordon tarafından sinektik kavramı da "alışılmadık" ifadesine karşılık gelen bir terim olarak kullanılmaktadır. Sinektik tekniğinin temel ilkesi alışılmadık, yabancı kavramları alışıldık/tanıdık hale getirmek ya da alışıldık/tanıdık olanları yabancı/alışılmadık hale getirmektir. Beyin fırtınasına benzeyen bu uygulama eğitim öğretim sürecinde genel olarak yaratıcılığa ve fantastik hikâyelere ya da diyaloglara olanak tanıyan bir etkinlik olarak kullanılabilir (Marty, 2007; Thierauf & Hoctor, 2006).

Öğrenme ortamında yer verilen sinektik tekniğine dayalı etkinlikler genel olarak öğrencilerin kendi analogilerini üretmeleri ve zıtlıkların benzerliklerini görmeleri ile başlar. Örneğin öğrencilere "Aşk hangi şehre benzer?" sorusu yöneltilir. Bu soruya öğrenciler "Aşk İstanbul'a benzer, ikisi de karmaşık ve heyecan vericidir." gibi yaratıcılığa dayalı farklı cevaplar verebilir. Böylece öğrencilerin yaratıcılığı tetiklenmiş olur. Öğrenciler mutluluğun nasıl ateş gibi olduğundan, özgürlüğün zincirler gibi ya da erozyonun hırsız gibi olduğundan söz edebilirler. Örnek bir diğer uygulama olarak, emparyalizm konusu işlenirken öğrencilere "Hangi hayvan emparyalizme benzer?" sorusu yöneltilir (Starko, 2005).

Araştırmanın amacı, ilköğretim programlarında yer alan sinektik tekniği uygulamasını sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemektir. Çalışma genel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırma sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun güvenilirlik ve geçerliğinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucu elde edilen nitel veriler üzerinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi araştırmacılar tarafından sırasıyla verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve son aşama olarak bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde yapılmıştır. Buna göre kodlama ve temalaştırma süreci sonunda "sinektik tekniğinin öğrenci davranışları açısından etkileri", "öğretmen açısından sinektik tekniği" ve "öğretmenlerin uygulama süreci için önerileri" olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına dayalı olarak sinektik tekniğinin kolay, kullanılabilir, etkin katılımı sağlayan ve yaratıcılığı geliştiren bir teknik olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte tekniğin uygulama sürecinde öğrencileri cesaretlendirme, pekiştirici kullanma ve öğrenciyi yargılamama gibi öğretmen davranışlarının önemli olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Sinektik tekniği, yaratıcılık, etkin katılım, ilköğretim programları

## İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlilik Düzeyleri Ve Bu Yeterlilik Alanlarının Geliştirilmesine Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Osman AKTAN\*

Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü

[osmanaktan2006@hotmail.com](mailto:osmanaktan2006@hotmail.com)

Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınmasındaki rolü, günümüzde bütün toplumlar tarafından bilinmekte ve öğretmenlik mesleğinin gelişimi ile ilgili çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi alanında,yapılan araştırmalar, bu mesleğin gereklerinin yerine getirilerek yürütülmesi ve okullarda verilen eğitimin kalitesinin artırılması,öğretmen niteliklerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.Çünkü eğitimde başarı, öncelikle öğretmenin niteliğine bağlıdır. Değişen ve gelişen dünyada öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar her geçen gün artmaktadır. Eğitimde kalitenin artırılmasında nitelikli öğretmenlerin rolü önemlidir. Bu bağlamda "Nitelikli öğretmenin özellikleri neler olmalıdır?" sorusu önem kazanarak öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de araştırmalara konu olmaktadır.

Bir öğretmenin nitelikleri; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu 43. Maddesi'nde, "Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır." olarak ifade edilmiştir.

Nitelikli öğretmen yetiştirme çalışmaları kapsamında MEB ve YÖK ortak çalışmasıyla 4 Kasım 1997 tarihli YÖK kararıyla eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılarak, öğretmen eğitimi yeniden düzenlenmiştir. Bunun ardından öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü çalışmaları başlamıştır. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (OYEGM), Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve oldukça geniş katılımlı çalışmalar sonucunda "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"ni hazırlamış, bu çalışma Kasım 2006 tarih ve 2590 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanarak bir kitapçık olarak basılmıştır.

Bu araştırmada Sakarya ili Kocaali ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin algıladıkları mesleki öz-yeterlilik düzeylerini ve bu yeterlilik alanlarının geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır.Araştırma betimsel bir çalışma olup,araştırmanın çalışma evrenini Sakarya ili Kocaali ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.Anket maddeleri düzenlenirken M.E.B Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nce hazırlanan "Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri"(MEB,2006) kullanılmıştır,bu yeterlilikler 8 alanda toplam 39 maddeden oluşmaktadır. Anket maddeleri,Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri referans alınarak oluşturulmuştur. Anket formunun Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.94'dir.Anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir.Elde edilen verilerin yorumlanmasına yönelik olarak Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları mesleki öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek için frekans ve yüzde dağılımlarının yanı sıra aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak betimlenmiştir.Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1)Öğretmenlerin genel olarak ilgili alanlarda kendilerini yeterli görmektedirler.Öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri yeterlilik "öğrencilerin demokratik davranma ve sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlayabilme" olurken,kendilerini en yetersiz gördükleri yeterlilik ise "öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme." olduğu belirlenmiştir.

2) Sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin,diğer fakültelerden mezun olup kadrolu veya ücretli öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerden daha yeterli oldukları belirlenmiştir.

3) Öğretmenlerin kıdem olarak mesleki deneyimleri arttıkça,yeterliliklerinin de arttığı belirlenmiştir.

4)Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin "kadro tipi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.Ücretli öğretmenlik yapan öğretmenler ile kadrolu öğretmenlerin yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

5)Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesinde,öğrenim düzeyi arttıkça öğretmenlerin kendilerini daha objektif değerlendirdikleri belirlenmiştir.Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin

yeterlilik puanlarının daha düşük olması,öğretmen ve alan yeterlilikleri konusunda daha üst düzey bilgiye sahip olmaları nedeniyle kendilerini değerlendirmede daha objektif oldukları söylenebilir.

Sonuçta, genel olarak bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin algıladıkları mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin belirlenen yeterliliklere sahip olma düzeyinin değerlendirilmesi bakımından önemlidir. Yapılan diğer çalışmalarda da belirtildiği gibi öz-yeterlilik algısı, üzerinde önemle durulması gereken bir özelliktir.İlköğretim temel basamağında görev yapan sınıf öğretmenlerinin,öz-yeterlilik algılarının yüksek olması ve kendilerini yeterli hissetmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin geliştirilmesi,öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimi ile doğrudan ilişkilidir.Bu çalışmada da bu niteliklerin geliştirilmesi adına öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini ortaya koymaktadır.Elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki önerilerin yapılması öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının yüksek olmasına katkıda bulunacaktır.Ülkemizde;

- 1-Öğretmenlerin algılarına dayalı olarak,öğretmenlerin kendilerini daha az yeterli olduklarını düşündükleri alanlara uygun olarak öğretmen yetiştiren kurumlar programlarını gözden geçirmelidir.
- 2-Öğretmen yetiştiren kurumlarda okutulan derslerin içeriği öğretmen yeterliklerine uygun olarak düzenlenmelidir.
- 3-Öğretmen adaylarına hizmet öncesi ve hizmet sırasında mesleki,sosyal ve kültürel faaliyetler ile konferans seminerlere katılmalarını teşvik edecek uygulamalar yapılmalıdır.
- 4-Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde, çalışmada öğretmenlerin eksik olduğu belirlenen aşağıdaki özelliklerin kazandırılmasına öncelik verilmelidir.

- Özel Eğitim
- Sanat Eğitimi
- Teknoloji Kullanımı
- Ritim ve Müzik Eğitimi
- İlk yardım

5-Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmen adaylarının dışında farklı fakültelerden mezun olan adayların ataması yapılmamalıdır.

6. Öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması ile ilgili olarak; öğretmenler arası işbirliğini teşvik eden ve uygulamalı örneklerin yapıldığı programlar hazırlanmalıdır.

7-Hizmet-İçi Eğitim Kursları düzenlenerek öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkı sağlanmalıdır.

8-Ücretli öğretmenlik uygulamasına son verilmelidir. Zorunluluk gereği görev yapan ücretli sınıf öğretmenlerine, göreve başlamadan önce ve görev esnasında mesleki seminerler verilerek yeterlilikleri geliştirilmelidir.

**Anahtar kelimeler:** Öz-yeterlilik düzeyi, hizmet içi eğitim, öğretmenlik.

\* Sınıf Öğretmeni

## İlköğretim Sosyal Bilgiler Program Kazanımlarının Hedef Nitelikleri Açısından Değerlendirilmesi

Zeki Arsal

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

arsal\_z@ibu.edu.tr

Eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insanların niteliğini programların hedefler ögesi tanımlamaktadır. Hedefler içeriğin seçim ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde rehber, değerlendirme sürecinde ise bir ölçüt niteliğine sahiptirler. Bir eğitim programında yer alan istenilen özelliklerin öğrenciler tarafından kazanılması için programda yer alan hedeflerin belirli niteliklerine uygun olması gerekmektedir. Hedeflerin uygun niteliklere sahip olmaması programın planlanması boyutunda öğelerin belirlenmesinde sorunlara yol açabileceği gibi programın uygulama boyutunda yapılacak öğretimin etkililiğini, ölçme ve değerlendirmenin uygunluğunu olumsuz yönde etkileyebilir. Böylece hedefler içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirmede ölçüt olma işlevlerini yerine getiremeyebilirler.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının felsefesine uygun nitelikte bireyler yetiştirilebilmesi için program kazanımlarının hedef yazma ilkelerine uygun olarak tanımlanması önem taşımaktadır. Bu çalışmada İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Programının kazanımlarının hedef yazma niteliklerine uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Kazanımların hedef yazma ilkelerine uygunluğunu belirlemek için İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında yer alan kazanımlar incelenmiştir. Araştırmancın verileri Odak grup görüşmesi yöntemiyle toplanmıştır. Görüşmeye program geliştirme ve sosyal bilgiler öğretimi alanından seçilmiş 8 uzman katılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının kazanımları ve hedef niteliklerine uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada ölçüt olarak kullanılan hedef nitelikleri; genellik ve sınırlılık, ulaşılabilirlik, kullanılabilirlik, açık ve anlaşılırlik, kaynaşıklık tutarlılık, işe yararlık ve dayanıklılıktır.

Araştırma sonunda İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan 46 kazanım ifadesinin birçoğunun hedef niteliklerine uygun yazıldığı saptanmıştır. Ancak programda yer alan kazanımlardan genellik ve sınırlılık niteliğine uymayan 7, açık ve anlaşılırlik niteliğine 7, ulaşılabilirlik niteliğine uygun olmayan 8, kullanılabilirlik niteliğine uygun olmayan 3, işe yararlık ve dayanıklılık niteliğine uymayan 5, kaynaşıklık niteliğine uymayan 3 kazanım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonunda programında yer alan kazanımların tümünün hem eğitimin ve ilköğretimin genel hedefleri ile hem de kendi içinde tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir.

İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında genellik ve sınırlılık niteliğine uygun olmayan kazanımlar tek bir özellik gösterecek ve bir ders saatinde gerçekleşecek biçimde yazılmalıdır. Programda açık anlaşılır olmayan kazanımlar tüm öğretmenler tarafından aynı şekilde anlaşılacak ve farklı yorumlara yol açmayacak ifadelerle dönüştürülerek programa yazılmalıdır. Programda ulaşılabilirlik niteliğine sahip olmayan kazanımların içeriğinde yer alan öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygun olmayan kavramlar çıkarılmalıdır. Programdaki kullanılabilirlik niteliğine sahip olmayan kazanımların öğrencinin somut davranışlar gösterebileceği, öğretmen tarafından etkinliğe dönüştürülebilecek ve ölçülebilecek biçimde tekrar yazılmalıdır. Programdaki işe yararlık ve dayanıklılık niteliğine sahip olmayan kazanımların programdan tamamen çıkarılmalı veya öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri, ihtiyaçlarını karşılayıcı ve problemlerine çözüm sağlayıcı biçimde tekrar yazılmalıdır. Programdaki kaynaşıklık niteliğine sahip olmayan kazanımların diğer kazanımlarla ilişkisinin kurulması veya diğer kazanımların kapsamı içinde yer alması söz konusu olabilir. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında yer alan kazanım ifadelerinin tümünün hedef niteliklerine uygun olarak yazılması etkili öğretim yapılması ile kazanımların gerçekleşmesi ve istenen niteliklerde öğrencilerin yetiştirilmesi açısından önemli görülmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Hedef, ilköğretim, Sosyal Bilgiler Programı

## İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nın Sosyalleşmeye Yönelik Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Nitel Bir Çalışma)

Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK  
Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
[gocak@aku.edu.tr](mailto:gocak@aku.edu.tr)

Aylin YAZICIOĞLU

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi  
[aylinyazicioglu20@hotmail.com](mailto:aylinyazicioglu20@hotmail.com)

Süreyya Şevki YILDIZ

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi  
[sureyyasevki\\_y@hotmail.com](mailto:sureyyasevki_y@hotmail.com)

Sosyalleşme kavramı toplumsal bir olgu olduğu kadar eğitim alanının da üzerinde durduğu önemli kavramlardan biridir. Gerek aile- okul, gerekse çevre ve arkadaş ortamında öğrencinin mutlu olabilmesi, akademik ve sosyal başarıyı elde etmesi, onun bu ortamlarda kazandığı ve geliştirdiği uyumla ilgilidir.

Sosyalleşme, hayata uyum sürecidir. Bireyin ailesinde başlayıp eğitimiyle süren ve yaşamının sonuna kadar devam eden gelişiminin en önemli parçalarından biridir. Sosyalleşmenin amacı da; bireyin iletişimi geliştirmek, karar verme becerisini, girişimcilik duygularını kazandırmak, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirmektir.

Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler Programı'nın sosyalleşmeye yönelik etkisinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Çalışmanın amacı, İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nın sosyalleşmeye yönelik etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ele almaktır.

Bu çerçevede çalışmanın problem cümlesi "İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nın sosyalleşmeye yönelik etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" şeklindedir.

Öğretmen yaşantılarına ve görüşlerine dayalı temaların belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma evrenini, Afyonkarahisar il merkezinde yer alan ilköğretim okullarındaki sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri, örneklemini ise 22 okulda görev yapan 38 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan gruba sunulan görüşme formunda yer alan cinsiyet, yaş, görev yapılan okul, mezun olunan alan, okul statüsü ve sosyo-ekonomik durum değişkenleriyle birlikte sosyal bilgiler programının sosyalleşmeye etkisini ele alan 7 tane açık uçlu soru sorulmuştur.

Verilerin analizinde, var olan durumu açıklamak için betimsel, daha detaylı bulgular elde etmek ve yorumlamak için içerik analizi yapılmıştır. Belirtilen görüşler çerçevesinde, sözcükler-cümleler organize edilerek kodlara ulaşılmış, bunlar arasındaki ilişkiler yorumlanarak ve yapılandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilere ayrılan görüşlerin frekans ve yüzdeleri, görüşlerle ilgili kodlanan kelimelerin sayısı ve bu kelimelerin, öğretmenlerin demografik özellikleriyle birlikte ele alınarak tablolarda belirtilmiş, tablolarda verilen bilgileri desteklemek amacıyla adayların ifadelerinden aynen alıntılar yapılmıştır.

Kodların ve temaların organize edilmesinden sonra bulguların tanımlanması ve yorumlanması için nitel veri analizinde kullanılan OSR Nvivo 7 programından faydalanılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için eş gözlemci yöntemi, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmış, çalışmanın güvenilirliği %95 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma grubunun 7 açık uçlu soruya verdiği cevaplar incelendiğinde:

Sosyalleşmenin ilköğretim öğrencileri için önemine ilişkin çalışmaya katılan 38 öğretmenden 813 kelime kodlanmıştır. Kelime frekanslarına bakıldığında "Önemlidir" kelimesi %95,7 düzeyinde anlamlı; "Önemli değildir, Kısmen ve Söylenemez" kelimeleri %16 düzeyinde diğer kelimelere göre anlamlı bulunmuştur.

Sosyal bilgiler dersinin sosyalleşmeye yönelik etkisine ilişkin öğretmenlerden kodlanan kelime sayısı 1041'dir. "Etkilidir" kelimesi %94,2; "Daha fazla etkilidir" kelimeleri %88,8; "Tek başına yeterli değildir" kelimeleri %88,7 düzeyinde diğer kelimelere göre anlamlı bulunmuştur.

Sosyalleşmeye yönelik öğretmenlerin kullandıkları öğrenme ve öğretme yöntemlerinde, kodlanan kelime sayısı 762'dir. "Drama, işbirlikçi, grup, tartışma, gezi " kelimeleri %82,9 düzeyinde diğer kelimelere göre anlamlı bulunmuştur.

"Sosyal katılım" ve "İletişim" becerilerinin kazandırılmasına yönelik kullanılan öğretim ve teknikler incelendiğinde; kodlanan kelime sayısı 370 olup, "Drama-Rol, Beyin Fırtınası, Tartışma-Münazara" kelimeleri %74,8 düzeyinde diğer kelimelere göre anlamlı bulunmuştur.

"Girişimcilik" ve "Sorumluluk" becerilerinin kazandırılmasına yönelik kullanılan öğretim ve tekniklere bakıldığında, öğretmenlerden kodlanan kelime sayısı 498 olup, "Proje, Araştırma" kelimeleri %72,6 düzeyinde, "Drama, tartışma" kelimeleri %63 düzeyinde diğer kelimelere göre anlamlı bulunmuştur.

"Karar verme" becerisinin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersinin yeterliliğiyle ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında kodlanan kelime sayısı 642 olup, "Hayır – Değil – Sınırlanamaz" yargıları %85,3 düzeyinde diğer kelimelere göre anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sosyalleşmeye kaynaklık eden derslerle ilgili kodlanan kelime sayısı 473 olup, "Türkçe, Din, Beden" kelimeleri %76,5 düzeyinde anlamlı, "Bütün, hepsi" kelimeleri %87,4 anlamlı, "Müzik, Resim, Rehberlik, Matematik, Bilgisayar" kelimeleri %87,4 düzeyinde diğer kelimelere göre anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak öğretmenler, ilköğretim öğrencileri için sosyalleşmeyi ve sosyal bilgiler dersinin sosyalleşme üzerinde önemli olduğunu vurgulamış, sosyalleşmeye kaynaklık eden derslerle ilgili görüşlerini, sosyalleşmeyle ilgili becerilerin kazandırılmasında çeşitli yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilere sosyalleşmenin kazandırılması için daha olumlu ve demokratik bir sınıf ortamının oluşturulması gerekli ve önemlidir. Öğrencinin kendini güvende hissettiği ve sevdiği bir sınıf ortamı, onun hem mutlu olmasını hem de kendini daha rahat ifade etmesini ve daha çabuk sosyalleşmesini sağlar ki bu akademik ve sosyal başarıyı birlikte getirir. Sosyalleşme ve önemi konusunda, velilerin daha çok bilinçlendirilmesi, idarecilerin ve öğretmenlerin bu konuyla ilgili daha dikkatli ve özenli davranmaları gerekmektedir. Öğrenciye başarı duygusunu kazandırma ve olumlu pekiştireçler de bulunma, sosyal katılım ve girişimcilik faktörlerini harekete geçirerek öğrencinin daha çok sosyalleşmesini sağlayacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Sosyalleşme, öğretmen, sosyal bilgiler programı.

## İlköğretimde Proje Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yrd. Doç.Dr. Memet KARAKUŞ  
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Programları Öğretim Anabilim Dalı  
memkar@cu.edu.tr

Günümüzde toplumsal yapı, iş ve bilim dünyası ile teknoloji hızlı bir değişim ve gelişim içerisinde. Bu gelişim ve değişim, bireyin özellikleri, yeterlikleri ile öğrenme faaliyetlerindeki değişimi de zorunlu kılmıştır. Birey, artık içinde yaşadığı dünyaya ait bilgilerin pasif alıcısı değil, gelişim ve değişimin yaratıcısı ve aktif biçimde kullanıcısı durumundadır. Bu yeni yapılanmaya göre, eğitim sistemleri de bireyi böyle bir dünyaya hazırlamak misyonunu üstlenerek, "öğrenen" bireyler yetiştirmeyi hedeflemek zorundadır. Bu oluşumla birlikte, "bilgiyi öğretmenden alan öğrenci" modeli yerini, bilgiye ulaşan, istediği bilgiyi karmaşık bir bilgi ağı içerisinde seçip alabilen ve bu bilgiyi kullanarak sorunlarını çözebilen öğrenci modeline bırakmak zorundadır (Korkmaz ve Kaplan; 2002, s.91).

Proje yaklaşımı öğretim, öğrencilerin; ilgi alanları içerisinde yer alan konular hakkında görüşler ortaya atıp, sorular sormalarına, tahminlerde bulunup, teoriler geliştirmelerine, farklı araç ve gereçleri kullanmalarına, kazandıkları becerileri anlamlı ve gerçek bir yaşam bağlamında uygulamalarına olanak tanıyan; öğrenenin, sınıf içinde ve dışında, yaratıcı bir şekilde sorun çözmesini ve soruları yanıtlamasını sağlayan bir yöntemdir. Projeler, anaokulu ve yuvalarda, ilköğretim sürecinde ve daha sonra da ortaöğretimde çocuklar tarafından yapılabilir. Çocuklar büyüdükçe, kendi kontrollerindeki yöntem ve stratejileri daha karmaşık bir hale gelir. Büyük çocuklar, ayrıca proje çalışmalarına bilgisayar teknolojisini de katabilirler. Projeler, sistematik öğretimi tamamlayıcı şekilde öğretim yollarını gerektirir. Sistematik öğretim, çocukların yeni beceriler elde etmelerini sağlar. Proje çalışması çocukları, edindikleri becerileri anlamlı ve yaratıcı yollarla ortaya koymaları konusunda teşvik eder (Chard, 1992, 5; Katz ve Chard, 2000).

Ülkemiz ilköğretim programları 2005 yılında yapılandırmacı anlayışa göre yeniden düzenlenerek uygulanmaya başlanmıştır. Değişme, genellikle gelişmeyle ilişkili düşünüldüğü için desteklenir. Tüm bu değişimlerin sistemi olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir fakat değişime ayak uydurmak zor olduğundan her değişim sürecinin başında bir takım sorunlarla karşılaşabileceğini de unutmamak gerekir. Programın kazanımları, ünite ve temaları, etkinlikleri ve değerlendirme boyutlarının uygulanmasının nasıl gittiğini bilmek etkili bir öğrenme öğretme süreci oluşturulması açısından önemlidir. Bu çalışmada programın öğretim sürecinin önemli bir parçası olan proje çalışmaları üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre proje çalışmalarına yönelik mevcut durumu belirlemektir. Öğretmenlerin proje çalışmalarına yönelik görüşleri nedir? Proje konularını belirlerken yaşadıkları sorunlar nelerdir? Öğretmenler projeleri hazırlatırken hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar? Değerlendirme sürecinde projelerle ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir? Gibi sorular araştırmanın alt amaçlarından bazıları yansıtmaktadır. Çalışma Adana ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma mevcut duruma yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik olduğundan betimsel modele göre tasarlanmıştır. Ölçme aracı olarak Anket şeklinde düzenlenen derecelendirilmiş maddeler ile açık ve kapalı uçlu sorulardan meydana gelen maddelerden oluşan bir form kullanılmıştır. Anket formu, araştırma amaçları paralelinde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Anket formu hazırlanırken gerekli verilerin güvenilir bir biçimde toplanabilmesi için öncelikle çalışma alanıyla ilgili kaynak taraması yapılmıştır. Daha önceki araştırmalarda kullanılan anketlerden de yararlanılarak taslak anket formu hazırlanmıştır. Uygunluğu konusunda uzman görüşleri alındıktan sonra, pilot uygulaması yapılarak son şekli verilmiştir. Ayrıca öğretmenler hakkında ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma Adana ilinde ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Anket uygulanan öğretmenlerden 210'u kadın, 134'ü erkektir. Elde edilen verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları incelenerek, istatistiksel analizleri yapıldıktan sonra yorumlanmıştır. Araştırma bulguları ve onlardan çıkarılan sonuçlardan dikkat çekenler şunlardır:

1. Öğretmenlerin %57'si proje çalışmalarının okullarda etkili bir şekilde uygulanmadığı ve kılavuz kitaplarda yer alan projelerin her okulda uygulanamayacağı görüşünderken, %55'i proje çalışmalarının eğitim ve öğretime önemli katkılar sağladığını düşünmektedir.
2. Öğretmenlerin %80'i proje tabanlı öğretimle ilgili hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği görüşündedir. Öğretmenlerin %23'ü proje çalışmalarının programdan kaldırılması gerektiği görüşünderken, %53'ü projelerin kullanımına devam edilmesi görüşündedir.
3. Öğretmenlerin %76'sı programın yoğunluğundan dolayı yeterli düzeyde öğrencilere rehberlik yapılmadığı görüşündedir. Projelerde en fazla yaşanan sorunlardan birisi de projelerin başkalarına yaptırılmasıdır. Öğretmenlerden %86'sı öğrencilerin projeleri kendisinin yapmadığı görüşündedir.
4. SBS kaygısı proje uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. Bu görüşe öğretmenlerin %71'i katılmaktadır. Öğrenciler ve veliler sınav odaklı düşündüklerinden projeyi bir zaman kaybı olarak görmektedir. Bu durum öğrencilerde projeye karşı isteksizlik yaratmakta ve sırf zorunlu olduğu için öğrenciler proje hazırlamaktadır. Bu görüşe katılan öğretmenlerin oranı ise %80'dir.
5. Öğretmenler akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin projelerde de başarılı olduğu, akademik başarıları düşük olan öğrencilerin de projedeki başarılarının düşük olduğu, ayrıca proje çalışmalarında kızların erkeklerden daha istekli olduğu görüşündedir.
6. Proje çalışmaları okula ve derslere yönelik tutumları olumlu etkilemekte, işbirlikli çalışma becerilerini geliştirmektedir görüşüne öğretmenlerin çoğu katılmaktadır. Öğretmenlerin %62'si proje değerlendirme sürecinde sıkıntı yaşadığı görüşüne katılmaktadır.

Sonuç olarak 2005 yılından bu yana ülkemizde ilköğretimde yaygın olarak kullanılmaya başlanan proje çalışmalarıyla ilgili günümüzde bir çok sorun yaşandığı görülmektedir. Araştırma sonuçları paralelinde şu öneriler getirilebilir:

1. Öğretmenlere işlevsel ve amaca uygun bir hizmet içi eğitim verilmelidir.
2. Öğrenci çalışma kitapları ve öğretmene kılavuz kitaplarındaki projeler yeniden gözden geçirilmelidir. Çok sayıda benzer örnek vermekten çok farklı ve uygulanabilir örnekler vermekte yarar vardır.
3. Sınıfların kalabalık olması, öğrenci veli ve öğretmenin proje konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması proje çalışmalarını okullardaki uygulamasını olumsuz etkilemektedir. Bu konuda gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, öğretim, proje tabanlı öğrenme, öğretim yaklaşım ve yöntemleri

## İngilizce Öğretmen Adaylarının GÜdülenme Stratejilerini Değerlendirmeleri

Yard. Doç. Dr. İzzet GÖRGEN  
Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
igorgen@mu.edu.  
Yard. Doç. Dr. Sabahattin DENİZ  
Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
sdeniz@mu.edu.tr

Uluslar arası alanda bilgi alış verişi yapabilmek için iletişim aracı olarak en az bir yabancı dili bilmek zorundayız. Hatta günümüzde birden çok dil öğrenme teşvik edilmektedir. Her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olmasının amaçlandığı dikkate alındığında yabancı dil öğrenme ve öğretimi okullarda önemini daha da artırmıştır (Demirel, 2005). Sınıf içi yapılan gözlemlerde bazı öğrencilerin İngilizceyi kolay ve yeterli biçimde öğrenirken aynı ortamda bulunan diğerleri yeterli başarıyı gösterememektedirler. Bazı öğrenciler öğretmenin verdiği ödevleri düzenli olarak yaparken, derse istekle katılırken, kendilerinden istenmediği halde çok farklı öğretim materyallerine ulaşırken diğerleri derse zorla gelmekte ve derste farklı etkinlikleri tercih etmektedirler. Psikolog ve eğitimciler bu farklılıkları öğrencilerin güdülenme düzeylerine bağlamaktadırlar (Erden ve Akman, 2008).

Brown(2001;72-114) göre güdülenme, ulaşmaya çalıştığımız hedefleri ve bu hedeflere ulaşırken gösterdiğimiz çabanın oranını belirlemektedir. Diğer bir deyişle kişiyi belirli bir eylemi gerçekleştirmeye yönelten içsel dürtü, itici kuvvet, duygu veya arzudur. İngilizce öğrenme sürecini etkileyen değişkenlerden biri de güdüsel faktörlerdir. Dörnyei ve Otto (1998) güdülenmenin İngilizce öğrenme sürecindeki dinamik yapısına dikkat çekmişlerdir. Dil öğrenme uzun zaman alan, süreklilik isteyen, zahmetli bir süreçtir. Bu nedenle güdülenmenin yabancı dil öğrenimini başlattığı ve bu zor süreçte itici güç olduğu bir gerçektir. Öğretmenin gerek dil öğretim sürecindeki kontrolü gerekse öğrencinin gözünde model olması nedeniyle sınıfta uygulayabilecekleri bazı güdüleme stratejileri vardır. Güdüleme stratejileri, "öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde olumlu ve uzun süreli etkiler yaratabilmek amacıyla uygulanan bilinçli öğretmen davranışlarıdır (Dörnyei, 2001).

Araştırmamızda, ikinci dil öğreniminde Yabancı dil öğretmen adaylarının güdülenme stratejilerinin hangilerini ne derece önemli olarak değerlendirdikleri ve bu değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin bazı faktörlere(sınıf düzeyi, mezun olunan okul, cinsiyet) göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının motivasyon stratejilerini önemseme derecelerini belirlemeye yönelik görüşlerini saptamak amacıyla Betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Muğla üniversitesi eğitim fakültesi yabancı diller eğitimi bölümü öğrencileri; Örneklem grubunu ise İngilizce öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 1., 2., 3 ve 4. Sınıf düzeyinden 179 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarına Dörnyei'nin (2001b) geliştirmiş olduğu "güdülemeyi etkileyen faktörler ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS for Windows programında çözümlenmiştir. Veriler analiz edilirken aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Değişkenlerin karşılaştırılmasında önce normal dağılıma uygunluk testi yapılmıştır. Bu amaçla dağılımın homojen olup olmadığı levne testi ile belirlenmiştir. Levene testi sonucunda, dağılımın homojen olmadığı bulunmuştur. Bu nedenle parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0,05 seçilmiştir Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1-Öğretmen adayları Motivasyon stratejilerindeki her bir boyutun dil öğrenmede çok önemli olduğunu belirtmektedirler.

2.1.Erkek öğrencilerin, "Öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarına yardımcı olurum, öğrencilere aktiviteleri yapmalarına yardımcı olacak talimatları açık ve net şekilde veririm, Öğrenciler İngilizce öğrenmenin yararlarını belirtirim, Farklı, ilgi çekici konuları aktivitelerin içeriğine dahil ederim, Öğrencilere yeterli oranda zorlayacak aktiviteler uygulayım, Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye kendilerini motive etmelerini sağlayacak stratejileri öğretirim, Öğrencilerin çaba ve başarılarını fark ederim" stratejilerini önemseme dereceleri sıra ortalamalarına bakıldığında kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.2.Öğretmen adaylarının motivasyon stratejilerini önemseme dereceleri sadece "Ne zaman ve nasıl değerlendirileceklerine dair öğrencilere tercih hakkı tanımam" stratejisine ilişkin olarak, sınıf düzeylerine göre farklılaş-

maktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmen adaylarının "Ne zaman ve nasıl değerlendirileceklerine dair öğrencilere tercih hakkı tanım" stratejisini önemseme dereceleri 4. Sınıfta en yüksek 1. Sınıfta ise en düşük olduğu görülmektedir.

2.3."Öğrencilere aktiviteleri yapmalarına yardımcı olacak talimatları açık ve net şekilde veririm" stratejisini Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adayları genel lise mezunlarına göre daha çok önemsemektedirler. "Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kendilerine hedef saptamaları için teşvik ederim" stratejisini Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adayları genel lise mezunlarına göre daha çok önemsemektedirler."Öğrencilerin seviyelerini aşmayan yapabilecekleri güçlükte aktiviteler uygulam" stratejisini Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi ve süper liselerden mezun olan öğretmen adayları genel lise mezunlarına göre daha çok önemsemektedirler."Farklı, ilgi çekici konuları aktivitelerin içeriğine dahil ederim" stratejisini süper liseden mezun olan öğretmen adayları genel lise mezunlarına göre daha çok önemsemektedirler. "Sınıfın hedeflerini duvar panosunda sergiler, bu hedeflerin belirli aralıklarla gözden geçirilmesini sağlarım" stratejisini Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi ve süper liseden mezun olan öğretmen adayları genel lise mezunlarına göre daha çok önemsemektedirler.

**Anahtar kelimeler:** Motivasyon, motivasyon stratejileri, İngilizce öğretimi, öğretmen yetiştirme

## Intel Öğretmen Programı Karma Hizmet-İçi Eğitimi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Esra CESUR  
Mersin Üniversitesi  
[esrasesur@gmail.com](mailto:esrasesur@gmail.com)

Prof. Dr. Tuğba Yanpar YELKEN  
Mersin Üniversitesi  
[tyanpar@gmail.com](mailto:tyanpar@gmail.com)

Türkiye'de 2003 yılında uygulanmaya başlayan Intel® Öğretmen programı, öğretmenlerin öğrenim hedeflerini ve öğretim programı gereklilerini sunmak amacıyla bilgi teknolojilerini kullanma konusunda yeterli ve güven kazanmalarında yardımcı olmaktadır (Intel, 2010).

Hizmetiçi eğitim olarak verilen Intel Öğretmen Programı uygulamaya dayalı, bire bir profesyonel gelişimin etkinliğinden faydalanan, kapsamlı ve aynı zamanda esnek bir eğitim kursu sunar. Program, eğiticiyi eğitim modeli kullanır. Intel, Milli Eğitim Bakanlığı'nın da katkılarıyla, Türkiye'nin her bölgesinden gelen Uzman Formatör Öğretmenleri eğitir, Uzman Öğretmen eğitimi, Intel ve Bakanlık tarafından oluşturulan Öğretmen Eğitimi Laboratuvarlarında yürütülür. Kapsamlı eğitimin ardından, Uzman Formatör Öğretmenler kendi bölgelerinde yer alan okullardaki Katılımcı Öğretmenleri eğitirler (Intel, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı ve Intel, eğitimle hayalleri gerçekleştirmek hedefiyle uyguladığı 'Intel Öğretmen Programı'nda yüz yüze ve online eğitimi bir arada içeren yeni bir karma eğitim modeline geçilmesini sağlamıştır (MEB Intel Öğretmen Programı, 2010). Günümüzde öğretmenler Intel Öğretmen Programı eğitimini iki şekilde almaktadırlar. Birincisi Yüzyüze Eğitim , İkincisi de Karma Eğitimidir. Karma eğitim, uzaktan eğitim ve yüzyüze eğitimi içerir.

Bu araştırmanın amacı, Intel Öğretmen Programı hizmetiçi eğitimi alan öğretmenlerin, program hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

Betimsel yöntem kullanılan bu çalışmada, Mersin ilinde, Intel Öğretmen Karma Hizmet-içi Eğitim Programını alan öğretmenlere, veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Anket formu hazırlanmadan önce, Uzman Formatör Öğretmenlere Intel Öğretmen Programı Hizmet içi eğitimi ile ilgili açık uçlu sorular yöneltilerek program hakkında genel bilgiler alınmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar sonucunda Intel Öğretmen Programının, öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, programın neleri içerdiği, olumlu ve olumsuz yönleri, programın nasıl uygulandığı ve programın geliştirilmesi hakkında görüşler alınmıştır. Uzman Formatör Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen cevaplara göre, hizmetiçi eğitim sonunda teknoloji desteği ile hazırlanan öğrenme ürünlerine ve web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik anket soruları hazırlanmıştır. Anketin geçerliliği konusunda uzman kanısına başvurulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu, Mersin ilinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Intel Öğretmen Programı Karma hizmetiçi eğitimi alan tüm öğretmenlerdir. 2009 eğitim-öğretim yılı boyunca verilen eğitimler sonucunda araştırma sonuçları alınmıştır. 2010 eğitim- öğretim yılı içerisinde eğitimlere devam edilmiş ve bu veriler de eklenmiştir. Uzman formatör öğretmenlerin hizmet içi eğitim verdikleri 161 öğretmenin tamamına ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır;

1. Intel Öğretmen Programı Karma Hizmetiçi Eğitimi ile, yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren öğretmenlerin, bilgi toplumuna ayak uyduran ve yön veren nitelikte olduğu söylenebilmektedir.
2. Eğitimin tümdengelim yöntemi ile uygulanıyor olması, ünite planı oluşturulmasından materyal hazırlamaya kadar, 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmeyi destekler özellikte olduğu söylenebilmektedir.
3. Öğretmenlerin oluşturduğu öğrenme ürünleri, derslerde kullanılmaya yönelik materyallerdir. Materyallerin oluşumu web 2.0 araçları desteği ile gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucunda, bilişim teknolojileri desteği ile oluşturdukları öğrenme ürünleri öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının nasıl oluşturulacağı konusunda, belirleyici bir yol çizilme özelliğini taşıyabildiği görülebilmektedir.
4. 20 günlük eğitimin 13 gününün uzaktan eğitim yöntemi ile uygulanması, geri bildirim verme konusunda ve iletişim araçlarını kullanma konusunda öğretmenlere farklı bir bakış açısı kazandırabildiği söylenebilmektedir. Eğitim- Öğretim ortamı içerisinde kullanılan iletişim araçlarının çeşitliliğinin artması olumlu bir sonuç doğurmuştur.

5. Intel Öğretmen Programı eğitim portalı geliştirilmeye açık ve uygulanabilir nitelikte bir alt yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma sonucunda, Intel Öğretmen Programı eğitimi alan öğretmenlerin, öğrenme- öğretme süreci, web 2.0 araçları kullanımı, web 2.0 araçları kullanılarak oluşturdukları öğrenme ürünleri ve uzaktan eğitim ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri ortaya çıkmaktadır. Intel Öğretmen Programı hizmetiçi karma eğitim, öğretmenlerin öğrenme- öğretme sürecinde teknolojiyi en etkili şekilde kullanmalarını sağlayan bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Uzaktan eğitim yaklaşımıyla uygulanan eğitim, öğretmenler üzerinde bireysel başarıları da ortaya çıkarmaktadır. Bu başarılar eğitimin sonunda oluşturdukları öğrenme ürünleri ile kendini göstermektedir. Eğitimin sonucunda, öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak göstermiş oldukları performansın, eğitim- öğretim süresince olumlu bir katkısı olduğu söylenebilmektedir. Programın eksik yönleri de ortaya çıkarılarak öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, Intel Öğretmen Programı, Hizmetiçi Eğitim

## İstasyon Yöntemi ile Eğitim İhtiyacı Belirleme (Farklı Hizmet Alanlarına ve Mesleklere Yönelik Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi Örneği)

Prof. Dr. F. Dilek Gözütok (Ankara Üniversitesi, EBF, [dgozutok@hotmail.com](mailto:dgozutok@hotmail.com))

Arş. Gör. Senar Alkın (Ankara Üniversitesi, EBF, [senar35@gmail.com](mailto:senar35@gmail.com))

S. Nazik Işık (UNFPA Proje Uzmanı, [isik\\_nazik@yahoo.com](mailto:isik_nazik@yahoo.com))

Program geliştirme, programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2005). Bir başka tanıma göre programın, uygulanması sırasında araştırmacı yaklaşım ile sürekli olarak geliştirilerek öğrencide istenen davranış değişikliğini sağlama sürecidir (Varış, 1997). Program geliştirme süreci; programın planlanması, program tasarımının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsamaktadır. Program geliştirme çalışmalarının planlanması aşamasında, eğitim ihtiyaçları belirlenir ve analiz edilir. Bir sonraki aşamada, eğitim programının öğeleri (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) düzenlenerek program tasarısı kâğıt üzerinde oluşturulur. Ardından, tasarlanan programın ne kadar etkili olduğunu belirlemek üzere uygulanması ve etkililiğine ilişkin karar vermek amacıyla programın değerlendirilmesi aşamaları gelir. Değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda ya program uygulamadan kaldırılır ya da programın aksaklıkları ve eksiklikleri giderilerek program geliştirme döngüsünün sürekliliği sağlanır.

Bilimsel araştırma yaklaşımının yaşama geçirildiği program geliştirme sürecinde, sözü edilen aşamalardan "eğitim ihtiyacı belirleme", programın gerçekçiliğinin, geçerliliğinin, güvenilirliğinin ve verimliliğinin sağlanmasını etkileyen en önemli aşamadır. Çünkü eğitim programlarının etkililiği, ihtiyaçlara göre belirlenen hedeflere; hedeflere uygun olarak seçilen içeriğe; hedeflerin ve içeriğin kazandırılmasına hizmet edecek öğrenme-öğretme sürecine; hedeflere ne düzeyde ulaşıldığını belirleyen değerlendirme sürecine bağlıdır. Bu döngüsel süreçteki işlemlerin her birinin etkililiği; birey, toplum ve konu alanı dikkate alınarak ihtiyaçların belirlenmesine ve analiz edilmesine bağlıdır.

İhtiyaç belirleme aşaması, program geliştirme sürecinde ölçütlerin belirlendiği aşama olup, program çıktılarının tanımlanması anlamına gelir. Geliştirilen programların gerçek ihtiyaçları karşılaması için ön koşul olarak nitelendirilebilecek bu süreç, eğitimin neye ilişkin olması ve nasıl belirlenmesi gerektiğini belirgin hale getirme sürecidir. İhtiyaç belirleme, eğitimde yeniliğin gerekli olup olmadığını ve/veya istenilir olup olmadığını belirlemek için bir yöntem; eğitimin çıktılarının ve davranışsal hedeflerin geçerliliğinin belirlenmesi için gerekli olan deneysel bir süreçtir (Kaufman ve English, 1979).

İhtiyaçların arttığı ve önceliklerin değiştiği bugünün toplumlarında ihtiyaç belirleme, eğitim hizmetinin verildiği alanların farklılaşmasına, çeşitlenmesine ve artmasına bağlı olarak daha da önemli hale gelmiştir (WHO, 2000). Eğitim hizmetinin verildiği her alanda gerçek hedefleri yakalamanın ve onlara ulaşmanın yolu, eğitim ihtiyaçlarının geçerli, güvenilir ve doğru kaynaklardan, uygun zamanlarda ve işlevsel tekniklerle belirlenmesinden geçer. Bir başka deyişle etkili bir ihtiyaç belirleme sürecinin gerçekleşmesinde, programın hedeflerinin işaretçisi olan bilgiye ulaştırarak yöntem/teknik seçilmesi önemlidir.

Bu araştırmada, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan "istasyon yöntemi"ni, eğitim ihtiyacı belirleme sürecinin "bilgi toplama" aşamasında kullanılabilecek bir teknik olarak önermek amaçlanmaktadır. Bu temel amaç ulaşmak için yani eğitim ihtiyacı belirleme sürecinde istasyon yönteminin uygulama basamaklarının işe koşulabileceğini gözlemlemek için Avrupa Birliği tarafından desteklenen Kadın Sığınma Evleri Projesi kapsamında, "istasyon yöntemi"nden yararlanılarak şiddete uğrayan kadınlara hizmet sunan beş meslek grubunun eğitim ihtiyacı belirlenmiştir. Tarama modeline göre desenlenen bu ihtiyaç belirleme araştırmasının çalışma grubunu, 8 ilden, beş farklı meslek grubundan, 450 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada, istasyon yönteminin uygulanmasıyla toplanan veriler, betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. İlgili meslek gruplarının "bilgi", "beceri", "duygu" ve "değer" açısından ihtiyaçlarına ulaşıldığı araştırmada, "istasyon yöntemi"nin, bütün katılımcıların sürece etkin biçimde katılmasına; katılımcıların başlanmış bir işe katkı getirmeleri yoluyla görüşlerini ve düşüncelerini yansıtmalarına; eğitim gereksinimlerine ilişkin derinlemesine düşünmelerine; mesleklerini ve birbirlerini görüşlerini sorgulamalarına olanak sağladığı gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Program geliştirme, ihtiyaç belirleme, ihtiyaç analizi, istasyon yöntemi

## John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi

Öğr. Gör. Akın EFENDİOĞLU  
Çukurova Üniversitesi  
eakin@cu.edu.tr

Yard. Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT  
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
hgberkant@gmail.com

Öğr. Gör. Ömer ARSLANTAŞ  
Çukurova Üniversitesi  
oarslantas@cu.edu.tr

John Dewey, yaparak-yaşayarak öğrenmeye ve tecrübeye önem veren pragmatizmi, mantıksal ve ahlaki bir analiz teorisi olarak geliştirmiş, deneycilik, işlevsellik ve aletçilik olarak da bilinen felsefe akımının kurucusu ünlü filozof ve eğitim teorisyenidir. 1859-1952 Yılları arasında yaşamıştır. John Dewey'in eğitim felsefesinin temelinde **yaparak öğrenme** adını verdiği problem **çözme yaklaşımı**, diğer bir ifadeyle **deneyim kavramı** yer almaktadır.

John Dewey'in deneyci düşünce sistemi üzerine kurulan pragmatizm 20. yüzyılda Amerika'da ortaya çıkmış olup Amerikan kültürünün ve yaşam biçiminin özünü oluşturmaktadır. Dewey, eğitimi yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olarak ele alıp, yaşama etki eden tüm değişkenlerin eğitim sürecinde yer alması gerektiğini belirtmiştir. Dewey çocukların yaşamdaki ihtiyaçlarına uyum sağlayacak programlar ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini savunmuştur. Bu alandaki görüş ve önerileri günümüzde de önemini korumaktadır. Ayrıca eğitimi deneyimlere ve sorun çözmeye dayalı sürekli değişen, güncellenen ve hiç bitmeyen bir süreç olarak görmektedir. Bu süreçte eğitim hedefini bireyleri yetiştirmek ve değişime karşı uyumu öğretmek olarak açıklamaktadır.

Görüşlerinden bazıları kısaca belirtilen, Amerikan toplumunun şekillenmesinde çok büyük katkısı olan filozof ve eğitim teorisyeni John Dewey, Cumhuriyet'imizin ilk yıllarında ( 19 Temmuz - 10 Eylül 1924 Tarihleri arası) Dönemin Eğitim Bakan'ının (Vasif Çınar) daveti üzere ülkemize gelmiştir. İstanbul, Ankara ve Bursa'da gözlem ve incelemelerde bulunduktan sonra, gözlem ve incelemelerinin sonuçlarını içeren ilk raporunu Türkiye'den ayrılmadan vermiştir. Bu raporda eğitimle ilgili olarak devlet bütçesine koyulması gereken ödenekleri ele almıştır. Amerika'ya döndükten sonra kaleme aldığı asıl rapor 30 sayfalık "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor" dur. Bu raporda John Dewey'in kurulacak yeni eğitim sistemi hakkındaki önerileri yer almaktadır. Bu rapor MEDHAL (Giriş) bölümünden hemen sonra sekiz temel başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar; Program, Maarif Vekilliği Teşkilatı, Muallimlerin Yetiştirilmesi ve Terfihi, Muallimlerin Yetiştirilmesi, Mektep Sistemi, Sıhhat ve Hıfzıssıhha, Mektep İnzibatı, Muhtelif Mevat şeklindedir. Başlıklardan da anlaşılacağı gibi raporun tüm okuyucular tarafından anlaşılması için günümüz Türkçesine çevrilmesine de ihtiyaç vardır.

John Dewey'in hazırladığı rapor eğitim sistemimizde etkili olmuştur. Hatta Köy Enstitülerinin kuruluş mantığı ve dayanaklarında da bu raporun doğrudan yansımalarını görmek mümkündür (Altunya, 2005; Altunya, 2000). John Dewey 1945 yılında ülkemize tekrar geldiğinde Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nü inceledikten sonra söylediği, İngiltere ve Amerika'daki konuşmalarında da aynen tekrarladığı "Benim düşlediğim okullar Türkiye'de Köy Enstitüsü olarak kurulmuştur. Tüm Dünyanın bu okulları görüp eğitim sistemini, Türklerin kurduğu bu okulları göz önünde bulundurarak yeniden yapılandırması isabet olacaktır" şeklinde batı basınında yayınlanan sözleri tarihe geçmiştir (Ata, 2001). Bu sözleriyle, kurulan bu okullara dünyanın ilgisini çekmiştir. Türk Eğitim Sisteminin felsefi temellerinin yeniden oluşturulduğu ve eğitime yeni bir anlayış kazandırıldığı bir dönemde hazırlanan raporlar ve bu raporlar sonucunda kurulan söz konusu okullar, bir süre sonra bir daha açılmamak üzere kapatılmıştır.

Konuya, gerek 21. yüzyılda ülkelerin eğitim sistemlerini etkileyip şekillendiren eğitim bilimcilerin görüş ve önerileri, gerekse Cumhuriyet Dönemi'nde eğitimimizdeki değişimler ve gelişmeler açısından bakıldığında, var olan bazı problemlerin teori ve uygulamalardaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Günümüzde dünyanın en gelişmiş ve lider ülkesi olan Amerika'nın gelişimini eğitim açısından temellendiren Dewey'in görüşlerinin, Cumhuriyet'imizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün de ülkemizin sürekli ilerlemesi ve gelişmesi temelindeki

düşüncesinden yola çıkarak günümüzdeki eğitim uygulamalarıyla karşılaştırılmasının ve değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Raporda yer alan konulardan özellikle Tarım-Ziraat, İlköğretim Programları, Kütüphanecilik, Okuma-Yazma ve Okuma Alışkanlığı konuları üzerinde durulmuştur.

J.Dewey'nin, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sorunlarının çözümüne yönelik gözlem ve incelemelerde bulunarak bir rapor hazırlaması önemli bir çalışma olarak değerlendirilmelidir. Raporda ele alınan ve öncelikleri belirtilen konulardan bazılarının halen çözüm bekleyen sorunlar olarak devam etmesi ise düşündürücüdür. Bu sorunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz. Eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleriyle, mevcut uygulanan program arasında istenen birlikteliğin – ilişkinin yeterlilik düzeyinde kurulamaması. 1924 Yılından günümüze beş defa (1924, 1936, 1948, 1968, 2005) İlköğretim Programının ve Program yaklaşımının değişmesi, uygulama düzeyinde sorunlar oluşturmaktadır.

Okur-Yazar oranının yükseltilmesine yönelik etkin uygulamalarda bölgesel farklılıklar olsa da bu oranın %5-10 düzeyinden , %90'lara çıkması iyi bir durumdur. Bunun için raporda da belirtildiği gibi destekleyici öneri olarak Kütüphane ve Kütüphanecilik programları yurt geneline yaygınlaştırmaya çalışılmıştır. Halkevleri Çalışmalarının da bu kategoride değerlendirilebiliriz. 1940'lı yıllarda yayın alanında dünya klasiklerinin Türkçeye çevrilmesi, Köy Enstitülerinde okuyan öğrencilerin her öğretim yılı bunlardan 21 tanesini okuması, tanıtması ve eleştirisini yazması zorunluluğu yeni bir okur-yazar kitesinin oluşmasına neden olmuştur. Bu okullardan mezun olanlar okuma yazma alışkanlıklarını gittikleri yerlerde de sürdürmüşlerdir. Çünkü Okuma ve Üretme Köy Enstitülerinin ve Köy Enstitülerinde okuyanların yaşam biçimi olmuştur. Ancak günümüzde okur – yazar olsa da okuma alışkanlığı olmayanların oranı halen çok yüksek olduğu araştırma sonuçlarından da anlaşılmaktadır.

Tarım- Ziraat alanında da, ülke genelinde istenilen gelişmeler tam sağlanamamıştır. Ülkenin verimli toprakları olmasına rağmen, Hükümetlerin uyguladığı değişken tarım politikaları. Belirlenen, isteneni hedeflere ulaşmanın çok gerisinde kalmıştır. Tarım ve hayvancılıkla uğraşanların sıkıntıları devamlı artmıştır. Buna bağlı olarak tarım ve hayvansal ürünlerin ithalatı da devamlı artmıştır. Ancak bu konuda da Köy Enstitüleri tam bir üretim okullarıydı. Ülke 21 Bölgeye ayrılarak, 21 Köy Enstitüsü kurulmuş yani 21 Eğitim ve Üretim merkezi oluşturulmuştur. Bu Okullarda Eğitim –Öğretim etkinliği içinde Genel Kültür Dersleri ve Meslek Bilgisi Dersleri yanında, Modern ve Üstün verim elde edilebilecek Tarım – Ziraat, Hayvancılık dersleri gibi dersler iş içinde yaparak yaşayarak - uygulamalı olarak verilmiştir. Bu ve benzer donanımla köylere giden eğitimciler bilgi ve becerilerini gittikleri yerlerde hayata geçirmeye çalışmışlardır.

Köy enstitülerinde devletin az bir yardımıyla öğretmen adayları, iş içinde çalışarak hem kendi barınaklarını, dersliklerini ve diğer gereksinimlerini, çalışma yerlerini yapmışlar; hem de gereken genel kültür ile mesleki bilgileri ve tarım çalışmaları yaparak köy için gerekli olan beceriyi kazanmışlardır (Bozdemir, 2010). Bu hızlı ve başdöndürücü etkinliklere on yıl içinde son verilmesi ülkenin geleceğini olumsuz yönde etkilemiştir.

**Sonuç Olarak;** John Dewey'in 1924 Yılında Hazırladığı "Türk Maarifi Hakkındaki Rapor"da yer alan Tarım-Ziraat, İlköğretim Programları, Okur-Yazarlık ve dolayısıyla Okuma alışkanlığı vb. konular, Cumhuriyet Döneminde kendi süreci içerisinde değerlendirildiğinde, Çok büyük değişmeler ve dalgalanmalar olduğu anlaşılmaktadır. Alanın uzmanı olmadığı halde, Güç ve yetki verilen bireylerin bireysel birikimlerinin ve anlayışlarının kesin doğrular olarak kabul edilip uygulamaya konulması, eğitimin genel hedeflerine ulaşmada engeller oluşturduğu söylenebilir. Ancak Ülkenin yapısına uygun eğitim uygulamalarının, üretim ve kalkınmada dinamik bir güç olarak ülkenin ve çağın koşullarına göre yeniden düzenlenerek hayata geçirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun için uygulayıcıların alana yönelik yeterlilikleri hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerinde işe koşularak beceri düzeyinde yaşamının bir parçası olarak öğretilmelidir.

## Kamu Okulları ile Özel Okullarda Öğrenim Gören İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Arş. Gör. Tuğba DURMUŞ  
Prof. Dr. Erdoğan BAŞAR  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
[tuqbad@omu.edu.tr](mailto:tuqbad@omu.edu.tr)  
[ebasar@omu.edu.tr](mailto:ebasar@omu.edu.tr)

XVII. yüzyılda Avrupa'da başlayan ve giderek dünyanın birçok ülkesini etkisi altına alan Aydınlanma devrimi gerçek anlamda günümüz uygarlığının temelini oluşturmuştur. Çünkü bu devrim sonrasında insanoğlu özellikle kendi akıl gücünün farkına varmış ve aklını özgür ve etkili biçimde kullanması durumunda birçok sorunun üstesinden gelebileceğini görmüştür. Bu sürecin doğal bir sonucu olarak günümüzde insanoğlu, kendisinin bile şaşkınlıkla izlediği bir uygarlık düzeyine ulaşmayı başarabilmiştir. Kuşkusuz nüfusu yedi milyara yaklaşan günümüz dünyasında tüm ulusların aynı uygarlık düzeyinde bir yaşam sürdürdüklerini söylemek elbette mümkündür.

Uluslararasıdaki uygarlık düzeyi farklılaşmasına yol açan kuşkusuz birçok değişken gösterilebilir. Bunlar arasında kanımızca en önemlisi, var olan insan gücünün niteliğidir. İnsan gücünün niteliğini de sorun çözme becerisi ya da yaşamını etkili biçimde sürdürebilmesi için gereksindiği her türlü maddi ve manevi değerleri "üretim gücü" oluşturur.

Her toplum, bireylerinin sahip oldukları üretim güçlerinin niteliğine koşut olarak iyi ya da kötü yaşar. Bireylerin üretim becerileri eğitim yoluyla geliştirilir. Çünkü insanoğlu üretim becerilerine doğuştan sahip değildir. O halde iyi yaşamak (uygar) isteyen tüm uluslar, aralarında ayırım gözetmeksizin tüm bireylerini, ilgileri, yetenekleri ve toplumun insan gücü gereksinimleri doğrultusunda çağın gerekleriyle örtüşen bir eğitimden geçirmek ve üretici bireyler durumuna getirmek zorundadırlar. Bu konuda başta bireyin kendisine daha sonra da toplumsal çevresini oluşturan tüm bireylere ve toplumun örgütlü gücü olan devlete büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Sonuç olarak uygar bir toplum, çağdaş bir eğitim sistemiyle oluşturulabilir. Bireyler de ancak böyle bir toplumsal çevre içinde mutlu bir yaşam sürdürebilirler.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulduğu 1920 yılından başlayarak tüm yurttaşlarına çağdaş bir eğitim verebilmek için ciddi bir çabanın içinde olagelmıştır. Toplumun geneli düşünüldüğünde bu çabalar uzun yıllar çok etkili olamamıştır. Çünkü devlet uzun yıllar Kurtuluş Savaşının yol açtığı ağır yıkımın üstesinden gelebilmek, yurttaşların zorunlu gereksinmelerini karşılayabilmek sorunuyla uğraşmıştır. Eğitim alanında istenilen başarının yakalanamayışının diğer önemli bir nedeni de yüzyıllara dayanan ihmallerdir. Bu ihmallerin sonucunda okullaşma oranı ülke düzeyinde %5'leri bile geçememiştir. Özellikle kırsal kesimde ülkenin içinde bulunduğu durum çok daha içler acısıdır. 40 bine yaklaşan köylük alanların neredeyse tamamında okul ve öğretmen yoktur. Böylece de köy çocukları tamamen kaderlerine terkedilmişlerdir. İşte Cumhuriyet hükümetleri uzun yıllar kırsal kesimde okul yapmak, bu okullara öğretmen bulmak, kentlerdeki okulları ülkenin gereksinmeleriyle örtüşen nitelikte insanları yetiştiren kurumlar durumuna getirmek için çabalayıp durmuştur. Halkın beden gücünün dışında verecek başka bir maddi gücü de olmadığı için sorunun çözümü bütünüyle devletin sorumluluğuna bırakılmıştır. Devlet de uzun yıllar bu sorumluluğunu gelir kaynaklarının yetersiz oluşu nedeniyle olması gerektiği biçimde yerine getirememiştir. 1980'li yıllara değin bu tabloda çok önemli bir değişiklik olmamıştır.

Günümüze gelindiğinde ise durum değişmiş, hem halkın hem de devletin olanakları artmış ve eğitime daha fazla kaynak aktarılmaya başlanılmıştır. Kuşkusuz devletin aktardığı kaynakların hala çok yeterli olduğu söylenemez. Ekonomik durumu iyi olan aileler kamu okullarında verilmekte olan eğitimi kendilerince yeterli görmeyince çocuklarına daha iyi eğitim verebilmenin arayışı içine girmişlerdir. İşte bu nedenle Türkiye'de özel okullar ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de 1950'li yıllardan sonra özel okulların sayısı giderek artmaya başlamıştır. Türkiye'de 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim kademesinde 33.898 kamu, 757 tane de özel ilköğretim okulu bulunmaktadır. Kamu okullarında okuyan öğrenci sayısı 10.346.509 öğrenci öğrenim görürken özel okullardaki öğrenci sayısı ise 213.071'dir. Aslında oransal olarak baktığımızda özel okullarda okumakta olan öğrenci sayıları %2'yi geçme-

mektedir. Dolayısıyla Türkiye’de ilköğretim kademesinde temel eğitim çok büyük ölçüde kamu okullarında verilmektedir. Yalnız Türk toplumunun gelir düzeyi arttıkça ve özel okulların öğrencilerine sundukları eğitim olanakları kamu okullarına göre daha iyi bir duruma geldikçe doğal olarak sayılarının da artacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Kuruluş amaçları büyük ölçüde kamu okullarından daha iyi bir eğitim hizmeti sunmak olarak belirtilebilecek olan özel okulların gerçekten kamu okullarına göre daha iyi bir eğitim verip veremedikleri her zaman merak konusu olmuştur. Aslında ulusal ölçekte 2008 yılında gerçekleştirilen OKS, SBS gibi adlarla belirtilen sınavlarda özel okullarda okumakta olan öğrencilerin kamu okullarındaki arkadaşlarına göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir. (MEB, 2008).

Eğitim kurumları karşılaştırılırken öğrencinin başarısına etkide bulunan tüm değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Genelde öğrencinin başarısına etkide bulunan değişkenleri öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve eğitim ortamı olarak dört ana kümede toplamak mümkündür. Kuşkusuz bu dört temel değişkenin altında daha binlerce değişkenden söz edilebilir. Türkiye’de tüm eğitim kurumları devletin gözetimi ve denetimi altında oldukları için öğretim programlarında çok küçük ayrıntıların dışında genelde bir birlik söz konusudur. Özel ve kamu ilköğretim okulları arasındaki farklar bu nedenle diğer üç değişkenden kaynaklanmaktadır.

Tarafımızdan 2008-2009 öğretim yılında Samsun ili merkez, Çarşamba, Havza ve Bafra ilçelerindeki 18 ilköğretim okulunun 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan 455 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu 18 ilköğretim okulunun 3’ü özel, 15’i kamu ilköğretim okulu (5 merkez, 10 köy okulu) olup örneklem rastlantısal yöntemle seçilmiştir. Okulların başarı durumları saptanılmaya çalışılırken öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki başarı durumlarına bakılmıştır. Bu amaçla öğrencilere, ilköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının aşağıda gösterilen öğrenme alanları ve ünitelerine dayalı başarı testi geliştirilerek uygulanmıştır.

Öğrenme alanı	Ünite	Kazanım sayısı
Birey ve Toplum	Haklarımı öğreniyorum	4
Kültür ve Miras	Adım Adım Türkiye	6
İnsanlar Yerler ve Çevreler	Bölgemizi Tanıyalım	8
Üretim Dağıtım ve Tüketim	Ürettiklerimiz	7

Başarı testi geliştirilirken Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının öğrenme alanları, üniteleri ve her bir ünite süresince öğrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımlar göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla başarı testinin maddeleri öğretim programında belirtilen kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Başarı testinin kapsam geçerliliğini sağlayabilmesi amacıyla öncelikle yukarıda belirtilen 25 kazanımın her birine yönelik 10 tane test maddesi yazılmıştır. Böylece 250 soruluk Sosyal Bilgiler başarı ölçeği taslağı hazırlanmıştır. Testin güvenilirlik çalışmasına yönelik hazırlanan başarı ölçeği taslağı 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi toplam 65 öğrenciye (Gülsüm Sami Kefeli İlköğretim Okulu) dört aşamalı olarak uygulanmıştır. Ayırıcılık indisi düşük olan maddeler elendikten sonra, üniteleri içeren 71 soruluk çoktan seçmeli test oluşturulmuştur. Veriler **ITEMAN** programında KR-20 güvenilirlik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Uygulama sonucunda teste ait aritmetik ortalama 47,89, standart sapma 12,94 ve güvenilirlik katsayısı (KR-20) **0,85** bulunmuştur. Bu sonuçlar testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Son haliyle oluşturulan Sosyal Bilgiler Başarı testi 2008-2009 eğitim-öğretim yılında örnekleme oluşturan 455 öğrenciye uygulanmıştır.

Öğretmenlere ve öğrencilere uygulanmak üzere iki farklı ‘Bilgi formu’ oluşturulmuştur. Öğretmen bilgi formu mevcut fiziksel koşulları, öğrenci bilgi formu ise öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını ortaya koymaya yöneliktir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, analizlerin yapılmasında SPSS 15.0 Windows paket programından yararlanılmıştır.

Elde edilen bulgular şöyledir:

1. Yapılan testler sonucunda öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $X^2=82,82$ ,  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında başarı testine ait puanlara göre özel okul öğrencilerinin ilk sırada, köy okulu öğrencilerinin ise son sırada yer aldığı söylenebilir. Genel başarının özel okullar lehine olduğu belirlenmiştir.

Okul türlerine göre elde edilen veriler aşağıda tablo şeklinde verilmiştir:

	Özel okul	Köy okulu	Merkez kamu okulu
Aritmetik ortalama	59.72	39.28	51.16
Standart sapma	7.39	12.34	9.99
Mutlak başarı yüzdesi	<b>84.11</b>	<b>55.32</b>	<b>72.05</b>

2. Toplumlarda yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin çoğunluğunun düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre eğitim kurumlarına daha uzun süre devam ettikleri ve başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle Türkiye şartlarında gelir düzeyinin yaşam kalitesi açısından önemli bir temel olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Örnekleme oluşturan ailelerin %26,59'unun ortalama gelir düzeyinin aylık 500TL'nin altında olduğu belirlenmiştir. Ailenin gelir düzeyine göre gruplanan öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $X^2=136,619$ ,  $p<0,05$ ). Araştırmada elde edilen sonuçlara göre gelir düzeyindeki artışın öğrenci başarısını doğru orantılı olarak etkilediği belirlenmiştir.

3. Örnekleme oluşturan öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim durumu değerlendirildiğinde; annelerin %43,51'inin ilköğretim, %24,83'ünün yükseköğretim; babalarının %32,74'ünün ilköğretim, %33,40'ünün da yükseköğretim olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda anne-babanın öğrenim durumu ile öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (annenin öğrenim durumu için  $X^2=102,898$ ,  $p<0,05$  ve babanın öğrenim durumu için  $X^2=105,135$ ,  $p<0,05$ ). Elde edilen bulgulara göre anne-baba öğrenim durumu ile öğrenci başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki saptanmıştır.

4. Ailedeki toplam çocuk sayısı ile öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2=66,67$ ,  $p<0,05$ ). Ailedeki toplam çocuk sayısı ile öğrenci başarısı arasında ters orantılı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

5. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar ile sınıftaki öğrenci sayısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $X^2=35,954$ ,  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sınıf mevcudunun 20-40 arası olduğu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin başarı puanlarının en düşük olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testinden elde edilen veriler ışığında, kamu okulları ile özel okullar arasında özel okullar lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ayrıca ailenin ortalama gelir düzeyi ve öğrenim durumu ile öğrenci başarısı arasında doğru orantılı, ailedeki toplam çocuk sayısı ile öğrenci başarısı arasında ise ters orantılı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısına yönelik oluşturulan üç farklı gruptan, öğrenci başarı sıralamasının en düşük olduğu grubun 20-40 kişilik sınıflarda öğrenim gören çocuklar olduğu saptanmıştır. Şüphesiz bunun genel bir yargıyı ortaya koyabilmesi için de mevcut ilköğretim programındaki bütün kazanımlara yönelik olarak nitel ve nicel çalışmaların yapılması gerekmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Özel okul, Kamu okulu, Sosyal Bilgiler

## Kamu Personeli Seçme Sınavı Üzerine Bir Araştırma (Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)

Yrd. Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI  
Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
sysivaci@ahievran.edu.tr

Arş. Gör. Sami PEKTAŞ  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
pektas\_s@ibu.edu.tr

Eğitim fakülteleri, resmi ve özel öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme işlevini gerçekleştiren yüksek öğretim kurumlarıdır. Bu kurumlardan mezun olan adayların öğretmen olabilmesi için farklı dönemlerde farklı ölçütler konulmuştur. Son dönemde ise diğer şartlar yanında, adayların KPSS Sınavından yeterli puanı alabilmeleri şartı öne çıkmaktadır.

Adayların öğretmen olabilmek için genel kültür-genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında yapılan sınavdan başarılı olmaları gerekmektedir. Yapılan sınav, içeriği gereği, tamamen teorik bilgiler içermektedir. Ayrıca test teknikleri ile ilgili bilgilere de sahip olmak sınav başarısını arttırmada önemli olmaktadır. KPSS içeriği bir öğretmende bulunması gereken alan bilgisi ve kişilik özellikleriyle ilgili hiçbir yapıyı ölçmemekte ve bölüm farklılıklarını da dikkate almamaktadır. Bu durumda öğretmen adayları üniversite eğitiminden daha fazla yararlanıp kendilerini geliştirmek yerine, üniversitenin ilk yıllarından itibaren KPSS'ye yönelik bir hazırlık yapma girişiminde bulunmaktadır.

Çalışmanın amacı öğretmen adaylarının KPSS deki başarı düzeyinin mezuniyet başarı puanı, cinsiyet, bölüm ve sınav netleri değişkenlerinin ne kadar yordadığını saptamaktır. Derslerden almış oldukları mezuniyet başarı puanlarının, öğretmen olabilmek için tabi tutuldukları bir seçme sınavı olan KPSS'yi yordayabilirliği bu araştırmanın asıl amacıdır. Bu amaç doğrultusunda 2007-2008 eğitim öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı branşlarından mezun olan 648 öğretmen adayı örneklem olarak belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrenci işleri aracılığıyla YÖK'ten son sınıf öğrencilerinin KPSS sınav sonuçları (genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri netleri ile öğrencilerin bu netlere ait KPSS puanları) istenmiş ayrıca öğrenci işlerinden, öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri ve mezuniyet başarı puanları istenerek SPSS-15 programı aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmada eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin mezuniyet başarı puanı ile KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı problem konusu yapılmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır. 1. Cinsiyet değişkenine göre; mezuniyet başarı puanı arasında ve KPSS puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? 2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre; mezuniyet başarı puanları arasında ve KPSS puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? 3. Öğrencilerin eğitim bilimleri neti, genel kültür neti, genel yetenek neti ve mezuniyet başarı puanlarının KPSS puanı üzerindeki etkisi ne düzeydedir? 4. Öğrencilerin eğitim bilimleri neti, genel kültür neti, genel yetenek neti arasındaki ilişki ne düzeydedir? 5. Öğrencilerin mezuniyet başarı puanı ile KPSS puanı arasındaki ilişki ne düzeydedir? 6. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm göre genel kültür neti, genel yetenek neti ve eğitim bilimleri netleri açısından fark var mıdır?

Yapılan analizlerle elde edilen bulgulardan yola çıkarak tartışılan sonuçlar şunlardır:

1) Cinsiyetlerine göre dördüncü sınıf öğretmen adaylarının mezuniyet başarı puanları ve KPSS puanlarına ilişkin farklılıklarına baktığımızda anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıktığını ve bu anlamlı farkın kız öğrencilerin mezuniyet başarı puanları erkek öğrencilerin mezuniyet başarı puanlarından daha yüksek olduğunu fakat KPSS puanlarının ise daha düşük olduğunu söyleyebiliriz.

2) Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğrenim görmüş oldukları bölüme ilişkin hem mezuniyet başarı puanları arasındaki farka hem de KPSS puanları arasındaki farka baktığımızda Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin diğer bölümlere göre mezuniyet başarı puanları ve KPSS puanları yüksek düzeydedir, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ise mezuniyet başarı puanları ve KPSS puanları düşük seviyededir.

3) Eğitim bilimleri neti, genel kültür neti, genel yetenek neti ve mezuniyet başarı notunun KPSS puanı üzerindeki etkileri %99,7 düzeyindedir. Bunlardan en çok etkiye sahip olan eğitim bilimleri neti  $R^2=,719$  düzeyinde-

dir, genel kültür neti  $R^2=,527$  düzeyindedir, genel yetenek neti  $R^2=,41$  ve mezuniyet başarı notu ise  $R^2=,14$  ile en az etkiye sahip olan değişkendir. Burada öğretmen adaylarının lisans derslerinden almış oldukları notların KPSS puanı üzerinde etkisi yok denecek kadar azdır.

4) Eğitim bilimleri netleri, genel kültür netleri ve genel yetenek netleri arasındaki ilişkiye baktığımızda en yüksek ilişkinin eğitim bilimleri neti ile genel kültür neti arasında  $r=,55$  orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu yani eğitim bilimleri neti yapan öğrencilerin genel kültür netlerini en azından yarı yarıya yapabileceklerini göstermektedir. Eğitim bilimleri neti ile genel yetenek neti arasında  $r=,34$ 'e göre düşük seviyeye yakın az da olsa birbirlerinden etkilenebilecek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Genel kültür neti ile Genel yetenek neti arasında  $r=,07$  'e göre bir ilişki yok denecek kadar az miktarda olduğunu birbirlerinden etkilenecek bir durumda olmadıklarını söyleyebiliriz.

5) Mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişkiye baktığımızda çıkan sonucun  $r=,34$ 'e göre düşük düzeye yakın bir ilişkinin olduğunu ve bunun sebebinin lisans derslerine ağırlık veren öğrencilerin sınava hazırlanmada çok zorlandıklarının ve bu yüzden yeterince zaman ayıramadıkları için düşük puan aldıkları söylenebilir.

6) Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre sınavdan almış oldukları netler arasında nasıl farklılıklar olduğuna baktığımızda ise, genel yetenek netlerine göre en başarılı olan bölüm fen bilgisi öğretmenliğidir. Genel kültür netlerine baktığımızda Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri ne çok neti yapan bölümdür. Eğitim bilimleri netlerine baktığımızda ise en çok nete sahip olan öğrencilerin Türkçe ve Fen bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinden oluştuğunu söyleyebiliriz.

Alt problemlere ve araştırmanın geneline baktığımızda çıkabilecek sonuç; uygulanan KPSS'den elde edilen puanların lisansta görülen derslerden etkilendiğini ve öğrencilerin gözünde okul derslerinin hep ikinci planda kalacağını göstermektedir. Öğrenciler bu durumda dershanelere adapte olarak, okulda KPSS ile ilgili olan derslere giren öğretim elemanlarından sınava yönelik ders anlatmaları için bir beklenti içine girdiklerinden dolayı lisans derslerine karşı motivasyonlarını kaybetmişlerdir. Baştürk (2008)'e göre de öğrenciler ÖSS ve KPSS gibi gelecekleri için önemli sınavlara endeksli olarak çalışmakta, üniversite akademik başarıları ne yazık ki yordamamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** KPSS, Mezuniyet Başarı Puanı, Öğretmen Adayı

## Kavram Öğretiminde Örneklerin Çeşitliliğinin Değerlendirilmesi

Araş. Gör. Mükerrerem AKBULUT-TAŞ  
Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Böl.  
Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı  
[mukerremtas@gmail.com](mailto:mukerremtas@gmail.com)

Yard.Doç.Dr. Mahinur ÇOŞKUN  
Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Böl.  
Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı  
[mahika@cu.edu.tr](mailto:mahika@cu.edu.tr)

Öğretimin temel amacı, konu alanındaki temel kavram, ilke ve işlemlerin etkili bir şekilde kazanılmasını ve kullanılmasını sağlamaktır. Bu anlamda öğretme- öğrenme sürecinde konu alanı ile ilgili derinliğine bir anlam oluşturmak için temel kavramların ve ilkelerin kazanılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, örneklerin kavram öğrenmede önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Kavram öğrenmede örnek çeşitliliği, ayırtedici olmayan özellikler bakımından incelenmektedir ve örnekler, ayırtedici olmayan örnekler yönünden kolaydan zora ve farklı olandan benzer olana doğru sunulmalıdır. Bu araştırmada davranışsal amaçlarla ilgili olarak sınıfta verilen örneklerin çeşitliliği, hatırlama, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez kavramlarının ayırtedici olmayan özellikleri yönünden incelenmiştir. Araştırmanın genel amacı, "öğretimin hedefleri" ünitesindeki bilişsel alanın öğrenme düzeyleri ile ilgili verilen örneklerin ne gibi özellikler taşıdığına, örneklerin çeşitlilik gösterip göstermediğinin değerlendirilmesi biçiminde belirlenmiştir.

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmada Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersinde "Öğretim Amaçlarının Belirlenmesi, İfade Edilmesi" ünitesindeki öğrenme alanlarının ve öğrenme düzeylerinin (hedef düzeyleri) öğretiminde sunulan örneklerin çeşitliliği nitel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada "öğretimin hedeflerinin belirlenmesi ve ifade edilmesi" ünitesindeki temel kavramların öğretiminde verilen örneklerin ne tür özellikler gösterdiğine ilişkin derinliğine ve kapsamlı bilgiler elde etmek amacıyla gözlem tekniği kullanılmıştır.

Araştırmaya, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan iki öğretim elemanı ve sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan bir öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmacılar, gözlem için gönüllü olarak izin verdikten sonra gözlemlere başlamıştır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ile belirlenmiştir. Veriler, yapılandırılmamış gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırmada veriler not alınarak ve veri kaybının olmaması için ses kayıt cihazı ile kaydedilerek toplanmıştır. Ses kayıt cihazı, öğretim elemanlarından izin alınarak kullanılmıştır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının öğrencilere sundukları materyaller de (örn. Çalışma kağıtları, asetatlar vb) araştırma verisi olarak kullanılmıştır. Araştırmada üç öğretim elemanı, ünite süresince gözlemlenmiştir. Araştırmacı gözlem süresi boyunca, dışarıdan gözlemci olarak süreçte yer almıştır.

Araştırma verileri, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verileri, bilişsel alanın "hatırlama", "kavrama", "uygulama", "analiz", "değerlendirme" ve "sentez (yaratma)" düzeyleri ile ilgili verilen örneklerle sınırlandırılmıştır. Araştırma verilerinin kodlanması ve kategorilerin oluşturması için öncelikle 6 öğrenme düzeyi, ilgili alanyazından yararlanılarak içerik analizi yapılmıştır. Öğrenme düzeylerinin ayırtedici özelliklerinin tamamını taşıyan örnekler, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak ait olduğu öğrenme düzeyi altında sınıflandırılmıştır. Üç katılımcının öğrenme düzeyleri ile ilgili sınıfta verdiği örneklerin analizi sonucunda toplam 3 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; "Doğru örnekler", "Davranışsal amaçların anlaşılmasını sağlayacak olan destekleyici bilgi içinde verilmiş olan örnekler" ve "Belirsizlik taşıyan örnekler"dir.

Verilerin analizleri sonucu elde edilen bulgular, araştırma soruları dikkate alınarak sunulmuştur.

1. Öğrenme düzeylerinin tamamı için katılımcılardan verdiği toplam doğru örnek sayısı; Ö1 için 25; Ö2 için 9 ve Ö3 için 50'dir. En fazla Ö3 ve Ö1, doğru davranışsal amaç örneği vermiştir. Katılımcıların her bir öğrenme düzeyine verdiği örnek sayılarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.
2. Öğrenme düzeylerine verilen örnekler, içerik türü açısından incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: Tüm öğrenme düzeyleri ile ilgili olarak verilen toplam doğru örneklerden 8'i olgusal bilgiyi; 8'i kavram bilgisini; 9'u işlem bilgisini; 25'i de ilke bilgisini içermektedir. Analiz, değerlendirme ve sentez düzeyinin

deki toplam 42 davranışsal amaç örneği ise birden fazla içerik türünü kapsayacak biçimde ifade edilmiştir.

3. Davranışsal amaçla ilgili örneklerdeki içerik türlerinin ilgili olduğu konu alanlarına göre dağılımı incelendiğinde örneklerin daha çok "eğitim bilimleri ve dil" konu alanından olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni, öğretim yapılan grupların da dil ve eğitim alanında olması olabilir. İkinci neden ise verilen örneklerin daha çok dil bilgisi ve becerisini kapsayan örneklerden olmasıdır.
4. Davranışsal amaç örneklerinde vurgulanan içerik türlerinin (olgu, kavram, işlem ve ilke) içerik öğelerine göre dağılımı incelendiğinde olgu bilgisi ile ilgili sembol, nesne adı, yer adı ve işlev öğelerinin daha çok belirtildiği; Kavram bilgisi ile ilgili olarak sadece tanım ve özellik öğelerinin belirtildiği görülmüştür. İşlem bilgisi ile ilgili olarak işlem basamakları ve basamakların sırası ile ilgili kararlar daha çok vurgulanmıştır. İlke ile ilgili olarak da, kural ve neden-sonuç ilişkisi daha çok vurgulanmıştır. Birden fazla içerik türünü kapsayan örneklerde, içerik türü belirgin olarak vurgulanmadığı ya da öne çıkartılmadığı için içerik öğeleri de belirlenememiştir.
5. Davranışsal amaçların anlaşılmasını sağlayacak olan destekleyici bilgi içinde verilmiş olan örnekler analiz edildiğinde "açıklama biçiminde sunulan örnekler, (f: 32)" ve "hedef olan ifadelerden oluşan örnekler, (f: 13)" olarak iki alt kategori elde edilmiştir. Açıklama biçiminde verilen örneklerde daha çok öğrenme düzeylerinde gerçekleşen zihinsel işlemlerin vurgulandığı ve bu işlemlerin nasıl ifade edildiği üzerinde durulmuştur. Hedef olan ifadeler oldukça genel biçimde ifade edilmiş ve öğrencinin göstermesi gereken davranışlar açık ve net biçimde belirtilmemiştir.
6. Belirsizlik taşıyan örnekler, analiz edildiğinde "konu alanı belli, eylemi belli ancak içeriği anlamlı bütün oluşturacak biçimde sınırlandırılmamış olan örnekler (İABOBSÖ), (f:25)", "konu alanı belli, eylemi belirsiz ve (İABOBSÖ), (f:1)", "konu alanı belirsiz, eylemi belli olan örnekler, (f:17)", "konu alanı belirsiz, eylemi belirsiz olan örnekler, (f:2)" ve "düzeye uygun olmayan örnekler, (f:9)" olarak 5 alt kategori içinde toplanmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada verilen doğru örneklerin öğrenme düzeylerine göre dağılımının birbirine yakın olduğu yani dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. İçerik türü açısından örneklerin çeşitlilik gösterdiği, fakat dengeli bir dağılım olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacıların verdikleri örnekler, konu alanları bakımından tutarlılık göstermektedir. Konu alanı bakımından, grupların uzmanlık alanlarına yönelik örneklerin daha yoğun olarak verildiği belirlenmiştir. Araştırmada davranışsal amacın anlaşılmasını sağlayacak destekleyici bilgi içinde verilen açıklamaların da çok fazla olduğu görülmektedir. Açıklama biçiminde sunulan bu tür örneklerin öğrencilerin temel kavramları öğrenmelerine nasıl etki yaptığı başka bir araştırma kapsamında incelenebilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise belirsizlik taşıyan örneklerin de fazla olmasıdır. Belirsizlik taşıyan örneklerde genellikle, konu alanının ve eylemin belli olduğu ancak içeriğin anlamlı bütün oluşturacak biçimde sınırlandırılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca konu alanı belirsiz, eylemi belli örnek sayısının da oldukça çok olduğu belirlenmiştir. Bu tür örneklerin daha çok öğrenme düzeyindeki zihinsel davranışlara odaklandığı, fakat bu zihinsel davranışın hangi konu bağlamında gerçekleştirileceğini belirtmediği söylenebilir. Özetle, sınıfta verilen örneklerde örnek çeşitliliğini sağlamak için, kavramların ayırtedici olmayan özellikleri belirlenmelidir ve öğrencilere sunulan örnekler, ayırtedici olmayan özellikleri dengeli ve yeterli bir biçimde yansıtmalıdır. Ayrıca, öğrencilere örnekleri sunarken konu alanında yer alan içerik türlerinin dengeli bir şekilde yansıtılmasına önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

## Küçük Ölçekli İşletmelerde İstihdam Edilen Otomobil Tamircilerine Yönelik Bir Öğretim Programının Geliştirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

oktayakbas@yahoo.com

Doç. Dr. Hüsnü DİRİKOLU

Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Makine Mühendisliği Bölümü

dirikolu@kku.edu.tr

Öğr. Gör. Hayri YAMAN

Kırıkkale Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Otomotiv Programı

Arş. Gör. Barış KALAYCI

Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Makine Mühendisliği Bölümü

Öğretmen Sinan BAŞARAN

Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

20 yüzyılın ortalarına kadar yapılan eğitim tanımlarında hedef kitle olarak çocuklar görülmüş yetişkinlerin eğitime ihtiyacı olmadığı varsayılmıştır. Günümüzde ise bireyin örgün eğitim sürecinde kalma yaşı birçok gelişmiş ülkede 30'lu yaşlara kadar çıkmıştır. Ayrıca "yaşam boyu öğrenme", "yaşam boyu eğitim", "sürekli eğitim" ve "yetişkin eğitimi" gibi kavramlar ile eğitimin ömür boyu sürmesi gerektiğine vurgu yapılmaya başlanmıştır. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler iş yaşamını da etkilemiş, kurumlar çalışanlarının sürekli eğitimleri konusunda önlemler almaya başlamıştır.

Eğitimin sürekliliği ve her yerde eğitim yapılması Milli Eğitim Temel Kanunundaki ilkelerdendir. Bu ilkeler doğrultusunda 20 ve daha fazla işçi çalıştıran işyerlerinde mesleki eğitim yaptırılması yasal zorunluluk haline getirilmiştir. 20'den fazla personeli olan işyerlerinin, ya işletmelerde meslek eğitimi yaptırmaya (beceri eğitimi) ya da mesleki eğitime mali katkıda bulunma gibi yükümlülükleri bulunmaktadır. 50 ve daha fazla işçi çalıştıran işyerleri ise personelinin gelişimini sağlamak için işyerlerinde kurs açmak ve personelinin başka kurslara katılımını sağlamakla sorumludur. 20 ve daha az işçi çalıştıran işyerlerinde istihdam edilen personelin sürekli mesleki eğitimleri konusunda yasal bir düzenlemenin olmadığı görülmektedir. Bu tür işyerlerinde çalışanlar için sadece Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Çıraklık ve Kalfalık eğitimi yolu açıktır. Bu eğitimlerden sonra ise mesleki gelişim sorumluluğu bireye kalmaktadır.

Ülkemizde 9 kişiden daha az çalışanı olan 200.000 yakın işletmede çalışanların yeni teknolojik ve bilimsel araç-gereç ve yöntemlere ilişkin mesleki bilgi ve beceri geliştirmede sorunları bulunmaktadır. Bilgiye ulaşma, yeni teknolojik araçlara ilişkin beceri geliştirme, yeni okuryazarlıkları öğrenilmesi gibi konularda bu kişilerin yardımı ihtiyacının olduğu açıktır. Özellikle genç insanların niteliklerinin artırılması ve eğitim ve öğretim fırsatlarından çok az faydalanmış ve hiç faydalanamamış grupların yararına öğrenme etkinliklerinin hazırlanması sürecinde kamu kuruluşlarının daha aktif olması gerekmektedir. Bu çalışma ile mikro ve küçük ölçekli işletmelerde çalışan otomobil tamircilerinin eğitim ihtiyaçlarından hareketle bir öğretim programının hazırlanması amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan personelin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecinde nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Kırıkkale İli oto sanayi sitesinde oto tamirciliği yapan küçük ve orta ölçekli işyerlerinde çalışan işverenler ve işçilerdir. Yapılan çalışmada yaklaşık 150 mikro işletmenin otomobil tamirciliği sektöründe olduğu görülmüştür. İşyerlerinin sanayideki konumu, ekonomik durumu, çalışan kişi sayısı gibi birçok faktör dikkate alınarak 33 otomobil tamircisi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. İhtiyaç belirleme sürecinde bireye ek olarak toplum ve konu alanı uzmanlarının da görüşleri alınmıştır. Bu amaçla otomobil tamircilerinden hizmet alan 86 müşteriye anket uygulanmıştır. Konu alanı uzmanlarının görüşleri delphi tekniğiyle alınmıştır. Üniversitelerin otomobil eğitimi ve mühendisliği alanlarındaki 30 öğretim elemanına mesaj gönderilmiş cevap veren 18 öğretim elemanın otomobil teknolojilerinin geleceğine yönelik görüşleri yorumlanmıştır.

İhtiyaç belirleme ve program geliştirme sürecinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. Araştırma bulguları, küçük ölçekli otomobil tamircilerinin büyük bir çoğunluğunun ilkokul ve ortaokul mezunu olduğunu göstermiştir. Meslek lisesi ve Meslek Yüksek Okul mezunlarının oranı çok azdır. Bu durum araştırma grubunun örgün eğitim fırsatlarından yeterince faydalanılmadığını göstermiştir.
2. Örgün eğitim fırsatlarından yeterince faydalanmamış bu grubun mesleki gelişimini sağlamada genellikle meslektaşlarına danıştıkları bulunmuştur. Meslektaşların eğitim ve bilgi seviyelerinin benzer olması bilginin yayılmasını zorlaştırmaktadır. Otomobil tamircilerinin yaklaşık yarısı internet ve bilgisayarların mesleki gelişime olan olumlu katkısını fark etmiştir. Basılı materyallerden bilgiye ulaşma ve yüz yüze eğitim etkinliklerine katılma oranı ise yaklaşık dörtte birdir.
3. Otomobil tamircilerinin neredeyse tamamının yeni otomobil teknolojileri konusunda eksikleri vardır. Küçük ölçekli otomobil tamircilerinin yeni otomobillerin genel çalışma prensipleri, elektronik, bilgisayar aksamları ve bu araçların arıza tespitlerinde kullanılan diagnostik cihazların kullanımını, elektrikli ve hibrit araçlar ve yedek parça bilgisi konusunda eğitime ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Bilgisayar ve entegre elektronik devrelerin temeli olan elektriğin anlaşılmasında zorluklar vardır.
4. Otomobil tamircilerinin bilgiye ulaşma sürecinde basılı materyalleri, bilgisayarları ve ilgili web sitelerini kullanma konusunda eksiklikleri vardır. Bilgiye ulaşma ve kullanma konusunda eğitim verilmelidir.
5. Müşteriler, otomobil tamircilerinin müşteriyle iletişim, müşteriye önem verme, müşteriye çifte standart uygulamama, bilerek ikinci el parça kullanmama gibi güven oluşturan davranışlar konusunda eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir.
6. Öğretim programının temel yaklaşımları tematik yaklaşım ve probleme dayalı öğrenmedir. Tematik yaklaşımın kabul edilme nedeni hem anlamlı öğrenmeyi sağlama hem de hedef kitlede bulunan otomobil tamircilerinin aynı zamanda genel eğitim eksiklerinin bulunmasıdır. Arıza tespit ve çözümlenme sürecinin aynı zamanda bir problem çözme süreci olması, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının seçilmesine neden olmuştur.

Bu ihtiyaçlar doğrultusunda 55 saatlik "Yeni Otomobil ve Bilgi Teknolojileri" isimli bir öğretim programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğretim programı yeni otomobil teknolojileri, elektrik-elektronik, bilgisayar, arıza tespit cihazları, bilgiye ulaşma ve kullanma ve güven oluşturan iletişim konularını içermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürekli Mesleki Eğitim, Eğitim İhtiyacı, Otomobil tamircileri, Mikro ve küçük ölçekli işletmeler

## Küreselleşme Bağlamında İlköğretim Programının Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Prof. Dr. Feridun Merter

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD

Arş. Gör. Nilüfer Bircan Kaya

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD

[fmerter@inonu.edu.tr](mailto:fmerter@inonu.edu.tr) [niluferbircankaya@gmail.com](mailto:niluferbircankaya@gmail.com)

Küreselleşme; gruplar, ülkeler ve bölgeler arasında ekonomik, teknolojik, siyasal ve kültürel ilişkilerin artması, sınır tanımaz gelişmelerle millî sınırların zayıflatılması ve bunlara bağlı olarak küresel toplum ve vatandaşlık bilinci geliştiren süreçler, kabuller ve yaptırımlara dair geniş içerikli bir kavramdır (Çınar, 2009). Bu çerçevede ülkelerin yeniden yapılanmasına ve çağa ayak uydurmasına yol açan küreselleşmenin etkilerini hiç şüphesiz eğitim alanında da görmekteyiz. Eğitim sistemleri, program yaklaşımları ve program içerikleri, modernleşmenin merkezinde bir dünya kültürü yaratır. Küreselleşme, devletle uluslar arası güçler arasındaki ilişkiyi yeni ve farklı bir biçimde temsil ederken, burada eğitimin etkisi yadsınamaz. (Dale, 2000). Bu anlamda küresel eğitim programı, öğrencileri gitgide çok kültürlü, çok dilli ve birbiriyle bütünleşmiş evrensel bir dünyada, bilgili ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmek için hazırlanmış disiplinler arası, bütünleştirilmiş bir programdır (Özkan, 2006). Günümüzde gelişen ve değişen dünya koşullarıyla beraber, okullara bilgiyi yapılandıran, kullanan, üreten, araştırmacı ve sorun çözebilen bireyler yetiştirme sorumluluğu verilmişken, eğitim programları da bu ihtiyaçlara uygun olarak kurgulanmalıdır. Eğitim programlarının dar kapsamlı becerilerden, üretken ve geniş kapsamlı bilgi ve becerilere doğru yönlendirilmesi gerekmektedir (Balay, 2004) Yeni 2005 ilköğretim programlarında da aynı amaçların değişmeden yer aldığını görmekteyiz. Yani öğretimin niçin yapılacağına ilişkin amaçlarımızda bir değişiklik yoktur. Çağdaş dünyanın gerekli kıldığı donanıma sahip kişilerin yetişmesi için belirlenen amaçlar yerel ile evrensel değerleri birleştirmiş ve dünyanın herhangi bir yerinde çevreye uyacak sorunlarını çözecek ve yaşamını idame ettirecek bir insan profili yaratmayı amaçlamıştır (Uğurlu, tarihsiz). Ayrıca, küreselleşme sürecinde programın esas uygulayıcıları olan öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin, uluslararası düzeydeki değişmelerin önemini yakından idrak etmeli ve bu değişmelerin kendi toplumlarına olan yansımaları ile ilgili olarak hem yakın çevrelerini hem de uzak çevrelerini haberdar etmeleri gerekmektedir (Ceylan, 2001). Böylece hazırlanan veya geliştirilen eğitim programlarına yönelik değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin söz sahibi olması kaçınılmazdır.

### Amaç

Bu çalışmanın amacı, küreselleşme bağlamında ilköğretim programının değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini almaktır.

- Öğretmenlerin küreselleşme bağlamında ilköğretim programına yönelik görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğretmenlerin küreselleşme bağlamında ilköğretim programına yönelik görüşlerinde kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğretmenlerin küreselleşme bağlamında ilköğretim programına yönelik görüşlerinde, görev yaptıkları okulun öğrencilerinin ait oldukları sosyal tabakalara göre bir farklılık var mıdır?

### Yöntem

Bu çalışma tarama yöntemiyle gerçekleştirilen nicel bir araştırmadır. Örneklem kapsamına İstanbul il merkezinde faaliyette bulunan beş ilköğretim okulu alınmıştır. Öğretmenlerin seçimi rastgele ve gönüllülük esasına göre gerçekleştirilen çalışmaya 63 bayan, 45 erkek olmak üzere toplam 108 kişi katılmıştır.

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak düzenlenen, 3'ü demografik bilgilerden, 30'u 5'li likert tipinde maddelerden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda iç geçerliliği ölçülmüş ve cronbach  $\alpha=0.96$  bulunmuş, yapılan çözümlenmelerde, bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonunda, öz değeri (eigen value) 1.00'den büyük olan, dört faktör "Küresel Eğitim Programının Gerekliliği, Küresel Eğitim Programına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Tipi, Küresel Eğitim Programının Hedefleri, Küresel Eğitim Programlarında Bireysellik ve Toplumsallık" tespit edilmiştir.

Ancak ölçek oluşturulurken, öz değeri 2' ve 2'den büyük faktörler dikkate alınmış, araştırma tek faktöre indirgenmiştir. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre, Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0,91 bulunmuştur. Ölçek, toplam varyansın % 50,57'ini açıklayan tek faktörlü bir ölçektir.

### **Bulgular**

Çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen ve uygulanan küreselleşme bağlamında, ilköğretim programının değerlendirilmesine yönelik, öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla düzenlenen ölçekten elde edilen bulgularda, öğretmenlerin küreselleşme bağlamında ilköğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin; kıdemlerine ve görev yaptıkları okulun öğrencilerinin ait oldukları sosyal tabakalarına göre  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği, cinsiyete göre ise, farklılaşmanın bulunmadığı gözlenmiştir.

### **Sonuçlar ve Öneriler**

Elde edilen araştırma sonuçlarında öğretmenlerin ilköğretim programlarına yönelik görüşlerinin, kıdemlerinin artmasıyla birlikte; olumlu bir yöne kaydığı, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öğrencilerinin ait oldukları sosyal tabakalara göre, farklılaştığı belirlenmiştir. Cinsiyetler ile öğretmenlerin ilköğretim programlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Buna göre; öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde küresel eğitimin gereklerine yer verilmeli ve öğretmenler küresel eğitim programına uygun bir şekilde yetiştirilmelidirler. Okulların programlarının, küresel dünya düzenine ve küresel eğitimin gereklerine göre, fırsat eşitliğini bozmayacak şekilde yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Küreselleşme, Küresel Eğitim, Eğitim Programı

### **Kaynakça**

Balay, R.(2004). "Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim", *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:34,Sayı:2,Ankara.

Ceylan, D.(2001).Küreselleşme ve Eğitimde Değişim.

<http://www.mufettisler.net/makale/Kuresellesme%20ve%20egitim.doc> 31.12.2009 tarihinde indirildi.

Çınar, İ.(2009). Küreselleşme, Eğitim ve Gelecek, *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (1), 14-30

Dale, R. (2000). Globalization: A New World for Comparative Education. In J. Schriewer (ed.). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt.

Özkan, T.(2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Küresel Eğitime Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Uğurlu, T.C.(tarihsiz). Yeni İlköğretim Okulu Programlarının Eğitimsel Değeri,

<http://www.mufettisler.net/makale/makalelercelal/ilkogretimProgramalrinin%20DeğerlendirilmesiMEM%20Celal.doc> 30.12.2009 tarihinde indirildi.

## Küreselleşme ve Yüksek Öğretime Etkilerinin Belirlenmesi

Ahmet Saban<sup>a</sup>

Ayten İflazoğlu Saban<sup>b</sup>

<sup>b</sup>Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, HATAY  
[ahmetsaban@gmail.com](mailto:ahmetsaban@gmail.com)

<sup>a</sup>Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ADANA  
[ayten@cu.edu.tr](mailto:ayten@cu.edu.tr)

Küreselleşme olgusu nitelikleri itibarıyla yaşamlarımızın ve düşünce dünyamızın birçok konusu ve sorunuyla doğrudan ilişkilidir. Bu yüzden iş yaşamlarımızdan eğitimimize, ülkenin bağımsızlığından sağlık sistemimizin yeniden yapılandırılmasına kadar birçok başlık küreselleşme olgusu tarafından etkilenmekte ve bazen de küreselleşme sürecinin öznelere eliyle doğrudan dönüştürülmektedir. Etkilenen/dönüştürülen alanlardan biri de yükseköğretimdir. Kapitalist üretim biçiminin kendi iç evrimi ve yasallıklarının doğal sonucu olan küreselleşme olgusu yükseköğretim dizgesini kuşatan dış ve iç koşulları kendi mantığına uygun olarak dönüştürmektedir. Dolayısıyla bu konuda üretilecek yeni bilgilerin hem yüksek öğretim kurumları hem de bu kurumlarda görev yapanlar açısından önemlidir.

Küreselleşmenin ülkenin bilim merkezleri ve politikaları üzerindeki kapsamlı etkileri, bu konuyu halen araştırmalarının nesnesi yapmakta olan ve gelecekte de yapacak olan bilim insanlarının konuya yaklaşımlarını ortaya koymak açısından önemlidir. Bu araştırmanın evrenini oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmen ya da öğretim elemanı olduğu dikkate alındığında ve bu lisansüstü öğrencilerinin gelecekte eğitim sisteminde yetkili olabilecek eğitimciler olacağı düşünüldüğünde onların küreselleşmeyi hangi çerçevede kavradıkları önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören ve/veya öğretim elemanı olarak çalışanların küreselleşme olgusunu liberal, kültürelci-ulusalci veya Marksist olmak üzere üç kategoride sınıflandırılan yaklaşımlardan hangisinin çerçevesinden gördükleri ve görüşlerinin gelir, konum, öğrenim düzeyi ve bilişsel farkındalık düzeyi değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne kayıtlı tezli yüksek lisans ve doktora programlarına kayıtlı eğitim fakültesi öğrencileri ile bu programlarda görevli öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmak istendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Böylece araştırma 39'u öğretim üyesi, 5'i öğretim görevlisi doktor, 32'si öğretim/araştırma görevlisi-öğrenci ve 44'ü yüksek lisans ve doktora öğrencisi olmak üzere toplam 120 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler "Küreselleşme Kavrayışları ve Küreselleşmenin Yüksek Öğretime Etkileri Anketi" ve "Üstbiliş-30 Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde, kay-kare, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tezli yüksek lisans ve doktora programlarına kayıtlı eğitim fakültesi öğrencileri ile bu programlarda görevli öğretim elemanlarının liberal, kültürelci-ulusalci ve marksist kavrayışları onayladıklarını ortaya çıkarmıştır. Anket sonuçları konum kategorilerine göre değerlendirildiğinde verilen yanıtların yüzde dağılımlarının liberal ve kültürelci-ulusalci kavrayışta öğrenciler, Marksist kavrayışta öğretim üyeleri lehine farklılaştığı bulunmuştur. Anket sorularına verilen yanıtların öğrenim düzeylerine göre dağılımında liberal kavrayış açısından anlamlı bir farklılaşma bulunurken kültürelci-ulusalci ve Marksist kavrayış dağılımında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bilişsel farkındalık puanlarına göre bilişsel farkındalık düzeyi arttıkça marksist kavrayışın düştükçe de liberal ve kültürelci-ulusalci kavrayışların daha çok benimsendiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tezli yüksek lisans ve doktora programlarına kayıtlı eğitim fakültesi öğrencileri ile bu programlarda görevli öğretim elemanlarının liberal, kültürelci-ulusalci ve marksist kavrayışların hepsini belli oranlarda da olsa onayladıkları ve bu onaylama durumları ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkarmıştır. Bu noktada kapitalist küreselleşmenin bir yansıması olarak liberal küreselleşme ve bunun yükseköğretime yansımaları ve bunun doğuracağı sonuçlarla ilgili olarak bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir. Küreselleşme kavrayışları ile ilgili kullanılan anket formundaki sorular daha da basitleştirilip sadeleştirilerek ölçek formuna dönüştürülebilir ve bulgular nitel araştırma veri toplama tekniklerinden görüşmelerle desteklenerek konuya ilişkin daha derinlemesine bilgilere ulaşılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Küreselleşme, küreselleşme kavrayışları, yükseköğretim

## Küreselleşmenin Eğitim Programlarına Etkisi

Anil Öztekin

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı  
Doktora Öğrencisi

anil\_oztekin@yahoo.com

Son dönemin üzerinde en fazla durulan konularından biri olan küreselleşme, akademik ve siyasi çevrelerde çeşitli yönleriyle tartışılmaktadır. Tezcan'a göre (1996) ekonomik içerikli bir kavram olarak ortaya çıkan küreselleşme, "globalleşme" nin Türkçe karşılığı olarak kullanılmaktadır. Perşembe (2004) ise küreselleşmeyi, ekonomiden kültüre, siyasetten çalışma hayatına kadar birçok alanda, ülkeler arasında yaşanan bir yakınlaşma süreci olarak ifade etmektedir.

Literatür taramasına bağlı olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, küreselleşme, küreselleşmenin olumlu ve olumsuz yönleri, küreselleşmenin eğitim sistemi ve programlarına olan etkisi ile küreselleşme sürecinde değişen okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci rollerinin tartışılması amaçlanmıştır.

Küreselleşme sonucunda, farklı ülkelerden insanlar bir araya gelmekte; hizmet, mal ve bilgi alışverişinde bulunmakta ve birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaktadırlar (Toulmin, 1999). Böylelikle insanların ulusal düzeydeki düşünce ve ilişki biçimleri, yerini uluslar arası bir düşünce ve ilişki biçimine bırakmaktadır. Toplumsal yaşamın kültür, hukuk, eğitim, eğlence, siyaset, ticaret, iletişim, ekonomi, sanat gibi pek çok alanına etkisi olan küreselleşme olgusu, özellikle iletişim teknolojilerinin gelişimi ile hız kazanmıştır. Bilişim teknolojilerinin ucuzlaması ve yaygınlaşması bilgi akışını hızlandırmış, zaman ve mesafe algılarını değiştirmiş ve bu gelişmeler de kültürleşme sürecini hızlandırarak küresel değerlerin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Yurdabakan, 2002). Küreselleşmenin olumlu olarak nitelendirilebilecek bu yönleri yanında; mevcut iş sahalarını ortadan kaldırma, istihdam sorunlarına yol açma, gelişmiş ülkeleri daha iyi durumlara getirirken, az gelişmiş ülkeleri daha da zayıflama, tüm dünya ülkelerini ve insanlarını birbirine benzetmeye çalışma gibi olumsuz yönleri de bulunmaktadır (Balay, 2004).

Teknolojideki değişiklik ve yenilikler küreselleşme sürecini hızlandırırken, küreselleşme de teknolojinin gelişmesini mecbur hale getirmektedir. Kısaca teknoloji ve küreselleşme arasında çift yönlü bir etkileşim olduğu söylenebilir. Teknolojinin gelişmesi tek başına küreselleşme için yeterli değildir. Bireylerin de hızla değişen bilgiye erişme, teknolojik araçları kullanabilme, bilginin kullanılabilirliğini analiz etme ve bilgiyi üretebilme yeterliklerine sahip olma konusunda yetiştirilmesi gerekmektedir (Miser, 2002). Çünkü küreselleşen dünyada bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiler arasından uygun seçimler yapabilen, seçtiği bilgiyi doğru şekilde kullanabilen ve kendisi bilgi üretebilen birey ve toplumlar güçlü konuma gelmektedir. Bireylere bu beceri ve yeterliklerin kazandırılması ise eğitim sisteminin sorumluluğu altındadır. Eğitim sistemi aynı zamanda, bireyin kültürel kimliğini koruma ve onu geliştirmeye katkıda bulunmada da önemli bir rol oynamaktadır.

Singh'e göre (1996), eğitim sistemleri bir yandan küreselleşme, bilgi patlaması ve çok kültürlülükle diğer yandan da mevcut ulusal değerleri koruma ikilemi ile karşı karşıya kalmıştır. Bu sebeple de toplumda yaşayan her birey kendi özünü kaybetmeden küresel düşünmek ve gözünü çok yönlü oluşumlara çevirmek zorunda olduğu gibi, eğitim programları da bu gerçeğe göre yapılandırılmak durumundadır.

Anderson da (1996), küresel eğitim gereksinimlerinin eğitimsel çalışmaların temel bir parçası olarak algılanması ve programlara girmesi gerektiğini belirtmiştir. Uygulanan öğretim yöntemleri, kullanılan öğretim materyalleri öğrencilere küresel bir bakış açısı kazandırılmalı ve küreselleşmeyi öğrencilere tanıtılmalıdır.

Öncelikli olarak küreselleşen dünyayı tanıyan, kendine bu dünyada yer edinebilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim programları; bunların yanı sıra eleştirel düşünebilen, bilgiye farklı yollardan ulaşarak ulaştığı bilgiyi kullanabilen, uluslar arası bir kültür ve bilgi birikimine sahip bireyler yetiştirmeyi de hedeflemelidir. Belirlenen bu hedeflere ulaşmada, programların içerik ögesinin küresel değerlere göre yeniden düzenlenmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Ancak içerik düzenlenirken milli kültürümüze ait öğelerden taviz verilmemelidir. Öğrenciler bir taraftan dünyayı, çeşitli kültürleri tanıırken; diğer taraftan da kendi kültürel değerleri ile evrensel değerleri bütünleştirebilmelidir. Bu bağlamda özellikle tarih, sanat ve kültür ağırlıklı derslerin programları oluşturulurken, daha fazla özen gösterilmesi bir gereklilik haline gelmektedir. Eğitim programlarının bir diğer ögesi olan eğitim durumlarında da küreselleşme etkilerini görmek mümkündür.

Küresel değerlerin ön plana çıktığı bilgi toplumunda öğretmen, öğrenci ve yönetici rolleri de farklılaşmıştır. Öğretmen, öğrencilere küresel dünyanın bir parçası olmada gereken bilgi, beceri ve tutumları kazandıran bir rehber, öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrenci ise öğretmenin rehberliğinde öğrenmeyi öğrenen birey konumuna gelmiştir. Küreselleşme çağında okul yöneticileri de sürekli öğrenen, gelişime ve eleştiriye açık, birlikte çalıştığı insanları takım halinde çalışmaya yönlendirebilen, olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabilen, teknolojik gelişmeleri yakından takip edip, onlara uyum sağlayabilen insanlar olarak okul örgütlerinde yerlerini almıştır (Numanoğlu, 1999).

Sonuç olarak, eğitim programları tasarlanırken, küreselleşmenin olumlu ve olumsuz yönlerinin birlikte göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Eğitim programları elemanları düzenlenirken günümüz koşulları, bireylerin ihtiyaç ve beklentileri, gelecekte bizleri nelerin beklediği, toplumumuzdaki yaygın kültürel özellikler ve felsefe dikkate alınarak; elemanlar arasında sürekli değişip gelişebilen, dinamik bir süreç oluşturulmaya çalışılmalıdır. Böylelikle hem bilgi çağını yakalamış hem de kendi kültür, değer ve sorumluluklarının bilincinde bireylerden oluşan toplumlar meydana gelebilir.

**Anahtar kelimeler:** Küreselleşme, eğitim, eğitim programı

## Matematiğin Senfonisi

Tuğba DURMUŞ

ODTÜ İlköğretim Matematik Eğitimi Doktora Öğrencisi

durmustuba@gmail.com

Türkiye’de 2004 yılında ilköğretim müfredatında önemli reformlar yapılmıştır ve bu reformlarla birlikte yapılan dırmacı eğitim büyük bir önem kazanmıştır (Isıksal, Koc, Bulut, and Turhan, 2007). Bu yeni yaklaşım, öğrencilerin bilgileri kendilerinin yapılandırılmalarını, ezberlemekten ziyade kavramların içeriğini farketmelerini öngörmektedir ki bu durumun da bilginin kalıcılığı olmasını sağlayacağı vurgulanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Getirilen yenilikler aynı zamanda disiplinlerarası yaklaşımın önemine de değinmektedir. Artık bilgiyi tek başına kabul etmekten ziyade bilgilerin birbirleriyle bağlantılarının kurulmasının öğrenilen bilgiyi anlamlı hale getireceği ve hayatta da o bilginin işlevselliğinin artmasının ancak bu şekilde mümkün olacağı açıklanmaktadır (MEB, 2005). Bu getirilen yeni yaklaşımdan matematik eğitimi de olumlu yönde etkilenmiştir. Matematik dersi genel olarak öğrenciler tarafından zor kabul edilen, anlamlandırılması ve kavranması zor derslerden biri olarak bilinmektedir. Bu durumun yaşanmasında matematik konularının çoğunlukla soyut kavramlardan oluşması, öğretilmek istenen konuların hayatın içerisindeki yerinin farkettilmesinin zorluğu gibi etkenler olası sebeplerdir. Fakat, yalnızca matematik dersinin içeriğini öğrencilere vererek bu etkenlerin üstesinden gelmek çok da mümkün olmayacaktır. Yeni eğitim bakış açısı, öğrenilen bilgileri hayatta ve diğer derslerle bağdaştırmanın bilgileri daha anlamlı ve değerli kılaacağını, ve hayatta daha işlevli hale getireceğini vurgulamaktadır (MEB, 2005).

Literatür incelendiğinde matematik ile müzik arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Başkanı Doç. Dr. Ece Karşal kendi sitesinde yayınladığı bir yazısında (2007) bu iki disiplin arasındaki ilişkiyi şöyle açıklıyor: ‘Matematik ve müzik pek çok açıdan birbiri ile ilişkili iki disiplindir. Antik çağlardan itibaren bu ilişki fark edilmiş ve pek çok matematikçinin ve düşünürün ilgisini çekmiştir. Bilimin ve sanatın temsilcileri sayılan bu iki disiplinin birbiri ile olan ilişkisinin etkin kullanımı günümüzde pek çok açıdan olumlu sonuçlar doğurabilir’. Bir başka araştırmacı ise bir çalışmada Pisagor’un gergin bir telin uzunluk oranı ile ortaya çıkan ses tonları arasında kurduğu ilişkiden bahseden oldukça meşhur bir hikayeyi özetlemektedir (Bora, 2002). Hikayede bahsedilen oranların Altın Oran ile bağdaşması da müziğin içerisinde varolan matematiği oldukça ilginç bir şekilde ortaya koymaktadır. İlköğretim düzeyinde yapılan bu çalışmada ise öğrencilere kendi seviyelerine uygun olacak ve kendi bilgileri ile anlayabilecekleri şekilde matematik ve müzik arasındaki ilişkiyi hissetmeleri hedeflenmektedir.

Bahsi geçen çalışma Bolu- Yeniçağa Şair Dertli İlköğretim Okulu’nda 6. Sınıfa devam eden 25 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışma amacına uygun olarak seçilen 2/4’lük, 3/4’lük ve 4/4’lük notalarla yazılmış üç şarkı üzerinde öğrencilerin notalara uygun kesirleri bulmasını, böylece parça-parça ve parça-bütün ilişkisini kurabilmelerini amaç edinmiştir. Çalışma içerisinde öğrencilerin, ritim tutmanın sadece müzik kulağı ile yapılmadığını, notaların uzunluklarının birbirleriyle ve şarkının tamamıyla belli bir uyum ve uygunluk içerisinde olmasının matematik bilgisine dayandığını keşfeteleri de sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın sonunda, çalışmanın işlevliliğini ölçmek amacıyla, araştırmacı öğretmen tarafından 5 dereceli Likert Tip ölçek türüne uygun olarak hazırlanan ve çalışmanın içeriği ile ilintili bir ölçek uygulanmış ve öğrencilerin tutumları ölçülmüştür. Ayrıca, çalışmanın sonunda grubun içerisinde rastgele seçilen 5 öğrenci ile röportaj yapılmış ve çalışmanın öğrenciler üzerindeki etkisi derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır. İstatistiksel veriler incelendiğinde, yapılan çalışmanın matematiksel kavramları öğrenmek için öğrenciler tarafından oldukça eğlenceli bulunduğu ve bu çalışma ile matematiğin diğer derslerle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu daha net farkettilikleri görülmüştür. Yapılacak benzer çalışmalar ile eğitim alanına katkı sağlayacak yeni verilere ulaşılabileceği tahmin edilmektedir.

### Referanslar

Bora, U. (2002). Bilim ve sanatın kesiştiği temel bir nokta: matematik ve müzik ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 53-68.

Isıksal, M., Koc, Y., Bulut, S., & Turhan, T. A. (2007). An analysis of the new elementary mathematics teacher education curriculum in Turkey. *The Mathematics Educator*, 17(2), 41-51.

*İlköğretim Matematik Dersi 6-8.Sınıflar İçin Öğretim Programı ve Kılavuz Kitabı*. (2005). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu.

<http://mirelamuco.blogcu.com/matematik-ve-muzik/2677048-2007>

## Matematik Dersi İlköğretim Programıyla İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Abdurrahman Kılıç, Filiz Evran Acar, Zeynep Arseven, H. Merve Eriş

Düzce Üniversitesi

akilic52@hotmail.com ; filizac@hotmail.com ; zeynparseven@hotmail.com ; h.merve\_eriş@hotmail.com

Bilimin her alanında hızlı ve büyük ilerlemelerin olduğu günümüzde, yenilikleri takip etmek kaçınılmaz hale gelmiştir. Bilimin her alanında olduğu gibi, Eğitim Bilimleri ve Teknolojileri alanında da birçok yenilik meydana gelmiş, ülkemizde de bu yenilikleri benimsemek ve uygulamak adına çeşitli adımlar atılmıştır. Atılan bu adımlarla, eğitimde fırsat eşitliğini ve kaliteyi arttırmak, uygulanan öğretim programlarındaki çeşitli bilimsel araştırmalar sonucu belirlenen eksiklikleri gidermek, çağdaş ve öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını benimsemek, milli değerlerimize ve küresel değerlere uygun yeni programlar geliştirmek amaçlanmıştır. Tüm bunların sonucu olarak, ilköğretim okulları 1-5 sınıfları için öncelikle Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinin programlarında değişiklik yapılarak, 2004-2005 öğretim yılında 9 ilde, 120 okulda pilot uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucu eksiklikleri belirlenen ve yeniden değerlendirilen programlar, 2005-2006 öğretim yılında yaygın biçimde uygulanmaya başlanmıştır. İlköğretim okulları 6-8 sınıflar Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinin öğretim programları ise, her yıl birer sınıf için pilot uygulaması yapıldıktan sonra, 2006-2007 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmıştır.

Uygulamaya konulan programların temel aldığı yaklaşım, daha önce uygulanan programlardan oldukça farklıdır. Daha önce uygulamada olan programlarda öğretmen merkezli, öğrencinin pasif olduğu davranışçı yaklaşım benimsenmişken, yeni programlarda öğretmenin tamamen rehber konumuna geldiği, öğrenmenin, öğrenci merkezli bir halde olduğu yapılandırmacı (oluşturmacı) yaklaşım benimsenmiştir.

Program geliştirme sürecinin bir bölümünü de program değerlendirme oluşturmaktadır. Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Demirel 2008:176). Değerlendirme, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini belirleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1975). Program değerlendirme, öğretimin değerlendirilmesini temele alır. Değerlendirme yapılmadan öğretim programı hakkında karar vermek oldukça güçtür. Bu yüzden programlar uygulanırken, programdaki aksaklıkları belirleyip gerekli düzeltmeleri yapmak için programın değerlendirmesine ihtiyaç duyulur.

Kullanılmaya devam eden ilköğretim matematik programının değerlendirilmesinde program değerlendirme anlayışına uygun olarak değerlendirilmesi beklenen bir durumdur. Fakat yürürlükte olan ilköğretim matematik programının uygulanmasında, birçok sorun ortaya çıkmıştır. Programın temel aldığı felsefenin tam olarak anlaşılabilmesi, öğretimle ilgili eskiden kalan alışkanlıkların kolay değiştirilememesi, öğretmenlere yeni programları tanıtmak amacıyla verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olmayışı bu sorunların nedenleri arasındadır. Bu sorunların tespiti ve çözümü için, yeni uygulamaya konulan ilköğretim matematik programlarıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarından, Matematik programları ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Araştırmanın örneklemi, 2006-2009 yılları arasında ilköğretim matematik programları ile ilgili yapılan 7 bildiri ve 16 makaleden oluşmaktadır. Çalışmada, yazılı kaynakların incelenmesinde kullanılan, nitel araştırma yöntemlerinden, "doküman inceleme" kullanılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik, araştırmacıların araştırma metinleri üzerinde bağımsız olarak yapacakları inceleme ve analiz sonuçları üzerindeki tutarlılık yoluyla sağlanmıştır. Bildiriler ve makaleler üzerinde yapılan incelemeler sonucunda belirlenen kategorilere göre elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre;

1. Bu çalışmada incelenen araştırmaların büyük bir kısmının makale, en çok 2007 yılında yayınlanan araştırmaların çoğu iki yazarlı ve araştırmalar en çok ilköğretim birinci kademe programına yöneliktir.
2. Araştırmalarda kullanılan anahtar kavramlar ders adı, program, öğrenme-öğretim yaklaşımları, görüşler, okul düzeyi, öğrenme alanı, değişken kategorileri altında yer almıştır. En çok kavram program başlığı altında bulunmaktadır.
3. Yapılan araştırmalar program ve ders kitap seti üzerinedir.
4. Araştırmalarda nitel ve nicel araştırma yöntemlerine yer verilmiştir.

5. Araştırmalar evren, örneklem, çalışma grubu ve doküman incelve üzerine yapılmış, en çok örneklem üzerinde çalışılmıştır.
6. Araştırmalarda veri toplamayla ilgili bilgiler, araç türü, hazırlama, güvenirlik, geçerlilik şeklinde kategorilere ayrılarak toplanmıştır.
7. Yapılan araştırmalarda programla ilgili olumlu bulgular ve sonuçlar ders kitabı seti, kazanımlar, içerik, eğitim durumları, değerlendirme olarak belirlenmiştir.
8. Yapılan çalışmalarda; hedefler, içerik, eğitim durumları, değerlendirme, öğretmen-öğrenci-veli özellikleri alanlarında programdaki problemlerden bahsedilmektedir.
9. Araştırmalarda genel, kazanım, eğitim durumları, değerlendirme, öğretmen adayı, hizmet içi eğitim, ders kitabı seti şeklinde kategorize edilerek öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Matematik Dersi İlköğretim Programı, Değerlendirme, Matematik Dersi İlköğretim Programıyla İlgili Yapılan Araştırmalar.

## Mesleki Deneyim Kazanımlarının Onaylanması (Validation of Learning Through Experience) Uygulamasının Türk Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Bağlamında Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
ocadiguzel@gmail.com

Toplum içerisinde yaşayan tüm bireylerin yaşamlarını sürdürebilmelerinin ve bu toplumu oluşturan diğer bireyler ile uyum içerisinde olabilmelerinin temel koşulu, çalışabilecekleri bir meslek sahibi olmalarıyla bağlantılıdır. Bireyin meslek sahibi olabilmesi için gerekli olan teorik bilgi ve uygulama becerileri ise ancak belirli bir mesleki ve teknik eğitim süreci sonrası mümkündür. Bu eğitim süreci informal de olabilmesine karşın Türkiye’de bireylerin kanuni olarak bir meslek alanında yeterli tanımlanabilmelerinin geçer koşulu örgün ve yaygın eğitim sonrası alınan diploma ve sertifikalar ile sağlanmaktadır. Bu doğrultuda özellikle bireylerin erken yaşta bir meslek alanına yönlendirilmelerinin ve bu meslek alanında eğitim görebilmelerinin temel sorumluluğu mesleki ve teknik ortaöğretim sistemi üzerindedir. Buna karşın, hızlı bir nüfus artışına sahip olan Türkiye’de bireyler ağırlıklı olarak mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından ziyade genel ortaöğretim kurumlarına yönelmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2008-2009 öğretim yılı verilerine göre Türk eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin %60’a yakını genel ortaöğretim kurumları içerisinde öğrenim görmektedirler. 2007-2008 öğretim yılı istatistikleri ise, sadece bir yılda 460 binin üzerinde öğrencinin genel ortaöğretim kurumlarından, 260 binin üzerinde öğrencinin de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olduğunu göstermektedir. Genel ve mesleki ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına yönelik yoğun talebi bulunmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2008-2009 yılı verilerine göre toplam 1 milyon 627 bin 266 öğrenci üniversite sınavına başvuru yapmış, bu öğrencilerin ancak 820 bin 915 i yükseköğretim kurumlarına kayıt yapmaya hak kazanmışlardır. Dolayısıyla mevcut sistemde 806 bin 351 kişi herhangi bir yükseköğretim kurumuna kayıt yaptıramamıştır. Bu öğrencilerin ise %78’ini genel ortaöğretim mezunları oluşturmaktadır. Ortaöğretim mezunu olup daha önce başvuru yapan ancak herhangi bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilmemiş aday sayısının da 913 340 olduğu dikkate alınır, 2 milyona yaklaşan genç bir nüfusun istihdamına dönük düzenlemeler yapmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Yıllar içerisinde katlanarak artmış bu sayılar aynı zamanda Türkiye’de herhangi bir mesleki ve teknik ortaöğretim diploması bulunmadan farklı işkollarında çalışan yüzbinlerce bireyin olduğunu düşündürmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2006 yılı verileri de bu düşüncüyü desteklemektedir. Bu verilere göre Türkiye’de istihdam edilen 22 milyon 330 bin bireyin 11 milyon 753 bini, okur-yazar olmayanlar, okur-yazar olan ancak herhangi bir okul bitirmemiş olanlar ve ilköğretim mezunları tarafından oluşturulmaktadır. Bu sayı Türkiye’nin iş gücünü oluşturan nüfusun %52,63’üne denk gelmektedir. Bu istatistiksel veri bile, Türkiye’de herhangi bir mesleki ve teknik ortaöğretim kurumundan mezun olmadığı halde değişik iş kollarında faaliyet gösteren milyonlarca insan olduğunu işaret etmektedir. Bu durum ülke için hem yüksek vergi kaybı yaratmakta, hem de bu iş kollarında çalışanların mesleki yeterliklerine ilişkin soru işaretleri oluşturmaktadır. Bu kadar yüksek oranda olmasa bile benzer sorunlara özellikle yoğun göç alan bazı Avrupa Birliği ülkelerinde de karşılaşılmaktadır. Örnek olarak Fransa’da bu sorunlar dolayısıyla mesleki ve teknik ortaöğretim diploması olmaksızın belirli meslek dallarında faaliyet gösteren kişileri hem vergi sistemi içerisine dâhil edebilmek hem de kazanımlarını onaylamak amacıyla mesleki yeterlikleri kontrol altına alabilmek amacıyla “Mesleki Deneyim Kazanımlarının Onaylanması (Validation of Learning Through Experience)” altında kanuni bir düzenleme gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada başta Fransa olmak üzere bazı Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanmakta olan “Mesleki Deneyim Kazanımlarının Onaylanması (Validation of Learning Through Experience)” düzenlemesinin incelenerek, bu düzenlemenin Türkiye’deki iş sektörü ve Türk mesleki ve teknik eğitim sistemi bağlamında tartışılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında tarama türünde bir nitel araştırma desenlenmiş doküman incelemesi çalışması gerçekleştirilmiştir.

İnceleme sonucunda, mesleki deneyim kazanımlarının onaylanmasına yönelik düzenlemenin, bireylerin iş sektöründe elde ettikleri tecrübelerin bir diploma veya bir sertifika ile ulusal düzeyde tanınmasını sağlamaya yönelik olduğu görülmüştür. Bu sistem içerisinde ücretli çalışanlar, ücret almadan çalışanlar, daha önce gönüllü olarak yardım kuruluşları ve vakıflarda çalışmış kişiler gibi tüm bireylerin belirli bir işkoluna ilişkin kazanımlarını onaylatmaya hakları bulunmaktadır. Bireyler ortaöğretim diploması talebinde bulunabildikleri gibi yükseköğretim kurumlarına geçişleri de mümkün kılınmıştır. Başvuru için tek geçer şart bireylerin talep edilen diploma alanında en az 3 yıl çalışmış olduklarını kanıtlamaları olarak belirlenmiştir. Bireyler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı mesleki ve teknik eğitim kurumlarının tüm diploma türlerine başvurabilmektedirler. Adaylar Milli Eğitim Bakanlığı’nın yanı sıra Ziraat, Spor, Sağlık ve Ekonomi Bakanlıklarına bağlı diploma türlerine de başvurabilmektedirler.

Sonuçta, yapılan bu çalışma Türkiye’de sistemin mevcut durumunu ve güncel sorunlarını ortaya koyması ve bu sorunlara karşı daha önce denenmiş bir düzenlemeyi önermesi ve bu düzenlemenin Türk Eğitim Sistemine uygunluğunu tartışması açısından önem kazanmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Mesleki ve teknik eğitim, Eğitim Sistemi, Mesleki Yeterlikler, Mesleki Deneyim Kazanımları, Dezavantajlı gruplar

## Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin, Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutum Geliştirme Çalışması

Doç.Dr. Yücel Gelişi  
G.Ü.Mesleki Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı  
gelisli@gazi.edu.tr

### Giriş

Okul başarısı bireyin, okul ortamında belirli bir ders ya da programlardan ne ölçüde yararlandığını gösteren temel ölçüdür. Öğrencilerin okuldaki başarılarını çeşitli faktörler etkilemektedir. "Öğrenme Değişkeni" olarak da adlandırılan bu faktörler fizyolojik, psikolojik, bilişsel, psikomotor, duygusal ve toplumsal koşullarla ilgilidir. Ayrıca öğrencilerin, daha önceki öğrenme süreçlerinde elde ettikleri deneyimleri okul ve derslere yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar kazanmasını etki etmektedir. Bu faktörler başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedirler.

Yükseköğretim kurumlarında da öğrencilerin okul başarıları çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Öğrencilere fakültede okutulan dersler, öğretim ortamlarının niteliği, burslar, istihdam özellikleri, sosyal ve sportif faaliyetler için sunulan imkanlar okuldan memnuniyet derecelerini artırmakta, beklentilerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır.

Duyuşsal özellikler bu faktörlerden en önemlilerinden birisi olarak ele alınabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, tutum, öz yeterlik, motivasyon, kaygı gibi duyuşsal faktörlerin, başta öğrencilerin derse karşı istek ve ilgilerini olmak üzere bir çok faktörü etkileyeceği ve bunun da öğrencilerin performanslarını dolayısıyla akademik başarılarını etkileyebileceği düşünülebilir(Kan, Akbaş, 2005; 228).

"Tutumlar, belli objelere, durumlara, kurumlara içeriğe veya diğer insanlara karşı öğrenilen eğilimlerdir. Bu anlamıyla tutumun, bireyin psikolojik objeye ilişkin davranış, düşünce ve duygularına yön verme, o durum, nesne, kişi vb. karşı veya ondan yana olma durumunu içerdiği söylenebilir. Tutumlar psikolojik bir düşünsel oluşum içerisinde ve toplumsal değer, norm ve ilişkilerin etkisiyle oluşur"(Pehlivan, 1994;49).

Öğrencilerin, okul veya öğrenme gibi bir ders veya konudan daha geniş bir hedefe genellenmiş oldukları tutumlar, zamanla daha kararlı hale gelmekte ve dolayısıyla dış etkilerle değişikliğe uğratılması da güçleşmektedir. Hatta bazı durumlarda tutumlar, okul ve öğrenmeye yönelik hedeflerden de ileri giderek kişinin kendi kendine yönelik tutumu (özkavramı) haline dönüşmekte ve bu durumda, değiştirilmesi daha da güç olmaktadır. Tüm bu nedenlerden, her eğitim kurumu öğrencilerinin derse, kuruma, öğretim elemanına, arkadaşlarına vb. yönelik tutumları belirlemeli ve olumsuz bir durum bulunduğu değiştirilmesi yönünde çaba göstermelidir(Pehlivan,1994; 50).

Öğrencilerin öğrenilecek materyale öğrenim gördüğü konu alanına ve bölüme, öğretmene, karşı geliştirdikleri tutumların akademik başarılarına etkiledikleri bilinmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere karşı tutum geliştirmelerinde çeşitli sebepler önemli rol oynar. Bölümlerdeki öğretim üyelerinin öğrencilere karşı tutumları, bölüm programları, bu programların beklenti düzeylerini karşılama dereceleri, öğretim ortamının fiziksel donanım özellikleri, araç gereçler ve mezuniyette istihdam gibi özellikler öğrencilerin bölümlerine karşı geliştirdikleri tutumlarda önemli rol oynar.

Bireylerin tutumları, sevgileri, nefretleri ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Tutumların ölçülebilmesi tanımlanabilmesine bağlıdır. Bu bakımdan tutumların ölçülmesi, ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur. Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olabilen bir olgudur. Bir derse karşı olumlu tutum geliştirme; derse katılma isteği, karşılık vermektan tatmin olma, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma şeklindeki davranışları içerir (Tezbaşaran, 1997; 1. Kan, Akbaş, 2005; 228).

Bu araştırmanın amacı, G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okudukları bölüme yönelik tutumlarını ölçmeye dönük tutum ölçeği geliştirmektir.

## Yöntem

Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bölümlerine karşı tutumlarını ölçmede kullanılacak bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 öğretim yılında, G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 2, 3, 4. Sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Örneklem olarak alınan gruplarda sınıf ve bölüm farkı gözlemlenmiş, öğrenciler yedi farklı anabilim dalının 2, 3 ve 4.sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 228'i kız(% 87) ve 34'ü erkek(%13) olmak üzere toplam 262 öğrencidir.

Bu çalışma kapsamında öncelikle beşli likert tipi 36 adet olumlu ve olumsuz denemelik cümleden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Denemeye tabi tutulan tutum cümleleri puanlandıktan sonra, iyi işlemeyen maddeleri seçmek için madde analizi yapılmıştır. Faktör analizi uygulaması ile 36 maddeden oluşan " Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin, Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutum Ölçeği " nin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla toplanan veriler üzerinde bir faktör analizi tekniği olan Temel Bileşenler Analizi kullanılmış, yapılan faktör analizinde, faktör sayısına müdahale edilmeyerek faktörler serbest bırakılmıştır.

## Bulgular ve Sonuç

Ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu incelemek ve yapı geçerliliğini sınamak için faktör analizi yapılmıştır. Buna göre KMO (Kaiser Meyer Olkin) = 0.904 bulunmuştur. Barlett testi sonucu ise (Bartlett's test of Sphericity) 3728.107 ( $p < 0,01$ ) bulunmuştur. Her iki test sonucuna göre yapılan faktör analizi işlemlerinin elde edilen veriler için uygun bir çözümlenme olduğu sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin faktör yüklerini belirlemek için denemelik 36 maddeye döndürülmemiş temel bileşenler analizi (principle components matrix) uygulanmıştır. Faktör yükü 0.45 üzerinde olan maddeler değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre faktör yükü 0.45 üzerinde olan 26 maddenin ölçekte yer alması gerektiğine karar verilmiştir.

Elde edilen verilere göre İlk faktörün tek başına açıkladığı varyans ise % 37.670 tür. Bu durum ölçeğin tek faktörlü olabileceğini göstermektedir. Ancak verilere varimax dik döndürme yöntemi uygulanmış, işlem sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük üç faktörde toplandığı sonucuna varılmıştır. Birinci faktörün tek başına toplam varyansın % 23.72'sini açıkladığı; ikinci faktör % 19.13'nü, üçüncü faktör %10.02'sini; üç faktörün toplam varyanslarının % 52.87'sini açıkladığı görülmüştür. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan üç faktörün ortak varyanslarının .510 ile .781 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin, Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutum Ölçeğine ait ortalama, standart sapma, madde-toplam korelasyonları ile alt %27 ve üst %27' lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları hesaplanmış, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .36 ile .77 arasında değiştiği ve t-değerlerinin anlamlı çıktığı saptanmıştır ( $P < .001$ ). Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2005) dikkate alındığında, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir. Ölçekte yer alan her bir alt faktör için madde toplam korelasyonları I. Faktör için .53 ile .77; II. Faktör için .48 ile .77; III. Faktör için .36 ile .51 arasında değişmektedir. Bu değerlere göre, her bir maddenin, öğrencilerin, Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin, Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumlarını iyi ayırt ettiği söylenebilir.

Ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .92$  belirlenmiştir. Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin, Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutum Ölçeği ilgili korelasyon katsayıları incelendiğinde birinci faktör ile ikinci faktör arasındaki korelasyonun .64, birinci faktörle üçüncü faktör arasındaki korelasyonun .46 ve ikinci faktör ile üçüncü faktör arasındaki korelasyonun .37 olduğu görülmüştür. Faktörler arasında anlamlı ancak orta ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir.

Bu veriler, ölçekteki tutum maddelerinin bağımsız üç faktörde toplandığının bir kanıtı olarak düşünülebilir. "Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin, Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirme çalışmasında ölçeğinin birinci faktörü (Bölümden Hoşnut Olma) ikinci faktörü (Bölümü İşlevsel Bulma), Üçüncü faktörü (Bölüme Değer Verme) olarak yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerin 20'si olumlu, 6'sı olumsuz maddelerden oluşmuştur. Bu sonuçlara göre 26 maddeden oluşan bu ölçeğin Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Tutum, bölüme yönelik tutum, tutum ölçeği geliştirme

## Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretme Yöntem ve Teknikleri ile Bunları Tercih Etme Nedenleri

Yrd. Doç. Dr. Yücel KAYABAŞI

Gazi Üniversitesi

yucelk@gazi.edu.tr

Öğretim etkinliklerinin temel amacı, istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar gibi değerleri kendi yaşantıları yoluyla bireye kazandırmak, yeteneklerini geliştirmek; varsa olumsuz davranışlarını yok edip onu yaşamı boyu başarılı ve mutlu kılacak bir yeterliliğe, bir kişilik örüntüsüne eriştirmek, topluma yararlı kılmaktır. Öğretim yöntemi, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen düzenli yoldur.

Öğretme-öğrenme sürecinin etkili ve verimli hale getirilmesi için bir çok öğretim yöntem ve tekniği geliştirilmiştir. Her bir yöntem ve tekniğin kullanılması için bir takım koşulların sağlanmasıyla mümkündür. Etkili bir öğretim yoluyla istenilen davranış değişikliği yaratmak için öğretmen, dersin içeriğine, konu alanına, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ya da öğrenci sayısında göre kullanacağı tekniği seçmelidir. Öğretmenin seçtiği yöntem ve tekniği etkili olarak kullanabilmesi için her şeyden önce yöntem ya da teknik hakkında yeterli düzeyde bir bilgiye sahip olması ve teknik ya da yöntemi amaç ve ilkelerine göre kullanabilmelidir. Eğer öğretmen bu söylene (%70)nlere istenilen şekilde uygulayabildiği taktirde yöntem ya da tekniği kullanmada başarılı olur(Bilen 2008: 7-15).

Öğretmen sorumluluğunu üstlendiği sınıf yönetiminde öğretme-öğrenme faaliyetlerine yönelik görevini tam yapabilmesi için öğretim yöntem ve tekniklerden yararlanması gerekir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine, dersin ve konunun içeriğine göre kullanılacak yöntem ve teknikler farklılıklar gösterir. Bir derste birden fazla yöntem ya da teknik kullanmak davranış değişikliği oluşturmada olumlu yönde etkiler. Hangi yöntem ve teknik kullanılırsa kullanılsın, önemli olan öğrencilerin derse katılımlarının sağlanmasıdır.

Yapılan bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenmeyi sağlamada kullandıkları öğretim teknikleri ile bu teknikleri tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırma, Ankara merkez ilçerinde görev yapan sınıf ve branş olmak üzere toplam 320 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma da kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden, ikinci bölüm öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinden, üçüncü bölüm ise yine öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri içeren maddelere yer verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler (öğreticiler olarak) derslerinde sıklıkla düz anlatım (%90) ve informal öğretmen konuşması (%70)yöntemlerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yine büyük bir çoğunluğu yaklaşık %75'inin bilgisayar destekli öğretim yöntemlerini kullandıklarını bildirmişlerdir. Ders ortamında kullanılan "Grupla Öğretim" tekniklerinden Büyük Grup Tartışma, Soru-cevap, İşbirlikçi Öğrenme, Küçük Grup Tartışma, Küme Çalışması ve Beyin Fırtınası tekniklerini sıklıkla (%70) kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerde "Yaparak-Uygulayarak" öğretim tekniklerinden Problem Çözme, Örnek Olay, Gösterip Yaptırma tekniklerini (%67) kullandıkları görülmüştür. Yine öğretmenler "Eğlence-Oyun ve Dramatizasyon Türü Öğretim" tekniklerinden Dramatizasyon ve Eğitimsel oyunları sıkça kullanmalarının yanında azda olsa Kart Oyunları tekniğinden yararlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin "Sınıf Dışı Öğretim" tekniklerinden Gözlem, Proje hazırlama, Gezi, Ev Ödevi ve Sergi ile Görüşme tekniklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdemleri ve derslerin sözel, sayısal ya da hem sözel hemde sayısal olmaları ile öğretmenlerin tercihleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenirken, öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ve öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik aldıkları eğitimleri ile yöntem ve teknikleri tercih etmeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı gözlenmiştir.

Sonuçta, yapılan bu araştırmada öğretmenlerin genellikle bilinen öğretim yöntem ve tekniklerini sıklıkla kullanmalarına karşılık yeni diyebileceğim (Forum, kollegyum, Workshop vb) öğretim tekniklerini bilmedikleri için kullanmadıkları görülmüştür. Yine öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme nedenleri ile yukarıda belirtilenlere bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, Öğrenme, Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği Öğretim İlkeleri

## Müzik Eğitimi Programlarında Ulusal Doku Uyuşmazlığı Sorunsalı

Prof. Dr. Ali GÜLER

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

[guler\\_a@ibu.edu.tr](mailto:guler_a@ibu.edu.tr)

Ulusal doku uyumsuzluğu anlayışı ilk bakışta yadırganabilir. Doku uyumsuzluğu sorunsalı öteden beri tartışılan bir sorundur. Özellikle müzik öğretmeni yetiştirmede bu süreç hep irdelenmiştir. Uygulanacak eğitim programlarının hazırlanış ve uygulanışında en çok eleştirilen boyut Türk müziğinin yeterince yer almadığı doğrultusundadır. Öğretmen adaylarının sanatsal gelişim süreci ile öğretmen olma becerisi arasında bir uyumluluğun olmadığı vurgulanmaktadır. Bir estetik disiplin olarak müzik yaşayan, okuyan her insanın gereksinim duyduğu bir alandır. Önemli olan bu denli etkili, eğitici işlevi güçlü olan bu disiplinden nasıl yararlanılacağıdır. Herkes dinliyor, söylüyor, yorumluyor, eleştiriyor. Temel sorunsal her insanın kendi açısından kendisini haklı olarak sunmasıdır. Uzlaşa sağlanamayınca yozlaşma da kaçınılmaz oluyor.

Doku uyumsuzluğunun başlıca nedeni yereli ulusala, ulusali evrensele taşınması için kültürel dokunun kendi içinde bir tutarlılık içermesi gerekir. Cumhuriyet dönemi farklı kültürel doğurguların yarattığı kırılma noktaları alanda uzlaşmayı da geciktirmiştir.

Ulusal doku uyumsuzluğu anlayışı ilk bakışta yadırganabilir. Doku uyumsuzluğu sorunsalı öteden beri tartışılan bir sorundur. Özellikle müzik öğretmeni yetiştirmede bu süreç hep irdelenmiştir. Uygulanacak eğitim programlarının hazırlanış ve uygulanışında en çok tartışılan boyut Türk müziğinin yeterince yer almadığı doğrultusundadır. Öğretmen adaylarının sanatsal gelişim süreci ile öğretmen olma becerisi arasında bir uyumluluğun olmadığı vurgulanmaktadır.

Ulusal dokudan yoksun bir sanat anlayışının çağdaşlık değeri kazanma olanağı olur mu? Burada sanatın ulusallık-evrensellik boyutunun irdelenme zorunluluğu ortaya çıkıyor. Doğal insandan uygar insana yönelik bir anlamıyla "bireyin", "kişi" olmasına bağlıdır. İnsanı eğer canlılardan özelliklerin başında onun tarihsel ve kültürel bir varlık olması gelir. Özgür iradesinin ve eğitilebilirliğinin bilincindedir. Oysa hayvan dünyada hep korkarak yaşar, aynı zamanda da dünyada bulunan gözüne görünen şeylere karşı edinmeye bir istek içindedir. Tıpkı korku gibi denetimsiz boşalveren baş edilmez bir istektir. Hayvanın yaşamını yöneten, onu kukla gibi oynatıp hoplatan şey çevrenin nesnelere ve olaylardır. Yenişehirli insanın "mikro" oluşumdan "makro" oluşumun diyalektik yapısını şöyle açıklamaktadır.

"İnsan varlığı tüm yaşam sürecinde, mikro gözenekten bir başka mikro gözeneğe ulaşır. Bu aslında bir mikro yapıdan bir başka mikro yapıya oradan da doğallıkla bir makro yapıya geçiş demektir. Yaşamın duyumsal, ruhsal, bilinçsel, ussal yanı insanın varlığının ve yaşamın tinsel yanı olarak adlandırıyoruz. Tinsel yan içinde tüm gücüyle maddesel ve maddesel olmayan kültür yaratmaktadır. Onun içinde de en başta sanat yer almaktadır"

Vurgulandığı gibi mikro oluşumdan makro oluşuma geçiş bir anlamıyla yöresellikten ulusallığa oradan da evreselliğe gidişin temelinde sanatın ulusal boyutu yatmaktadır. İster ulusallık ağırlıklı bir gidiş, isterse evrensellik ya da çağdaşlık değeri içersin bir uyumluluk içinde oluşudur. Sanatın ulusal boyutunun temelinde yöresellik boyutu vardır. Turgut bu anlayışı şu esaslarla açıklamaktadır.

- Yöresellik bir sanatçının yurttaş olarak içinde bulunduğu coğrafi ve kültür çevresini ifade eder.
- Sanatçı bu çevrede doğar, bu çevrede yetişir ve sanat eserlerinde bu çevreyi dile getirir. Bu çevrede eğitimini görür.
- Yöresellik halka dönüş değil sanatın içeriğini sunmaktır.
- Yöreselliği ulusallığa, ulusallığı evrensele giden bir yolda görmek gerekir.
- Türk sanatı yöresellik ve ulusallık kavramlarının ayrılmasından gelişecek, evrensel bir nitelik kazanacaktır.
- Bir ulus çağdaşlaşma standartlarını kendisi koymalıdır. Bu, o ulusun kendi kültürel, tarihsel gelişmesi içinde mümkündür.
- Başka kültürlerin standartlarına girildi mi, o zaman taklit tehlikesi başlar, bizde daha çok böyle olmuştur

Tunalı, yöresellik kavramının çoğu kez ulusallıkla karıştırıldığını, bunun ayırt edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre yöresellik şu özelliklerle açıklanabilir.

- Yöresellik her sanatçının içinde yaşadığı coğrafi, toplumsal çevreyi ifade eder.
- Bu çevre içine doğa ve insan görünümü ile toplumsal olaylar girer.
- Bütün bu doğal, insansal ve toplumsal çevre, sanatçı için yalın bir objedir, sanatın objesidir.
- Sanatçı, bu obje dünyasına eğilir, onu duyar, onu düşünür ve onu yansıtmak ister. O, sanatın yalın içeriğini oluşturur. Buna göre yöresellik, sanat için bir içerik sorunudur

Sanatın ulusallık boyutunun esasları Tunalı'ya ve Turgut'a göre şöyle açıklanmaktadır:

- Ulusallık bir içerik sorunu değildir.
- Ulusallık sanat yapıtının içeriği ile değil, biçimi, anlatımıyla ilgilidir.
- Ulusallık bir ulusun, bir toplumun tarihsellik içinde elde ettiği nesnelere bir yaklaşım biçimi, nesnelere bir kavrayış, bir duyuş ve beğenin biçimidir.
- Bir ulusun öz kültüründen, öz duyuşundan ve öz beğenisinden söz açılır.
- Ulusallık bu özgün değerlerin birikiminden oluşur. Bütün bu nitelikler, bir ulusun bireylerinin düşünüş, duyuş ve sezislerinden olduğu gibi, onların ortak beğenilerinde ve sanat yapıtlarında tortulaşır.
- Ulusallık bir yöntem sorunudur.
- Yöresel bir motif ya da manzara da ulusal değerler içinde ele alınabilir, ancak ona ulusal bir biçim vererek mümkün olabilir.
- Her dönemin ya da çağın doğa karşısında belli bir tavır, belli bir yaklaşım biçimi, belli bir beğenisi vardır. Felsefeyi ve sanatı belirleyen yalnız bu çağdaşlık kavramı olmayıp, aynı zamanda ulusallık kavramıdır

**Anahtar sözcükler:** Müzik eğitimi, ulusal doku, doku uyumsuzluğu

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Düzenleme ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri

Yrd. Doç. Dr. Çavuş Şahin  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
csahin25240@yahoo.com

Arş. Gör. Büşra Şahan  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
sahan.busra@gmail.com

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arası dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğinin şekillendiği "erken çocukluk çağı" diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır & Can Yaşar, 2001; s.15).

Eğitimde yaratıcı dramın etkiliğini birçok eğitimci vurgulamıştır. Dorothy Heathcote, dramın eğitimde ve yaşantılara dayalı öğrenmede etkisini göstermiştir. Ayrıca dramın öğrenme için etkin bir yöntem olduğuna inanmış, dramayı "yaşamın pratiği" olarak açıklamıştır. Somers'a göre drama, yaşamın modelini çıkarttığımız ve onun içindeki yerimizi daha iyi anlamamızı sağlayan işlevsel bir araçtır. Best, dramayı kurgusal ortamda, içerik ve bağlama dayalı olarak edinilen yaşantıların günlük yaşama transferini sağlayan bir "transfer penceresi" olarak tanımlamıştır. Norman'a göre ise, drama kişinin evrensel, toplumsal, etik ve soyut kavramları anlamlandırmasıdır (San, 2002,65; Adıgüzel, 2006,32; Cömertpay, 2006,28).

Bu araştırmanın genel amacı, okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen yeterliliklerine dayalı olarak drama etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeylerini; öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Bu araştırma tarama (survey) modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Çanakkale il merkezindeki okullarda görev yapan 240 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Evreninin tümüne ulaşmanın zor olduğu düşünüldüğü için, evren içerisinde örneklem, random yoluyla seçilen Çanakkale il merkezinde 130 öğretmen olarak ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra, cevap kâğıtları kontrol edilmiş ve eksik bilgi verilen cevap kâğıtları iptal edilerek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Öğretmenlere uygulanan anketler sonunda elde edilen veriler tek tek incelenerek bilgisayar yardımı ile SPSS (Statistic Program for Social Sciences) programına aktarılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

- Okul öncesi öğretmenleri drama etkinliklerini planlamada çok sorun yaşamamaktadırlar.
- Okul öncesi öğretmenleri drama etkinliklerini planlamada amaç ve kazanımları belirtmede zorluk çekmemektedirler.
- Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliklerinde kullanılacak materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları ve öğrenci görüşlerini dikkate alma konusuna önem vermektedirler.
- Drama etkinlikleri sırasında öğretmenler, teknolojik araçlardan yararlanma ve çocukların günlük yaşamlarından örnekler verme konusuna özen göstermektedirler.
- Öğretmenler en çok, drama etkinlikleri için oluşturulan öğrenme-öğretme ortamlarını, çocukların estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenlemede zorlanmaktadır.
- Okul öncesi öğretmenleri, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate almada ve teknolojik kaynakların kullanımında model olma konusunda hassas davranmaktadırlar.
- Okul öncesi öğretmenleri, bireysel farklılıklara göre ortamları düzenleme konusunda, öğrencilerin özel sorunlarını ve ilgili yasal dayanakları dikkate almaktadırlar.
- Okul öncesi öğretmenleri, öğretim yöntemini belirlerken bireysel farklılıkları dikkate almada zorluklar yaşamaktadırlar.
- Okul öncesi öğretmenleri, drama etkinlikleri sırasında amaçlarına uygun hareket etmede sıkıntı yaşamamaktadırlar, ancak zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlama konusunda zorlandıkları görülmektedir.
- Okul öncesi öğretmenleri, öğrencilere kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için, olanak sağlamada yeterli özeni göstermemektedirler.

Sonuçta; yapılan bu araştırma milli eğitim bünyesinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymasından önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerine, yenilenen okul öncesi programının dayandığı öğrenme yaklaşımı da dikkate alınarak; drama etkinliklerinin planlanması, öğretim materyallerinin hazırlanması, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğretimin çeşitlendirilmesi, zamanın etkin kullanılması ve davranış yönetimi gibi drama etkinlikleri alanlarında yerel ve merkezi düzeylerde çeşitli hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Düzenlenecek hizmet içi programlara formal bir özellik kazandırılmalı ve öğretmenlerin bu tür programlara katılımı sağlanmalıdır. Programa katılan ve başarılı olan öğretmenlere akademik karşılığı verilmelidir.

**Anahtar Kelimeler;** okul öncesi programı, okul öncesi öğretmeni, drama

## Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Seda Karaçelik - İzzet Görğen

Muğla Üniversitesi

skaracelik@mu.edu.tr; igörğen@mu.edu.tr

Günümüzde teknoloji ve mühendislik, siyaset, iş dünyası ve tabii ki eğitim gibi birçok alan köklü bir değişim sürecindedir ve bu değişimi değerlendirecek ve yönlendirecek cesur insanlara ihtiyaç duyulmaktadır (May, 2007, sf:49). Gelişmiş ülkeler sanayi toplumundan, bilgi toplumu olma yoluna girmişlerdir. Burada önemli olan artık sayısal üstünlük değil, kaliteli yetişmiş insan birikimidir. İnsan kalitesi de almış olduğu eğitimin niteliği ile ölçülür. Bu nedenle eğitimin kalitesinin süratle iyileştirilmesi gerekmektedir. Bilgi toplumu olma yönündeki toplumumuza özellikle yaratıcı düşünme yöntemlerinin verildiği bir eğitim sistemi uygulanmalıdır (Eriç, 1998, s:156).

Tüm eğitim seviyeleri, öğrenme sürecinin nasıl geliştirileceği sorunuyla baş etmek durumundadır. Öğrenme; bilgi birikimi, anlama ve bilgileri uygulama anlamına gelmemektedir. Sadece büyük miktarlarda para harcamak bu sorunun çözümü olmadığı gibi materyalleri sunmanın yeni yolları üzerine de odaklanmamaktadır (Rowe, 2007, sf. 132). Biten yüzyılın sonunda eğitimci, her dönemden fazla yeniliği, yaratıcılığı ve demokrasiyi yaşatacak ortamları düşünmek, araştırmak ve oluşturmak zorundadır (Sungur, 2001, sf:21).

Çalışmanın amacı; Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini incelemektir. Araştırmada, genel tarama modelleri kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini okul öncesi öğretmenliği 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 75, fen bilgisi öğretmen öğretmenliği 1 ve 4. sınıfta öğrenim gören 46 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi – Sözel A Formu kullanılarak toplanmış, TYDT puanlama ve yönerge kitapçığındaki yönergeler doğrultusunda çözümlenmesi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1) Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemine ilişkin olarak okul öncesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının her ikisinde de en yüksek puanın akıcılık düzeyine ait olduğu, esneklik ve orjinallik puanlarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2) Araştırmanın üçüncü alt problemine dair sonuçlar incelendiğinde, okul öncesi ve fen bilgisi öğretmen adayları arasında akıcılık, esneklik ve orjinallik puanlarının ortalamalarında anlamlı bir fark olmadığı ve bu ortalama puanların ise neredeyse birbirine eşit olduğu görülmüştür.

3) Okul öncesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve orjinallik puanlarıyla sınıf düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve her iki bölümde de 4. sınıf öğrencilerinin akıcılık, esneklik ve orjinallik puanlarının 1. sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ancak anlamlı fark yalnızca okul öncesi öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında ortaya çıkmıştır. Buna göre, okul öncesi öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve orjinallik puanları 1. sınıfta öğrenim görenlere göre anlamlı seviyede yüksektir.

4) Okul öncesi öğretmen adaylarının incelenen diğer değişken olan "mezun olunan lise türü" ile akıcılık, esneklik ve orjinallik puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

5) Fen bilgisi öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve orjinallik puanları ile "sınıf" ve "mezun olunan lise türü" arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

## Okulöncesi Eğitim Programlarında Dış Mekanların Kullanımı: Eğitim Programlarında Doğanın ve Okul Bahçesinin Yeri Ne Kadar Olmalıdır?

Yrd.Doç.Dr. Şafak Öztürk Aynal

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

sozturk@omu.edu.tr, safakozturk55@yahoo.com.tr

Son yıllarda özellikle bazı Avrupa ülkeleri ve Amerika'da okul öncesi eğitimde bahçe ve doğanın kullanımına çok sık yer verilmeye başlanıldığı gözlenmektedir. Özellikle hızla ilerleyen teknolojik ve bilimsel keşiflerin çocuklarımızı doğadan ve doğal koşullardan sanal koşullara taşıdığı maalesef günümüz koşullarının acı gerçeklerinden birisi olmaktadır.

Bugün gelişmiş ülkelerde artık ana okulu bahçeleri hatta oyun ve park sahaları çocukların yaratıcı düşünme yetilerini geliştirecek biçimde düzenlenmeye çalışılmaktadır. Çok değişik tasarımlarla geliştirilmeye çalışılan bu bahçe ve oyun parkları çocukların oynarken düşündükleri, yeni denemelerde buldukları, değişik durum ve olayları dramatize ederek yaşadıkları, bitkiler yetiştirip onların nasıl büyüdüklerini takip ettikleri kısacası, doğadan ve dış dünyadan tasarımıların ortaya konulduğu bir mekan haline gelmektedir.

Okul öncesi eğitimde artık günlük eğitim programlarının dış mekan (outdoor) ya da bahçe ve iç mekan (indoor) ya da sınıf içi olarak ikiye ayrıldığı batı ülkelerinde, okul bahçesini de farklı amaçlarla eğitime katmanın yanında doğal mekanlardan ve doğa koşullarından da faydalanma yoluna gidilmektedir. Özellikle son birkaç yıldır okul öncesi eğitimde "doğa eğitimi" kavramı çok önemsenen bir kavram olmaktadır. Çocuklarla doğa gezileri planlama ve bu gezilerde doğayı ve doğal yaşamı her boyutuyla inceleme, bunun yanında doğanın yaşamsal değerinin farkına varma, doğada belli bir süre geçirerek bu süreç içinde doğayı sesleriyle, kokusuyla ve dokusuyla çok yönlü bir biçimde ayırt etme ve tanıma sağlanmış olmaktadır. Çocuklar bu tür doğa faaliyetlerinde örneğin arkadaşlarının hatta kendisinin bile sınırlarını ve farklı yönlerini keşfetmekte, birbirleriyle çok daha sıcak ve dostane ilişkiler kurabilmektedirler. Özellikle hem bahçede hem de doğada öğretmen rehberliğinde yapılan küçük grup çalışmalarıyla sosyal - duygusal ve iletişim becerileri daha olumlu bir yöne çekilebilmekte ve çocukların gerek aldıkları eğitimden gerekse yaşadıkları o andan tat almaları, haz duymaları, hissederek, duyarak ve duyumsayarak yaşamaları dolayısıyla gelecekte kendisiyle barışık, özgür ve çağdaş düşünen, sorgulayan, karşılaştığı sorunlara yeni çözüm yolları arayan, yaşamdan keyif ve haz almasını bilen birey yetiştirilmesi sağlanmaktadır.

Tüm bu faydalarına rağmen bugün bu konu aslında hala günümüzde hem kendi ülkemizde hem de batı ülkelerinde bir sorun olarak yer almaktadır. Çünkü bununla ilgili gelişmeler batı ülkelerinde bile yeni olmakla birlikte henüz tam olarak çözümlenebilmiş değildir. Ülkemizde ise, okul bahçelerimiz okul öncesi kurumlarından ilköğretime kadar dış mekanın eğitim içinde yer alışı yok denecek kadar azdır. Devlete bağlı bağımsız ve özel anaokullarında, nispeten o da kimi bahçe aletleriyle sınırlı olmakla birlikte belki yer almakta ancak, ilköğretime bağlı anasınıflarının gerçekten bahçeyi kullanabilmeleri mümkün olamadığı gözlenmektedir. Bunun çok değişik nedenleri olmakla birlikte belki de en temel gerekçesi ilköğretim bahçelerinin sadece beton zemin ve demir kapılardan oluşmuş olmasıdır. Bunun dışında resmi prosedürler ve maalesef okul yönetimi ve öğretmenlerin de bu konudaki duyarsız tutumları çocuklarımızın bu ortamlardan faydalanabilmesine bir engel teşkil etmektedir.

Sonuç olarak denilebilir ki; özellikle küresel ısınmanın gündemde olduğu şu günlerde çevre duyarlılığının küçük yaşta geliştirilmesi gerçeğinden ve yukarıdaki sayılan gerekçelerden yola çıkılarak, okullarda mekan dışı eğitim konusunun eğitim programlarında yer almasının önemine böyle bir kongrede değinilmesi gereği duyulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Doğa eğitimi, dış mekan eğitimi, okul bahçeleri

## Okulöncesi Eğitim Programlarının Alanda Denenmesi: Uygulamalar ve Öneriler

Yrd. Doç. Dr. Gülsen Ünver  
Ege Üniversitesi  
[gulsen.unver@ege.edu.tr](mailto:gulsen.unver@ege.edu.tr)

Program tasarısının alanda denenmesi (alan testi), program geliştirme sürecinin önemli bir aşamasıdır. Program tasarısı büyük bir titizlikle hazırlanmış olsa bile, uygulamadaki etkileri açısından denencelliğini korumaktadır (Ertürk, 1993; Saylan, 2001). Bu nedenle, program tasarısı belli bir süre örneklem olarak alınan okullarda uygulamalı ve uygulama sonuçlarına göre programın öğeleri temele alınarak gerekli düzeltme, onarma, yenileme, yeniden kurma gibi etkinlikler yapılmalıdır. Bu basamaktan sonra programın yaygınlaştırılmasına karar verilmelidir (Demirel 2002; Sönmez, 2004). Hatta programın geliştirilmesi, burada da son bulmamalı, her uygulamadan sonra yeniden gözden geçirilerek gerekli değişiklikler yapılmalıdır (Sönmez, 2004).

Okulöncesi eğitim de, özellikle son yıllarda önemi giderek daha çok belirtilen ve yaygınlaştırma projesi yürütülmekte olan bir basamaktır. Ancak ülkemizde okulöncesi eğitimi program geliştirme çalışmalarına bu düzeyde önem verildiğini söylemek güçtür. Bu konuda son 15 yılda yapılan çalışmalar şöyle özetlenebilir: Okulöncesi eğitim programları 1994 yılında kreş (0-36 ay), anaokulu (37-60 ay) ve anasınıfı (61-72 ay) olmak üzere üç ayrı kitapçık halinde yayınlanmıştır. Bundan sekiz yıl sonra 36-72 aylık çocuklar için ortak bir okulöncesi eğitim programı hazırlanmış ve alanda denemeksizin ülke genelinde kullanılmıştır. Bu program, 2002-2003 öğretim yılından itibaren dört yıllık uygulama sürecinde uzmanlar ve uygulayıcılardan alınan geri bildirimler, okulöncesi eğitim programının kuramsal temelleri, ülkenin eğitim ihtiyaçlarındaki değişimler ve ilköğretim programlarında 2005 yılında yürürlüğe giren değişiklikler dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve geliştirilmiştir. Böylece 2006-2007 öğretim yılından bu yana programın ülke genelinde uygulanmasıyla yapılan geliştirme çalışmaları sonucunda oluşan okulöncesi eğitim programı yürürlüktedir.

Bununla birlikte, okulöncesi eğitim programlarının, alan denemeleri sonucunda geliştirildiğini gösteren herhangi bir kanıt rastlanmamıştır. Aslında hazırlanan program tasarılarının belirli bir örneklem üzerinde denenmesi, okulöncesi eğitim için daha da kritiktir. Zira yatırım getirisi en büyük olan eğitim basamağı, okulöncesi eğitimidir (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, 2005). Program tasarısının olumsuz etkileri de, katlanmak zorunda kalacağımız alternatif maliyet getirisini yükseltebilir.

Okulöncesi eğitim programlarının geliştirilmesinde *tesadüfi olarak tanımlanmış deney ve kontrol gruplarıyla yapılan alan denemeleri (randomized-controlled field trials)*'nden yararlanılması uygun olacaktır. Bu tür alan denemeleri, eğitimdeki yeni uygulamaların ve reformların kontrollü bir şekilde denenerek değerlendirilmesi yoluyla daha başarılı olmalarını da sağlamaktadır. Böylece yanlış adımların atılması ve eğitim kaynaklarının etkili olmayacak yeniliklerin uygulanması için harcanması önlenmektedir. Etkisiz yeniliklerden bireylerin olumsuz etkilenmesi riski de ortadan kaldırılmaktadır (Nave, Miech ve Mosteller, 2000).

Nave ve ark. (2000) *tesadüfi olarak tanımlanmış deney ve kontrol gruplarıyla yapılan alan denemelerinin* diğer deneysel desenler ya da karşılaştırmalı çalışmalardan farklı olduğunu da belirtmektedir. Bu tür alan denemelerinde deney ve kontrol gruplarının katılımcıları tesadüfi olarak belirlenir. Deney grubunda denel işlem uygulanırken, kontrol grubunda başka çalışmalar yapılır ve sonra iki uygulamanın sonuçları karşılaştırılır. Özetle, grupların tesadüfi olarak oluşturulması ortaya çıkan fark(lar)ın deney ve kontrol grubundaki bireylerin alan denemesinin öncesinde zaten var olan farklılıklarından değil, denel işlemden kaynaklandığı yargısını güçlendirir.

Sonuç olarak, okulöncesi eğitim programlarını değiştirme ve geliştirme çalışmalarında alan denemelerini, 'değerlendirme'nin işgörüsünü dikkate alınarak gerçekleştirmede sınırlılıklar olduğu söylenebilir. Bildiri metninde '*tesadüfi olarak tanımlanmış deney ve kontrol gruplarıyla yapılan alan denemeleri*' daha ayrıntılı olarak açıklanacaktır. Ayrıca, okulöncesi eğitimi program geliştirme çalışmaları kapsamında alan denemelerinin niteliğini artırmaya yönelik önerilerde bulunulacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Program geliştirme, alan testi, pilot uygulama, okulöncesi eğitim, okulöncesi eğitim programı.

## Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Etkinlikler Planlamaya İlişkin Görüşleri

Dr. Duygu Çetingöz

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

duygu.cetingoz@deu.edu.tr

Yaratıcı etkinliklerin bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmesi verimli bir öğrenme-öğretme sürecinin anahtarıdır. Öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlikler planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda yeni yaklaşımlarla ilgili bilgi sahibi olmaları önemlidir. Ayrıca yaratıcı etkinlikler planlarken planlama ilkeleri açısından planın her bölümünün birbirleriyle bütünlük göstermesi önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yaratıcı etkinliklere yönelik plan yapma alışkanlığı ve pratiği kazanmış olmaları gerekmektedir. Alanyazında yaratıcı etkinlikler planlamaya planlama süreçleri açısından bakıldığında bu planların temel olarak belli hedefleri, öğrenme-öğretme etkinliklerini ve değerlendirme etkinliklerini kapsamı gerektiği belirlenmiştir. Araştırmada okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlikler planlamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlikler planlamaya ilişkin olarak görüşlerinin belirlenmesinin yaratıcılığı geliştirici plan oluşturma çalışmalarına ve okulöncesi eğitime katkılar getirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlikler planlama hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın yöntemi durum çalışmasıdır ve deseni bütüncül tek durum desendir. Araştırma 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü okulöncesi öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan ve Yaratıcılık ve Geliştirilmesi dersi almış 2., 3. ve 4. sınıflardan toplam 45 öğretmen adayını kapsamaktadır. Araştırmada veriler yarı- yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Yapılan kodlamaların güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan iki kodlama arasındaki korelasyon katsayısı .81 olarak saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1) Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlikler planlamada hedeflere ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmeyi, öğrencilerin özgün ürünler oluşturmasını sağlamayı, öğrencilere esnek düşünme becerisi kazandırmayı, öğrencilere grupta çalışma becerisi kazandırmayı daha fazla vurguladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrencilere duyarlılık becerisi kazandırma ve öğrencilerin farklı kavramlar arasında ilişki kurmasını sağlama görüşlerini en az düzeyde belirttikleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının planlama ilkelerine ilişkin bazı sorunları olduğu ve planın bütünsel olması gerektiği hakkında bazı bilgi eksiklikleri olduğu belirlenmiştir.

2) Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlikler planlamada öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; sanat etkinliklerinden artık materyal çalışmalarını, kukla yapmayı ve yeni bir okul/ev/oda/araç /oyuncak/giysi tasarlamayı, yöntem ve tekniklerden drama etkinliklerini, dil etkinliklerinden yarım bırakılan bir hikayenin sonunu oluşturmayı daha fazla vurguladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dil etkinliklerinden anlatılan bir hikayeyi resmetmeyi, oyun etkinliklerinden hayali oyunları ve kelime oyunlarını, sınıf dışı etkinliklerden bahçede çalışmayı en az düzeyde belirttikleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde fen ve doğa çalışmalarının yaratıcılık üzerindeki etkilerine değinmemiş olmaları dikkati çekmektedir. Ayrıca diğer etkinlik alanları açısından bakıldığında da bazı bilgi eksiklikleri olduğu belirlenmiştir.

3) Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlikler planlamada değerlendirme etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; ürünün özgünlük durumu değerlendirmeyi, ürünün esneklik durumu değerlendirmeyi, ürünün akıcılık durumu değerlendirmeyi daha fazla vurguladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının etkinlik gerçekleşirken gözlem yapmayı, öğrencilerin sürece ve ürene ilişkin öz değerlendirme yapmalarını istemeyi, etkinliğin belirlenen sürede tamamlanma durumu değerlendirmeyi, öğrenci dosyalarında değerlendirme raporları saklamayı en az düzeyde belirttikleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde yaratıcılık açısından büyük önem taşıyan süreç değerlendirmeden çok ürün değerlendirmeye yönelik bir yaklaşım tercih ettikleri saptanmıştır.

Sonuç olarak; okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlikler planlamaya ilişkin görüşlerinin genel olarak alan yazında belirtilen yaratıcı etkinlikler planlama içeriği ile örtüşen bir görünüm sergilediği belirlenmiştir. Ancak frekans ve yüzde dağılımları açısından bakıldığında öğretmen adaylarının birtakım bilgi eksiklikleri olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Okulöncesi eğitim, öğretmen adayları, yaratıcı etkinlikler planlama

# Olusturmaci Öğrenme Ortamının Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Temel Matematik Dersinde Akademik Başarı Ve Van Hiele Geometri Düşünme Düzeyine Etkisi

Öğr. Gör. Dr. Ayten Pınar BAL

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
İlköğretim Bölümü,  
apinar@cu.edu.tr

Çocukların matematikle ilgili düşünceleri ve onların matematiksel gelişim süreçleri birçok araştırmaya konu olmuştur (Even ve Tirosh, 2002; Grouw ve Koehler, 1992). Bu çalışmalardan elde edilen bulgulardan bazıları, pek çok öğrencinin matematiği zor bir konu olarak algıladıklarını ve matematiğin gerçek hayatla ilgili her hangi bir bağının olmadığını düşündüklerini (Sobel ve Maletsky, 1999; Van De Walle, 2001) ortaya koymuştur. Bu bağlamda matematik eğitimcilerinin etkili bir öğretim için önerdikleri öğrenme yaklaşımlarından biri de oluşturmacı yaklaşımdır.

Oluşturmacı öğrenme ortamında, öğrenenler arkadaşlarıyla ve yaşadıkları dünya ile etkileşime girmeli, kendi gözlemlerinin ve fikirlerinin farkına varmalı, problemleri çoklu yaklaşımlarla çözmeye çalışmalıdır. Öğretmenler ise bu süreçte öğrencileri gözlemleyerek onların düşüncelerini oluşturmalarına, doğrulamalarına, kanıtlamalarına ve farklı yollarla düşüncelerini açıklamalarına olanak sağlamalıdır. Burada öğretmenin rolü, öğrencilere fikirlerini birbirleriyle iş birliği içinde tartışabilecekleri bir ortam oluşturmaktır (Savery ve Duffy, 1995; Fosnot, 1996; Colburn, 2000; Johnson, 2007). Matematiğin en önemli amaçlarından biri de öğrenenlere günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerle baş edebilmeleri ve olayları problem çözme atmosferi içinde ele alabilmelerine olanak tanıyan bir düşünme biçimi kazandırmaktır (Altun, 2005). O halde, oluşturmacı öğrenme ortamlarının en iyi kullanılabilceği derslerden biri matematiktir.

Oluşturmacı öğrenme ortamı konusunda yapılan araştırmalar, genellikle oluşturmacı öğrenme ortamının; öğrenci başarısına ve tutumuna etkisine, (Sebella, 2007; Moore, 2005; Akay, 2005) ve öğretim uygulamaları hakkında öğretmen veya öğrenci görüşlerine (Temur, 2007; Sebela, 2007; Yılmaz, 2006) ilişkindir. Matematik dersi kapsamında yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu ve ilköğretim ve ortaöğretim (Güneş, 2008; Tarhan, 2007; Güneş ve Asan, 2005; Chung, 2004; Erdoğan ve Sağan, 2002 ve Wesche, 2002) boyutunda olduğu görülmektedir. Ancak incelenen literatür kapsamında üniversite düzeyinde bu konuda her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu düşünceden yola çıkarak, araştırmanın temel amacı, matematik dersinde oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı ortamların öğrencilerin geometri başarılarını ve Van Hiele geometri düşünme düzeylerini hangi derece etkilediğini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

1) Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubunun geometri başarı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?

2) Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubunun Van Hiele geometri düşünme ön test puanları kontrol altına alındığında, geometrik düşünme son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?

3) Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim uygulanan deney grubunun geometri konusunda hazırladıkları ürün seçki dosya puanları, geometri başarı test puanları ve Van Hiele geometri düşünme puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel modele göre tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemini ise aynı fakültenin sınıf öğretmenliği programına devam eden birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin "Geometri Başarı Testi", "Van Hiele Geometri Düşünme Düzeyi" ön test sonuçları ve kişisel bilgi formlarındaki veriler [cinsiyet ( $\chi^2 = .26, p > .05$ ), yaş ( $\chi^2 = 2.13, p > .05$ ), mezun oldukları lise türü ( $\chi^2 = 1.05, p > .05$ ) ve birinci dönem temel matematik not ortalamaları ( $\chi^2 = .6, p > .05$ )] göz önünde bulundurularak bir deney ve bir kontrol grubu seçilmiştir. Yansız olarak seçilen deney grubunu 36 öğrenci (19 kız, 17 erkek), kontrol grubunu ise 34 öğrenci (20 kız, 14 erkek) oluşturmuştur.

Araştırmada, "Geometri Başarı Testi -GBT" ve "Van Hiele Geometri Düşünme Testi-VHGDT" ve "ürün seçki dosyası" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Geometri Başarı Testi, araştırmanın uygulama süresinde işlenecek Temel matematik II dersi kapsamında yer alan geometri konulardan oluşmaktadır. Uygulanan başarı testinin KR-20 güvenirlik değeri .91 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin geometri düşünme düzeylerini belirlemek için Usiskin (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması, geçerliği ve güvenirliği Duatepe (2000) tarafından yapılan "Van Hiele Geometri Düşünme Testi- VHGDT" kullanılmıştır. Ürün seçki dosyasında ise öğrencilerin konuyla ilgili yaptıkları etkinlikleri, örnekleri, çalışma yapraklarını, sunu raporlarını, hazırladıkları günlükleri, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını koymuşlardır.

Uygulama süresince Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) ve Brooks ve Brooks'un (1999a, 1999b) ilkeleri temele alınarak oluşturmacı öğretim ortamlarının özelliklerini yansıtacak biçimde bireysel ve ikili grup çalışmaları, problem çözme etkinlikleri ve materyaller hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler ve materyaller iki matematik eğitimcisinin de görüşlerine sunulmuş ve düzenlenmiştir.

Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS-Windows 13.0 paket programı kullanılmış ve yapılan betimsel analizler, bağımsız gruplar t testi, kovaryans analizi ve pearson korelasyon katsayısının hesaplanmasında anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Nitel veriler ise rubrik ile değerlendirilmiştir.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturmacı yaklaşıma dayalı öğrenim gören deney grubunun geometri başarıları ile kontrol grubu geometri başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Ancak, Van Hiele geometri düşünme düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak özetle, oluşturmacı öğrenme ortamına dayalı eğitimin üniversite düzeyindeki öğrencilerin geometri düşünme düzeylerini olumlu yönde artırdığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Van Hiele Geometri Düşünme Düzeyi, Oluşturmacı Yaklaşım, Akademik Başarı

## Ortaöğretim Matematik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programının "Mantık" Öğrenme Alanının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Sevinç MERT UYANGÖR  
BAÜ.NEF.OFMAE Anabilim Dalı  
e-mail: [suyangor@hotmail.com](mailto:suyangor@hotmail.com)

M.Fatih DEVLEZ  
BAÜ.NEF.OFMAE Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi  
e-mail: [fdevlez@gmail.com](mailto:fdevlez@gmail.com)

Okullarda öğrencilerden istenen başarının elde edilebilmesi için öğretim programlarının sürekli olarak gözden geçirilmesi, belirlenen eksikler ve aksaklıklar doğrultusunda sürekli olarak yenilenmesi gereklidir. Bu da ancak program değerlendirme ile mümkündür. Erden, sistematik program değerlendirme faaliyetlerinin örgün eğitimin yaygınlaşması ve test tekniklerinin gelişmesi ile başladığını belirtmektedir. Günümüzde çeşitli eğitimciler tarafından geliştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bunlarda bazıları; hedefe dayalı değerlendirme modeli, Metfessel-Michael değerlendirme modeli, Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli, Stake'nin uygunluk-olasılık modeli olarak sayılabilir.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 07/06/2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı yürürlüğe girmiştir. Ancak bu programın değerlendirilmesine ilişkin çalışmalara literatürde nadiren rastlanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada Ortaöğretim Matematik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programında yer alan "Mantık" Öğrenme Alanının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda; Balıkesir Merkez Ortaöğretim okulları; Anadolu liseleri, düz liseler, meslek liseleri olarak üç grupta toplanarak çalışma evreni olarak belirlenmiş; maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla bu okullarda görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrenciler örneklem kapsamına alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin seçilmesindeki amaç; görelilik olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Nitel Araştırma veri toplama yöntemlerinden Görüşme yöntemi ve veri toplama aracı olarak ta yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun tercih edilmesinin nedeni, yarı-yapılandırılmış formlarda araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan soruların kullanılacak olması yanı sıra görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara uygun soruların eklenerek araştırmanın derinliğini sağlamaktır. Görüşmelerde elde edilen veriler kayıt cihazı ile kaydedilmiş, böylece araştırmacılar soru sorma ve dinleme işlevlerini daha etkili bir biçimde yerine getirebilmişlerdir. Elde edilen veriler, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz türünde görüşülen bireylerin ortaya koydukları görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Böyle bir analizle, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmuş olacaktır. Araştırma sonucunda; okul türlerine göre "mantık" ünitesinin işleme durumu, işlenişte yaşanan program ihlalleri ve öğretmen ile öğrenci görüşleri doğrultusunda bu ihlallerin nedenleri hakkında fikir sahibi olunacağı beklenmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir.

a) Öğretmen görüşmeleri sonucunda

1. Öğretmenlerin daha çok öğrencilerin beklentisizliğinden yakındıkları görülmektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler test sistemi ile yetiştiklerinden mantık öğrenme alanı gibi bir alana karşı soğuk ve ilgisiz durmaktadırlar.
2. Öğretmenlerin genelde mantık öğrenme alanının içeriğinin iç tutarlılığını iyi buldukları, düzenleniş biçimini beğendikleri gözlenmektedir. Ancak bazı öğretmenler iç tutarlılık ve düzenleniş biçimine ilişkin olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerde daha çok bazı alt başlıklarının eksik kalması neden olarak ileri sürülmüştür. İlköğretim yıllarında mantık öğrenme alanına temel olabilecek bir öğrenme alanının bulunmayışı dile getirilmiştir.

3. Genelde düz liselerde görev yapan öğretmenlerin programla uygulamanın örtüşmediğini düşündüğü görülmektedir. Diğer okullardaki öğretmenlerse bu konuda farklı görüşlere sahiptir. Bazı öğretmenler, bazı meslektaşlarının bu öğrenme alanını programdaki şekliyle uygulamadıklarından yakınmaktadır. Bazı öğretmenlerse, kendilerinin programdaki şekliyle mantık öğrenme alanını uygulamadıklarını söylemektedirler.
4. Genelde ispat yöntemleri alt öğrenme alanının değerlendirme sürecinde etkin olmadığı sonucu çıkarılabilmektedir. Ayrıca ispat yöntemleri alt öğrenme alanının yeteri kadar değerlendirmeye katılmamasının da öğrencinin bu öğrenme alanına ilgisini zayıflattığı da vurgulanmıştır.
5. Katılımcı öğretmenlerin bulunduğu okullarda zümre kararı ile mantık öğrenme alanında işlenmeyen hedef-davranışın olmadığını görülmektedir. Bazı katılımcı öğretmenler ise önceden programda olan elektrik devreleri ile ilgili hedef-davranışların tekrar konulması gerektiğini düşünmektedir.
6. Öğretmenlerin 2'sinin bazı alt öğrenme alanlarının çıkarılması gerektiğini söylediğini, 6'sının ise eklenmesi gerektiğini söylediğini görülmektedir. Eklenmesi gerektiği belirtilen alt öğrenme alanı elektrik devreleri olmuştur. Buna gerekçe olarak öğretmenler, elektrik devreleri alt öğrenme alanının mantık öğrenme alanını somutlaştıran bir öğrenme alanı olmasını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca ispat yöntemlerinin çıkarılması gerektiğini düşünen öğretmenler de çoğunluktadır.

b) Öğrenci görüşmeleri sonucunda

1. Öğrencilerin genellikle ispat yöntemlerini tam olarak işlemediklerini düşündükleri görülmektedir. Bu durum Anadolu liselerinde, düz liselerde ve meslek liselerinde çok farklı değildir. Bazı öğrenciler ise programda olmamasına rağmen elektrik devrelerini derste işlediklerini söylemişlerdir. Açık önermeler alt öğrenme alanının, Anadolu liseleri ve meslek liselerinde bazı öğrenciler tarafından işlenmediği söylenmiştir.
2. Anadolu liselerindeki öğrencilerin genellikle mantık öğrenme alanını ileriki konular için faydalı olarak gördükleri gözlemlenmiştir. Meslek liseleri ve düz liselerdeki öğrenciler ise genellikle mantık öğrenme alanının sonraki öğrenme alanlarına bir katkısı olmadığını düşünmektedir.
3. Anadolu liselerinden 2 öğrencinin mantık ünitesinin tümünü gerekli olarak gördüğü izlenmektedir. Meslek lisesi ve düz lise öğrencilerinin ise hepsinin, mantık öğrenme alanındaki bazı alt öğrenme alanlarını gereksiz görmekteyler.
4. Anadolu liselerinde mantık öğrenme alanına yeterli zaman ayrıldığı gözlenebilmektedir. Mantık öğrenme alanı için MEB tarafından belirlenen ders saati sayısının 16 olduğu göz önüne alındığında, meslek liselerinde ve düz liselerde mantık öğrenme alanı için genellikle öğrencilerin verdiği bilgiler doğrultusunda yeterli zaman ayrılmadığı görülmüştür.
5. Bütün öğrencilerin, okuldaki sınavlarında mantık öğrenme alanından soru ile karşılaştıkları anlaşılabilir. Bazı öğrenciler ise okulda mantık alanından soru sorulmasını istememektedir. Üniversiteye giriş sınavlarında ise mantık alanından soru sorulmasını Anadolu lisesi öğrencileri isterken, meslek lisesi ve düz lise öğrencilerinin istemedikleri görülmektedir. Meslek lisesi ve düz lise öğrencilerinin bu tutumlarının ise mantıklı bir açıklamasının olmadığı ve yalnızca "fazladan konuya gerek yok" düşüncesi ile hareket ettikleri, kullandıkları ifadelerden anlaşılabilir.

Sonuçta, yapılan bu çalışmanın mantık öğrenme alanındaki aksaklıkları ortaya çıkarması beklenmektedir. 2010 üniversiteye giriş sınavının birinci basamağı olan YGS'de mantık öğrenme alanından soru sorulmuş olması da bu öğrenme alanının ileride daha önemsenerek işlenmesini gerektirebilir. Böylece bu gelişme mantık ünitesindeki aksaklıkların giderilmesi için bir aşama kabul edilebilir.

**Anahtar kelimeler:** matematik, program değerlendirme, mantık öğrenme alanı.

## Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni 9. Sınıf Geometri Programı İle İlgili Görüşleri

Arş. Gör. Demet BARAN

Rize Üniversitesi

demet.baran@rize.edu.tr

Değişen ekonomi, kültür ve teknoloji ile toplumun beklentileri ve gereksinimleri de değişmiştir. Bu beklenti ve gereksinimler doğrultusunda eğitimin amacı yeniden yapılandırılmakta ve biçimlendirilmektedir. Bununla birlikte küresel dünyanın yeni gerçekleri olarak tanımlanan genişleme, çeşitlenme ve bilgi devrimi, demokrasi ve yönetim kavramlarını farklılaştırmakta, öğretim kurumlarını ve içinde bulunduğu koşulları değişime zorlamaktadır. Dünya ülkeleri gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadır. Birey ve toplulukların beklentilerini elde etmede eğitim, hem değişimin başlatıcısı hem de değişimden etkilenen özelliklere sahip bir dizi dinamik süreçler içeren toplumsal bir olgudur. Dünyadaki bilgi kavramı ve bilgi toplumu anlayışındaki gelişmelerin, ancak eğitim kurumları aracılığı ile gelecek kuşaklara aktarılmasının mümkün olduğu bilinen bir gerçektir. Bu sürecin en iyi şekilde yürütülebilmesi için son derece dikkatli hazırlanmış öğretim programlarına ihtiyaç vardır.

Ülkemizde de toplumsal alanda, siyasal alanda, bilim ve teknolojide önemli hareketlilikler gözlemlenmektedir. Doğal olarak bu hareketliliklerin eğitim sistemimize yansıtılması gerekmektedir. Öğretim programlarının çağa uygun hale getirilmesi, bilgi kavramı ve bilgi toplumu anlayışının ön plana çıkması ve hayat boyu öğrenme yaklaşımını esas alan bir öğretim anlayışının gelişmesi gibi olgulardan dolayı ülkemizde program geliştirme çalışmaları yeniden başlamış ve çeşitli model arayışlarına girilmiştir. Bu program geliştirme çalışmaları sonucunda 2004 yılında ilköğretim ve ortaöğretim programlarında değişimlere başlanmıştır. Değişen eğitim anlayışıyla birlikte matematik eğitiminde de değişime gereksinim duyulmuştur. Matematik doğası gereği yeni eğitim anlayışına yatkın olması, ondan unsurlar barındırması, yeni eğitim anlayışı içinde matematik eğitimini ayrıcalıklı bir yere oturtmakta ve önemini artırmaktadır. Değişime uğrayan matematik programı "Her genç matematiği öğrenebilir" ilkesine dayanmaktadır ve bütün öğrencilerin keşfetme, bulma, karar verme, mantıksal çıkarımda bulunabilme ve bir çok matematiksel metotları ve yöntemleri etkili bir biçimde kullanarak problem çözebilme seviyesine gelmesi hedeflenmektedir. Programın önemli hedeflerinden biri ise öğrencilerin bağımsız, öz denetim gibi bireysel yetenek ve becerilerinin geliştirilmesidir.

Matematik programının yanı sıra geometri programında yapılan değişiklikler de öğretmen ve öğrencileri etkilemektedir. Eğitim sisteminin temel ögesinin öğretmenler olduğu ve diğer öğelere göre etkileme gücünün fazla olduğu bilinmektedir. Matematik öğretiminde de rol oynayan pek çok unsur olmakla birlikte sorumluluk sınıflarda öğretmenlere düşmektedir. Dolayısıyla yeni 9.sınıf geometri programı ile ilgili öğretmen görüşlerini almanın programın uygulanabilirliğini etki ettiği düşünülerek bu araştırma yapılmıştır. Araştırma Rize ili, Çayeli ilçesinde görev yapan 5 matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin seçiminde okullarda 9. sınıf geometri derslerine giriyor olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırma, nitel bir araştırma olup yöntem olarak özel durum çalışması kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakat sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenler, 9. sınıf geometri programındaki değişim ve bu değişimle birlikte 9. sınıflara zorunlu hale getirilen haftada iki saatlik geometri dersi ile yeni konuların ek olarak getirilmiş olması öğretmenlerin programı yetiştirmede zaman açısından sıkıntı yaşadıklarını, analitik geometri konusunun 12. sınıftaki analitik geometri müfredatıyla içerik bakımından çok benzer olması ve bu nedenle öğrencilerin bilhassa bu konuda anlamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca üzerinde durdukları bir diğer konu ise öğrencilerin henüz matematik altyapısının tamamlanmamış olması nedeniyle geometride zorlandıkları ve analitik geometri, katı cisimler gibi konularda öğrencilerin tamamen dersten koştuklarıdır. Bu nedenle de öğrencilerin dersteki motivasyonlarının düştüğü ve sınıf kontrolünün zorlaştığı da bir başka öğretmen görüşü olarak elde edilmiştir. Alan seçecek olan öğrencilerin, matematik ile ilgili olmayan alanı seçecek olanları özellikle zorunlu olan bu geometri dersini gereksiz olarak gördükleri de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi ortamda materyal ve teknoloji kullanmadıkları, teknoloji kullanımını da sadece derslerin sunumu esnasında faydalanılacak materyal olarak gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşımları da genelde geleneksel yaklaşıma yakın bulunmuştur. Öğrenci merkezli öğretimi ve ölçme değerlendirme sürecini sadece öğrencilere tahtada soru çözdürmekten ibaret kabul ettiklerini ve süreç değerlendirmesi olarak bahsettikleri değerlendirmenin de bundan ibaret olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin belirttiği öğrencilerin alan seçiminden önce erken yönlendirildiği düşünceleri ve bu nedenle seçecekleri alanla ilgisi olmayan geometri dersini gereksiz görmeleri ile ilgili 9. sınıftaki geometri dersinin zorunlu olması yerine seçmeli olması önerilebilir. Böylece alanlaşma öncesi öğrenciler karar verme sürecinde daha özgür olabilirler.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik öğretmenleri, Geometri programı, Özel durum.

## Öğrenci Merkezli Yaklaşımların Sorunları

Hikmet Yıldırım CELKAN

Ali ÜNİŞEN

Türkiye’de ideal, çağdaş bir eğitim kompozisyonu oluşturma arayışları 150 yıllık bir geçmişe sahiptir. Ne var ki, benzer sistemler bu uzun süreçte dönüşümlü olarak defalarca tekrarlanarak denenilen yaklaşımları, (Duran, 2008) eğitimin temel unsurlarından öğretmen ve öğrenci rollerinde kayda değer değişiklik yapacak şekilde olmamış; yeni isim altında yine okulda, öğretmen yönlendirmeli, program rotalı ve kitap muhtevalı sistemler uygulanmış. Ülkemizde hemen her siyasi iktidarla değişen eğitim sistemi büyük tartışmalara sebep olmaktadır. Tartışmalardan duyulanların çoğu siyasi olmakla birlikte, eğitimi programlama, uygulama ve değerlendirme gibi gerçekten konuyla doğrudan ilgili olan tartışmalar ve haklı itirazlar da vardır. Bu tartışmalarda taraf olmayan veya asgari düzeyde katılım gösteren tek kesim her defasında eğitim sisteminin merkezine yerleştirildiği iddia edilen öğrencidir. Eğitim, hükümetin mi yoksa devletin mi politikası olduğu, hatta üçüncü bir gücün yönlendirmesine göre mi şekil almaktadır hala rahat cevaplanabilir bir soru değildir.

Okulsuz toplum, kır okulları gibi birkaç sıra dışı akım dışında bir buçuk yüz yıldır ortaya atılan eğitim teorileri sistematik bir değişiklik göstermeden kozmetik müdahalelerle kendilerini tekrarlamaktan ileri gitmemiştir. Öğrenci, iddia edildiğinin aksine hiçbir zaman eğitim sisteminin güneşi olmamış; uygulamada merkezde yer almamıştır. Sözde öğrenci merkezli yaklaşımlar gelişimini tamamladıkça Gatto’ya göre (2005:1-19) öğretmenler, öğrencilerinin bilinçaltına karmaşıklık ve dışarıda yaşanan gerçek hayata karşı ilgisizlik doldurmakta, sınıf ve kast sistemi daha belirgin hale gelmekte, öğrencilerde bazı normlara karşı umursamazlık, öğretmen ve ebeveyne duygusal; öğretmene entelektüel bağımlılık geliştirmektedir. Diğer yandan öğrenciler psikolojik olarak da başarı şartıyla saygı ve sevgi göreceklere dair bir gerçekle yüz yüze kalmakta, sürekli gözetlendiğini hissetmesi ise karakter gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Yeni programların eğitim için eğitim felsefesine doğru kaydığı görülmektedir. Okuldaki şekliyle çocuğun 24 saatine bulaştırıldığı için, dersler haricinde çocuk, dünyasına hiçbir şey alamamakta; umursamaz, ilgisiz kalmak zorundadır.

### Amaç

Bu bildiri on yıllardır uygulana gelen ve öğrenciyi merkeze aldığını varsayan yaklaşımların aslında birbirine ne kadar benzediğini, teori ve pratikteki benzerliklerine değinmek, olumlu yönlerinin olumsuz yönleriyle tartışmasını amaçlamaktadır.

### Yöntem

Araştırma nitel karakteriyle olayı, olguyu var olduğu şekliyle, kendi ortamı içinde betimlemektedir. Araştırmaya veriler, literatür incelemesi sonucunda açık içerik analizi yapılmış ve çalışma teorik olduğundan da bazen ima edilen içerik analizleri yapılmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Programlar hazırlanırken öğrenciyi yeni roller ve sorumluluklar verilir ancak bu rollerin çoğunluğu kağıt üzerinde kalmaktadır. Bu roller veya haklar ya öğrencinin sürece katılımını temsil etmemektedir. Öğrenci kayda değer bir aktif duruma getirilmemektedir. Öğrencinin eğitim sürecine katılımı sadece uygulama sürecinde söz konusu olmakta, programın diğer aşamalarında söz konusu olmamaktadır.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırma, öğrenciyi merkeze almaya yönelik bir eğitim reformu yaparken takip edilmesi gereken prosedürü, literatürün ışığında uygulanabilir ve sürdürülebilir tarzda vermektedir. Öğrencinin programlama, uygulama, değerlendirme ve ölçme aşamalarında merkezde olmasa bile kendi öğrenimine nasıl katılacağına örneklerini sunmaktadır.

## Öğrenci Velilerinin Yeni İlköğretim Programlarına İlişkin Görüş Ve Düşüncelerinin Belirlenmesi

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Ve Öğretimi A.B.D  
[ecumali@sakarya.edu.tr](mailto:ecumali@sakarya.edu.tr)

Arş. Gör. Duygu GÜR ERDOĞAN

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Ve Öğretimi A.B.D  
[dgur@sakarya.edu.tr](mailto:dgur@sakarya.edu.tr)

Arş. Gör. Serhat ARSLAN

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Ve Öğretimi A.B.D  
[serhatarслан@sakarya.edu.tr](mailto:serhatarслан@sakarya.edu.tr)

Bilindiği gibi 2005-2006 eğitim-öğretim yılında eski ilköğretim programları terk edilerek yapılandırmacı yaklaşımı esas alan yeni ilköğretim programları yürürlüğe girdi. Yeni ilköğretim programları II Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde açılan seminerlerle öğretmenlere tanıtıldı. Hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitapları'nda öğretmenlere yeni programların nasıl uygulanacağına ilişkin ayrıntılı bilgiler verildi. Öğretmenler de son dört yıldır gerek seminerlerden edindikleri sınırlı bilgiler yardımıyla gerekse Öğretmen Kılavuz Kitapları'nda yer alan açıklamalar doğrultusunda yeni programları uygulamaktadırlar. Yeni ilköğretim programları geleneksel anlayışa özgü olan salt bilginin aktarılmasından çok, çağdaş eğitim anlayışının ve yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü gibi öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alarak, öğrencilere üst düzey düşünme becerileri, istenilen yönde değer ve tutum kazandırmayı hedeflemektedir. Yapılandırmacı anlayış öğrenmenin öğretmenin dersi anlatması yerine, öğrenci merkezli etkinliklerle öğrenme sürecinde öğrencinin aktif rol almasıyla oluşacağı esasını kabul etmektedir. Yeni programlar bireysel farklılıkları temele alan, bireyin görev ve sorumluluklarını yine bireyin kendisinin belirlemesi gerektiği ilkesine dayanan, bilişim teknolojilerinin etkili ve verimli bir şekilde eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmasını savunan bir anlayışı benimsemektedir.

Yeni İlköğretim Programlarının diğer bir odak noktası "ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme" olarak belirtilmektedir. Bu katılımın nasıl olacağı konusunda çok fazla bilgi olmamakla birlikte velilerin öğrencilerin kişisel proje ve performans ödevlerine yardımcı olmaları, bu ödevlerin değerlendirme sürecine katılmaları, çocuklarının zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim sürecinde okul ve öğretmenlerle işbirliği içinde çaba göstermeleri öngörülmektedir. Peki veliler bu konuda ne yapabilirler? Her şeyden önce tüm öğrenci velilerinin yeni ilköğretim programlarının eğitim felsefesini ve vizyonu'nu anlamaları, değişen eğitim hedefleri, öğretim yaklaşımları, ders kitapları ve ölçme değerlendirme yaklaşımları konusunda bilgilenecekleridir. Ancak bu şekilde çocuklarının eğitim ve öğretim sürecinde gösterdikleri çabaları anlayabilir ve onlara katkıda bulunabilirler. Yine öğretmenler gibi öğrenci velileri de eğitim ve öğretim konusundaki geleneksel tutum ve anlayışlarını değiştirmelidir. Artık çok bilen öğrenci değil, öğrendiklerini yorumlayan, eleştiren, bilgi üreten, sorun çözen ve bilimsel düşünen öğrenci istenmektedir. Bu özellikleri taşıyan öğrencilerin yetiştirilmesi de ancak yeni programların gereği gibi uygulanmasıyla mümkün olacaktır. Unutulmamalıdır ki veliler yeni programın gereklerine uygun olarak çocuklarının zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayabilir, okulun ve öğretmenlerin bu yöndeki çabalarına destek olabilirler.

Ancak öğrenci velileri yeni programlar ile ilgili çok fazla bilgilendirilmedi. Bugün birçok veli neden ses temelli okuma-yazma öğretimine, bitişik eğik el yazısına geçildiğini gerekçeleriyle bilmemektedir. Anne ve babalar çocuklarına verilen ve çoğu zaman evde yapılan performans ödevleri ve kişisel projelerin amacını anlamamaktadır. Yine veliler okullarda ders saatlerinin büyük bir bölümünde etkinliklere yer verilmesini çocuklarını öğretim bakımından geri bırakacağı ve onların SBS sınavlarında başarısız olmasına yol açacağı konusunda kaygı duymaktadırlar.

Bu araştırma amacı 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan yeni İlköğretim Programı'na ilişkin veli görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Velilerin çocuklarının eğitimi ile ilgilenme düzeyleri nedir?
2. Yeni İlköğretim programı hakkında velilerin farkındalık düzeyleri nasıldır?
3. İlköğretim programının genel yapısı ile ilgili veli görüşleri nelerdir?

4. Veliler Yeni İlköğretim Programında yer alan ses temelli okuma ve yazma öğretimi hakkında ne düşünmektedir?

5. Veliler Yeni İlköğretim Programının uygulanmasıyla başlayan bitişik eğik el yazısı hakkında ne düşünmektedirler

6. Yeni ders ve çalışma kitaplarına dair veli görüşleri nasıldır?

7. Yeni ilköğretim programının süreç boyutuna ilişkin veli görüşleri nasıldır?

8. Yeni programda yer verilen öğretmen-öğrenci rolleri ve öğrenme-öğretme yöntemleri hakkında veli görüşleri nasıldır?

9. Araştırma yöntem ve süreci ve bu doğrultuda proje ve performans görevleri konusunda veli görüşleri nasıldır?

Araştırmanın örneklem grubu 2009 – 2010 eğitim- öğretim yılında Sakarya il merkezindeki ilköğretim okullarına devam eden ilköğretim 1. kademe öğrenci velilerinden oluşturulmuştur. Araştırmada kasıtlı örneklem yöntemi ile Sakarya ili yer alan ve 2009 SBS'nda ilk sıralarda yer alan 6 devlet ilköğretim okulu, 1 özel ilköğretim okulundan toplam 1147 veliye ulaşılmıştır. Araştırmanın ölçme aracı olarak kullanılmak üzere uzman kişilerin görüş ve onaylarına sunulmuş ve araştırma dışı tutulan bir veli grubu üzerinde uygulanıp tartışılarak beş bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Birinci bölümde velilerin Yeni ilköğretim programı hakkında ne kadar ve ne şekilde bilgilendirildikleri, ikinci bölümde yeni programın değiştirilme gerekçesi ve felsefesine ilişkin görüşleri, üçüncü bölümde yeni programın kapsamı ve bunların uygulanmasına yönelik görüşleri ve dördüncü bölümde de yeni programda yer alan ölçme – değerlendirme etkinliklerine ilişkin veli görüşlerini ortaya koymaya yönelik sorular sorulmuştur. Son olarak programa ilişkin genel görüşlerini belirtebilecekleri açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Nicel analiz boyutunda SPSS programından; yüzde, frekans değerleri ve çapraz tablolar elde edilmiştir. Açık uçlu anket sorularına verilen yanıtlar ve görüşme notları da niteliksel analize tabi tutulmuştur.

Bu araştırma sonucunda velilerin büyük oranda yeni programdan haberdar olduğu ortaya konulmuştur. Yeni ilköğretim programlarıyla ilgili bilgi sahibi olduğunu düşünen veliler, bu bilgileri büyük ölçüde çocuklarının öğretmenlerinden almışlardır. Araştırmaya katılan velilerin bir kısmı ise yeni programla ilgili medya vasıtasıyla bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yeni programa ilişkin yaklaşımı genellikle olumludur. Araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan velilerin çoğunluğunun yeni programın değiştirilme gerekçelerini bildikleri ve temel felsefesini kavradıkları görülmektedir. Yine araştırma bulguları velilerin yeni programda yer alan "ses temelli okuma yazma öğretimi" ve "bitişik eğik el yazısı"ni büyük ölçüde onayladıklarını göstermektedir. Velilerin yeni ilköğretim programının kapsamı ve uygulanması boyutuna ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde, araştırmaya katılan veliler yeni programın maddi külfet getirdiğini ancak yeni programda yer alan proje ve performans ödevlerini yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. İnternet üzerinden yapılması istenen ödevlerin ise öğrenciye çok fazla faydasının olmadığı, birçok velinin evinde internet olmadığı için çocuklarının ödevlerini yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca veliler çoktan seçmeli testlerin yanında, performans değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak velilerin büyük bir çoğunluğu SBS sınav sistemiyle yeni ilköğretim programının örtüşmediğini, bu yüzden de yeni ilköğretim programının gereği gibi okullarda uygulanamayacağını düşünmektedirler. Ayrıca veliler ders zamanının büyük kısmının etkinliklere ayrılmasının çocuklarının sınav başarısını düşüreceğinden kaygı duymaktadırlar. Mevcut ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ile ilgili olarak da veliler olumlu görüş bildirmişlerdir.

Sonuç olarak, velilerin yeni ilköğretim programına olumlu yaklaşımları, program değişikliğini gerekli ve istenilen doğrultuda görmeleri, yeni programların gereği gibi uygulanması yönünde idareci ve öğretmenlere yardımcı olmaları açısından büyük önem taşımaktadır.

## Öğrenci-merkezli öğretim yaklaşımının İngilizce öğretiminde uygulanması: Öğretim görevlilerinin farkındalıkları, görüşleri ve karşılaşılan sorunlar

Gülen Onurkan Aliusta

Bekir Özer

Doğu Akdeniz Üniversitesi

[gulen.onurkan@emu.edu.tr](mailto:gulen.onurkan@emu.edu.tr); [bekir.ozer@emu.edu.tr](mailto:bekir.ozer@emu.edu.tr)

Bu araştırmanın amacı, Doğu Akdeniz Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'ndaki öğretim görevlilerinin öğrenci-merkezli öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili farkındalık düzeylerini, görüşlerini ve bu yöntem ve tekniklerin uygulanmasını engelleyen etmenleri belirlemektir. Araştırmaya İngilizce Hazırlık Okulu'nda tam zamanlı olarak çalışan 15 öğretim görevlisi katılmıştır. Araştırma için gerekli olan veriler, görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler ışığında, çalışmaya katılan İngilizce Hazırlık Okulu öğretim görevlilerinin derslerde öğrenme sürecini etkili kılmamanın kimi koşullarını bildikleri ancak öğrenci-merkezli öğretimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili farkındalık düzeylerinin pek yüksek olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğretim görevlilerinin öğrenci-merkezli öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin İngilizce Hazırlık Okulu'nda öğrenim gören öğrencilere pek uygun olmadığını düşündükleri ve bu yöntem ve teknikleri derslerinde kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretim görevlileri, geleneksel öğretmen-merkezli öğretim yaklaşımı ile yetişmiş olan öğrencilerin öğrenci-merkezli öğretim yaklaşımına hazır olmamalarını ve uygulanan eğitim programının yoğun içerikli ve sınavlı olmasını, öğrenci-merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin derslerde uygulanmasını engelleyen etmenler olarak göstermişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** öğrenci-merkezli öğretim, İngilizce öğretimi, öğretim yöntem ve teknikleri

## Öğrenme Öğretme Sürecindeki Hata, Yanılsama Ve Yanıltmacalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Bilal Duman

Muğla Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

[bduman@mu.edu.tr](mailto:bduman@mu.edu.tr)

Bu çalışma üniversite öğrencilerinin öğrenme öğretme sürecindeki hata, yanılsama ve yanıltmacalara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu amaçla lisans, yüksek lisans ve doktora programlarındaki öğrencilerden oluşan toplam 30 kişilik örneklem grubuna beş açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerle bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin öğrenme öğretme sürecindeki hataların çoğunlukla kullanılan yöntemlerden kaynaklandığını, süreçte farkındalığı hissetmediklerini bunun ise yanılsamalara ve yanıltmacalara neden olduğu saptanmıştır.

İnsanların ve toplumların arasında büyük farklılıklar yaratan, aldıkları eğitim durumlarıdır. Eğitimdeki yanlışlar diğer alanlardaki hatalara kaynaklık etmektedir. Eğitim, öğretim ve öğrenmede çağdaşlaştırmaya açık, akılsal, eleştirel, yansıtıcı öz-eleştirel olarak reforme edilmeye elverişli açık sistemli yeni kuramlar kuşağına ihtiyaç vardır. Kendi zihnimizin, çalışmasına ve öğrenmesine bilişsel farkındalıkçı düşünelere ve süreç temelli öğrenme ve düşünme becerilerine ilişkin stratejik yaklaşımlara daha çok ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada program geliştirmenin dört temel ögesinde bir olan öğrenme-öğretme süreci-durumu ya da eğitim durumları üzerinde odaklanılacaktır. Uygulama sürecinde eğitim programlarının en önemli ögesi olan öğrenme -öğretme sürecidir. Hedef, içerik ve değerlendirme düzeyleri ne kadar mükemmel belirlenip düzenlenebilecek hedeflere nasıl ulaşılacağı ve içeriğin nasıl işleneceğinin, hangi tür değerlendirmenin yapılacağından odak noktası -öğrenme-öğretme sürecinde- kullanılacak strateji yöntem ve tekniklerle ilişkilidir.

Öğrenme öğretme sürecindeki hata, yanılsama ve yanıltmacaların öğrencilerin anlamlı ve isteyerek öğrenmelerini engellemektedir. Öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarındaki hata yanılsama, yanıltmacalarının temel kaynaklarından biri, ezber bilgiden vazgeçip anlamlı bilgiye istekli olarak geçişteki "süreç tasarımı" yanlış uygulaması olarak söyleyebiliriz. Diğer bir hata kaynağı, dersin öğrenme-öğretme süreç akışında, hedeflerin taksonomisi, içeriğin düzenlenmesi, içerik seçimi ve içerik türlerine ait bilgi ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulama yanlışlıkları olabilir. Bununla birlikte beklide hata kaynaklarının öğrenciye en belirgin olarak yansımaları ise, içerik düzenleme yaklaşımlarının ve içerik türlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde uygun metodolojiyle eşleştirilmemesi olarak görülebilir. Ayrıca hedeflerin taksonomisine uygun içeriğin seçilmemesi ve öğrencinin özelliklerine göre ortamların hazırlanmaması yanılsamaya neden olabilmektedir. Bilgi karmaşıklığına çok boyutlu bir yaklaşımla bütüne ve bağlama anlam kazandıran zekânın geliştirilememesi öğrenme-öğretme sürecinin yanıltmacaları olarak sayabiliriz. Çünkü karmaşıklaşan teknoloji ve çoğalan bilgi öğrenenin öğrenilmiş-komplekslere kapılmasına da neden olmaktadır Bu ise akla uygun bilgi ile uygun olmayan bilginin bireyin öğrenenin öğrenme sistemindeki çatışmalara neden olabilmektedir.

Öğrenme öğretme süreçlerindeki hata, yanılsama ve yanıltmacaların çözümlenebilmesi için süreci, planlayan, uygulayan, yöneten ve destekleyenlerin akılsallık ve akılsallaştırma arasındaki çelişkiyi özeleştirel bir düşünüşle değerlendirmesi gereklidir. Bu bağlamda hata ve yanılsama olasılıkları da çok ve süreklidir. Dışsal ve içsel faktörler olarak iki bağlamda incelenebilir: Dışsal faktörler; toplumsal, kültürel, paradigmatik körleşmeler, ya da paradigmanın egemenliği; ötekileştirme. İçsel faktörler; zihinsel hatalar; algısal hatalar, düşünsel hatalar, duygusal hatalar vb gibi.

Öğrenme-öğretme sürecindeki dışsal faktörler, zihnin özerkliğine ket vurur ve gerçeğin aranmasını yasaklar ya da sakıncalı olarak gösterir. Oysaki eğitimin ve öğretimin en önemli görevi, herkesi bilinçli düşündürmek için akılsallık süreçlerini, bağlamın önemini ve çok boyutluluk, parça-bütün ya da tekil çoğul ilişkisini öğretmektir. Akılsallık süreçleri, tümevarım ve tümdengelim mantık yürütme ilkeleridir. Çok boyutluluk, çok yönlü bakıştır ve insan zihninin genel yeteneğinin geliştirilmesiyle ilişkilidir. İnsan çok boyutlu psikolojik, sosyolojik, fizyolojik, biyolojik dahası hem akılsal hem de duygusal bir varlıktır. Bağlamla bütün farklı kavramlardır. Bütün örgütsel şekilde parçalardan oluşan tamlıktır. Bağlam ise herhangi bir olguda olaylar, durumlar, ilişkiler örgüsü veya bağlantısı, konteksttir (TDK, 2008). Parça-bütün ilişkisi, parçanın içinde bütün bütünü içinde

parça vardır. Her tekil hücre, her tekil birey parçası olduğu ve aynı zamanda parçası olduğu bütünü hologramik biçimde içerir (Morin, 2003).

Bilgi, bağlamı, bütünü, karmaşık olanı referans almak suretiyle kendini oluşturmaya çalışarak, bilenin dünya üstüne bildiklerini fiilen harekete geçirmelidir (Morin, 2003). Öğrenenin bildiklerini harekete geçirebilmek için merakın özgürleştirilmesi, akılsal süreçlerin ilkeleri ve bilgideki önermelerin kavranması gereklidir.

Bu çalışmanın amacı öğrenme öğretme sürecindeki hata, yanılsama ve yanıltmacaların hedef, içerik yön-tem ve değerlendirme öğeleri açılarından irdelemektir. Bu amaç çerçevesinde öğrenme-öğretme sürecindeki hataların neler olduğu ve bu atalara kaynaklık eden verilerin neler olduğu ve yanılsama ve yanıltmacaların neler olduğunu ortaya koymaktır.

Çalışma Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve lisans yüksel lisans ve doktora programları çerçevesinde dersler alan öğrencilerden oluşan toplam 30 kişiyi katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Çalışmada eğitim program ve öğretimi alanında ve de öncelikle öğrenme-öğretme süreci ve bu sürece etki eden faktörlerin neler olduğuna ilişkin literatür incelenmiştir. Daha sonraki aşamada alanlarında deneyimli üç akademisyen ile yine alanlarında uzman olan Eğitim Programı ve Öğretimi anabilim dalında öğretim üyesi olan iki akademisyen ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler ve ilgili literatür taraması sonucunda öğrenme öğretme sürecindeki hata yanılsama ve yanıltmacaların neler olduğunu sorgulayan beş açık uçlu sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anket soruları; öğrenme-öğretme sürecindeki hata, yanılsama ve yanıltmacalar ve bunlara ilişkin çözüm önerilenleri üzerindedir. Açık uçlu soruların çoktan seçmeli testlere göre tercih edilme nedeni, katılımcıları yönlendirmeden daha fazla bilgi almayı sağlamaktır. Bu çalışmada da öğrenciyi yönlendirmeden, öğrenme-öğretme sürecindeki hata kaynaklarına yanılsamalara, yanıltmacalara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri neler olduğunu ortaya koymayı amaçlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi sürecinde öncelikle öğrencilerin vermiş oldukları bütün cevaplar bütünlüğü bozulmadan kısaltılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğrencilerin cevapları, ifadelerdeki ortak özelliklere ve ana fikre göre araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilere ve alt kategorilere yerleştirilerek frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca diğer öğrencilerle ortak kategorilerin tespiti amacıyla sürekli karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler uygun istatistiksel analizler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda amaçlar doğrultusunda özetle aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecindeki hata, yanılsama ve yanıltmacalar sizce nelerdir? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar grafik halinde belirtilmiştir. Bu verilerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğu öğrenme-öğretme sürecindeki hata kaynaklarını çeşitli nedenlere dayandırmakla birlikte öğretmenin derslerde kullandığı metodolojik yaklaşımlardan, sınıf içi yönetim zafiyetlerinden, etkili iletişim kuramamadan ve öğrenciler için öğrenmeyi temel bir gereksinim haline getirememeden ve onları motive edememeden kaynaklandığı vurgulanmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre öğrenme-öğretme sürecindeki hata kaynakları öncelikle öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerden kaynaklandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin her ders için ve her konu için aynı yöntemleri kullandıklarını sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak denilebilir ki, ne kadar üst düzeyde hedefler koyarsanız koyun içeriği hangi düzeyde düzenlerseniz düzenleyin programların uygulamadaki en önemli ögesi olan öğretim yöntemlerini etkili ve çoklu bağlamlarda öğrencinin özelliklerine göre kullanılmadıkça öğrenme sürecinde daha çok yanılsama ve yanıltmacalar olacaktır. Bu ise öğrencilerde anlamsal yanılgılara, farkındalısız bir öğrenme süreci yaşantısına neden olabilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecindeki hata yanılsama ve yanıltmacalara süreç temelli bir öğrenme ve düşünme yaklaşımlarının uygulanmasının çözüm olabileceğini söyleyebiliriz.

**Anahtar kelimler:** Öğrenme-öğretme süreci, süreç temelli öğrenme, hata kaynakları, yanılsama, yanıltmaca, yöntem

## Öğrenme Stillerine Göre Kişiselleştirilmiş Veya Uyarlanabilir E-Öğrenme İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi

Çiğdem Suzan ÇARDAK

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
[csbelikusakli@anadolu.edu.tr](mailto:csbelikusakli@anadolu.edu.tr)

E-öğrenmeye yönelik çeşitli ortam ve uygulamalar tamamen çevrimiçi dersler kapsamında sunulduğu gibi yüz-yüze öğrenme ortamları ile birlikte harmanlanmış bir biçimde de sunulabilmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarından birisi olan öğrenme stilleri, harmanlanmış veya çevrimiçi derslerin öğretme-öğrenme süreçlerinde dikkate alınması gereken önemli bir boyuttur. Çünkü öğrenme stili kişinin bilgiyi alma, işleme ve düzenleme sürecinde izlediği değişik yollardır ve öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerine özel farklı yollar kullanarak öğrenirler. Bu farklılıkların gerek yüz-yüze gerekse çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarlanmasında göz ardı edilmemesi, öğretim hizmetinin öğrenciye özel olarak düzenlenmesini gündeme getirmektedir. Bu kapsamda, değişik öğrenme stili modelleri temel alınarak öğrencilerin öğrenme stillerine göre kişiselleştirilmiş veya uyarlanabilir e-öğrenme yönelik çeşitli programların ve modellerin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri, öğrenme bağlamının değişen özelliklerine göre otomatik ve/veya sürekli olarak kendini uyarlar. Bu tür sistemlerde öğrenenlerin öğrenme stilleri, bilişsel stilleri, kişilik tipleri, vb. değişik bireysel özellikleri ve tercihleri ile bu tercihlerdeki değişimler dikkate alınarak öğretme-öğrenme süreçleri kişiye özel hale getirilir. Öğrenme ortamı eğer öğrenenlerin etkinliklerini izleyerek bunları öğrenenlerin gereksinim ve tercihlerini belirlemek üzere yorumluyor ve bu bilgilere uygun olarak öğrenme sürecini dinamik bir biçimde düzenleyebiliyor ise bu öğrenme ortamının uyarlanabilir olduğundan bahsetmek mümkündür.

Kişiselleştirilmiş veya uyarlanabilir öğrenme sistemleri ile ilgili olarak öğrenenlerin özellikle öğrenme stillerine göre uyarlanabilen e-öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi sürecinde değişik program ve modeller ortaya çıkmıştır. Bu program ve modellerin özelliklerinin ve uygulama sonuçlarının belirlenmesi, e-öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun hale getirilerek daha etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için gerekli görülmektedir. Bu gereksinime dayanan araştırmada, öğrenme stillerine göre kişiselleştirilmiş veya uyarlanabilir e-öğrenmeye yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca erişmek için şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrenme stillerine göre kişiselleştirilmiş veya uyarlanabilir e-öğrenmeye yönelik çalışmaların/araştırmaların

1. amaçları nelerdir?

2. yöntemleri ile ilgili olarak;

• araştırma modelleri nelerdir?

• katılımcıları kimlerdir?

• incelenen öğrenme stillerine uygun program veya modellerin özellikleri (temel alınan öğrenme stili modeli, kullanılan öğrenme yönetim sistemleri, içerik sunum yolları, öğretim süreci etkinlikleri, değerlendirme etkinlikleri, vb.) nelerdir?

• veri toplama araçları ve yöntemleri nelerdir?

3. sonuçları nelerdir?

Bu çalışmanın, e-öğrenmeye yönelik programların ve öğrenme stillerine göre kişiselleştirilmiş veya uyarlanabilir program ve modellerin geliştirilmesinde araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmanın çevrimiçi veya harmanlanmış öğrenme ortamlarında ders veren öğretilere, derslerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilerin öğrenme stillerini nasıl dikkate alacakları konusunda da değişik fikirler vereceği düşünülmektedir.

Nitel bir doküman incelemesi olan bu çalışmada, öğrenme stillerine göre uyarlanabilir veya kişiselleştirilmiş e-öğrenmeye yönelik çeşitli program veya modeller ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları ile makaleler ve bildiriler incelenen dokümanları oluşturmaktadır. Bu kapsamda incelemeye alınan çalışmaların bulunması sürecinde; Yüksek Öğretim Kurulu internet sitesi e-veritabanından, Jstor, Sage, Science Direct, EBSCO Host, SpringerLink, ProQuest Dissertations and Thesis, Ulrich's Periodicals Directory, ISI Web of Knowledge, Wiley InterScience ve ERIC veritabanlarında, ayrıca Google arama motorundan yararlanılmıştır.

Belirtilen veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda tam metin olarak ulaşılan çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmaların hangi ülkelerde hangi yıllarda yapıldığının ve türünün (tez, makale veya bildiri) de belirtildiği çalışmada, verilerin analizinde betimsel analiz yapılmış ve bulgular üç araştırma sorusuna göre temalaştırılarak sunulmuştur.

Öğrenenlerin öğrenme stillerine göre kişiselleştirilmiş veya uyarlanabilir e-öğrenme ile ilgili çalışmaların çoğunlukla yükseköğretim düzeyindeki e-öğrenme etkinliklerine yönelik olduğu ve çalışmaların çoğunluğunun uyarlanabilir e-öğrenmeye yönelik çeşitli modellerin geliştirilmesine ilişkin olduğu bulunmuştur. Kimi çalışmaların ise öğrenme stillerine yönelik uyarlanabilir öğrenme sistemlerinin geliştirilmesine hizmet etmek amacıyla öğrenen profili tanımlama modellerinin geliştirilmesini amaçladığı görülmüştür. Bu tür çalışmalarda, e-öğrenme sistemlerinde öğrenenler ile ilgili e-öğrenme ortamında toplanan verilere yönelik gerçekleştirilen "veri madenciliği" ile etkili bir biçimde öğrenen profillerinin, özellikle de öğrenme stillerinin belirlenebildiği görülmüştür.

INSPIRE, AES-CS, ADAPT, DIOGENE, Co-Tutor, e-Teacher, TANGOW gibi isimlerle tanıtılan uyarlanabilir e-öğrenme modellerinde temel alınan öğrenme stili modeli Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Modelidir. Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Modelinden farklı olarak, incelenen kimi çalışmalarda Kolb Öğrenme Stilleri Modeli, Keefe Öğrenme Stilleri Modeli, Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri Modeli ve bilişsel stiller de dikkate alınmıştır. Çalışmalarda öğrenen modellerinin oluşturulmasında öğrenme stilleri ile birlikte genellikle öğrenme düzeyleri de incelenmiştir. Öğrenenlerin tanımlanan özelliklerine uygun öğretim stratejileri, içerik öğeleri sunulmuş, kimi modellerde ise öğrenenlerin öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine de olanak tanınmıştır. İncelenen çalışmaların yöntemlerinin geliştirilen modellerin tanıtımına yönelik örnek olay çalışması biçiminde olduğu ve modelin değerlendirilmesine yönelik deneysel çalışma sonuçlarına da çoğunlukla yer verildiği bulunmuştur. Modellerin değerlendirilmesi sürecinde genellikle bir grup öğrenen ile çalışılmış ve anket, görüşmeler, çevrimiçi öğrenme ortamlarına yazılan mesajların incelenmesi, öğrenci performanslarının belirlenmesi ile çeşitli türde veri toplanmıştır. İncelenen çalışmalarda geliştirilen modellerin, öğrenci performansı ve öğrenci memnuniyeti konusunda başarılı olduğu, öğrenci profilini otomatik olarak belirlemeye ilişkin geliştirilen tanılayıcı modellerin ise öğrenci özelliklerini başarılı bir biçimde tanımladığı ve sınıflandırdığı belirtilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, öğrenme stillerinin belirlenmesinde geleneksel yöntemlerin yerini öğrenen özelliklerini otomatik olarak tanımlamaya yönelik sistemlerin aldığını ve öğrenenin öğrenme sürecini kontrol etmesine daha fazla olanak tanınması ile daha esnek e-öğrenme modellerinin ortaya çıktığını göstermektedir.

Öğrenen merkezli çağdaş yaklaşımlar ile üzerinde daha fazla durulan öğrenme stilleri ve tercihleri, yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi, e-öğrenme ortamlarında da dikkate alınmak durumundadır. Tek bir öğretim stratejisinin veya modelinin değişik öğrenme özelliklerine sahip öğrenenlerin hepsine aynı derecede uygun olması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle e-öğrenme ortamlarında da öğrenenlerin öğrenme stillerinin, öğrenme tercihlerinin dikkate alınması ve öğrenen gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte öğretim hizmetinin öğrenene sunulması gerekmektedir. Uyarlanabilir, kişiselleştirilmiş öğrenmeye yönelik geliştirilen modeller, geleceğin akıllı öğrenme yönetim sistemlerinin temelini oluşturmaktadırlar. Bu bağlamda, öğrenme stillerine göre uyarlanabilir, kişiselleştirilmiş e-öğrenmeye yönelik çalışmaların incelenmesinin daha ileri düzey modellerin ve programların geliştirilmesine hizmet edebileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** E-öğrenme, öğrenme stilleri, uyarlanabilir öğrenme ortamları, kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri

## Öğrenme Stillere Göre Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Gruplarından Yararlanma Düzeyleri

Dr. Meltem Gökdağ Baltaoğlu, Yrd. Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş

Dokuz Eylül Üniversitesi

[meltem.gokdag@gmail.com](mailto:meltem.gokdag@gmail.com); [yildiz.vesile@gmail.com](mailto:yildiz.vesile@gmail.com)

İşbirlikli öğrenme son yıllarda okulöncesinden yüksek öğretime kadar her eğitim düzeyinde her alanda (Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler vb.) pek çok eğitimcinin ilgisini çekmektedir. Aynı zamanda da eğitimdeki yenileşme hareketinin en başarılı öğretim yöntemi olarak ta kabul edilmektedir. İşbirlikli öğrenme etkinlikleri günümüzde hem tüm sınıfa yönelik geleneksel öğretim yöntemlerine hem de bireysel öğretim yöntemlerine seçenek oluşturmaktadır.

Öğrenme stili aynı öğretim yöntemini bazıları için harika bazıları içinde korkunç kılan bir dizi biyolojik ve gelişimsel olarak yüklenen özelliklerdir. Aynı zamanda bilişsel tarz olarak söz edilen öğrenme stilleri günümüzde pek çok araştırmacının ilgisini çekmektedir. Bu araştırmalarda öğrenme stilleri bilişsel ve fizyolojik etkin özellikler olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin nasıl algıladığı, nasıl etkileşime girdiği ve öğrenme ortamına nasıl yanıt verdiği ile ilgili sorulara cevap aramaktadır.

Etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi için bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğrenci merkezli bir yaklaşımın ihtiyacı vardır. Çünkü her birey farklı şekillerde ve farklı sürelerde öğrenir. Bir başka deyişle her birey farklı bir öğrenme stiline sahiptir. Öğrencilerin hem doğuştan getirdikleri hem de çevreden etkilendikleri öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamlarını yaratmak bireysel farklılıkların dikkate alınmasını sağlayacaktır. Ancak her öğrencinin öğrenme stilleri birbirinden farklı olduğu için öğretmenler, öğrencinin öğrenme stiline uygun bir ortam oluşturmakta zorlanmaktadır.

Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin farklı şekillerde öğrendikleri için bu öğrencilerin işbirlikli öğrenme sonucunda başarıları arasında fark olup olmadığı merak edilmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın amacı, öğrencilerin öğrenme stillerine (görsel, işitsel, hareketli) göre işbirlikli öğrenme gruplarından yararlanma düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Bir başka deyişle işbirlikli öğrenme farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin başarılarını nasıl etkilemektedir?

Bu araştırmanın sonucu ile öğrenme stillerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde ne kadar önemli bir rol oynadığı tespit edilerek öğrenme stillerine göre öğretim ve öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenme stillerine göre işbirlikli öğrenme uygulamalarında kullanılacak öğretimsel işlerin düzenlenmesinde önemli ipuçları sağlayacaktır. Bu sonuçlar özellikle öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik ölçeklerin eğitim kurumlarında uygulanmasının yaygınlaşmasına ve öğrenme stillerine göre eğitim programlarının hazırlanmasına önemli katkılar getirecektir.

Araştırmada "kontrol gruplu öntest-sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yürütülmüştür. İşbirlikli öğrenme grubunu 29 öğrenci, geleneksel öğretim grubunu ise, 31 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bir kontrol ve bir deney grubu üzerinde yürütülmüştür. Deney öncesi her iki gruba da başarı testi, yazılı yoklama, öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır. Deney süresince deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemleri ve aktif öğrenme işleri uygulanmıştır. Geleneksel öğretim grubuna ise, geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sürecinin sonunda her iki gruba başarı testi, yazılı yoklama, Öğrenme Stilleri Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Araştırmada veriler Öğrenme Stilleri Ölçeği, Başarı Testi ve yazılı yoklama ile toplanmıştır. Öğrenme Stilleri Ölçeği geçerlik ve güvenilirliği ( $KR-20=0.74$ ) yapılmış 28 maddelik bir ölçektir. Ölçek üç faktörden (işitsel, görsel ve hareketli) oluşmaktadır. Başarı testinin güvenilirlik katsayısı ise ilk ünite için ( $KR 20$ ) 0.80, ikinci ünite için ise 0.83 olarak hesaplanmıştır.

Her iki ünitenin yazılı yoklama güvenilirlik çalışması için test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Her iki uygulama arasında ilk ünite için iki uygulama arası güvenilirliğin .84 ikinci ünite için ise, .91 olduğu saptanmıştır. Her iki ünite için hazırlanmış Yazılı Yoklamanın güvenilir olması için yazılı kağıtları 2 kişi tarafından okunmuş ve aralarındaki korelasyon hesaplanmıştır. Her iki uygulama arasında ilk ünite için sınavları değerlendiren kişiler arası korelasyonun .99, ikinci ünite için ise, .97 olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme kullanılan deney grubundaki görsel stile sahip öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar deney grubu lehine anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme

kullanılan deney grubundaki harekesel stile sahip öğrencilerin yazılı yoklama sınavından aldıkları puanlar deney grubu lehine anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğrenme stillerine uygun eğitim programları geliştirilmeli ve bununla ilgili deneysel araştırmalar yapılmalı, öğrenme stilleri ve stillere uygun öğretim stratejileri konusunda aday öğretmenler ve alanda çalışan öğretmenler yetiştirilmeli ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin öğrenme stilleri belirlendikten sonra, onların stillerine uygun etkinliklerin düzenlenmesi ve uygulanmasıyla ilgili yeni araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin bu araştırmadaki öğrenme stillerinin dışında, farklı öğrenme stilleri üzerindeki etkileri de incelenmelidir.

Anahtar kelimeler: İşbirlikli öğrenme, Öğrenme stilleri (işitsel, görsel ve hareketse)

## Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi : Doğrudan Öğretim Yaklaşımı

Arş. Gör. Muhittin ÇALIŞKAN

Selçuk Üniversitesi

muhitt@gmail.com

Doç. Dr. Ali Murat SÜNÜL

Selçuk Üniversitesi

sunbul@selcuk.edu.tr

Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların çoğu öğretme – öğrenme sürecinin etkili bir şekilde nasıl düzenlenebileceği ile ilgilidir. Çünkü bireylerin öğrenebilmeleri bu sürecin etkili bir şekilde düzenlenmesine bağlıdır. Ancak amaca ulaşmak için öğretme – öğrenme sürecinin etkili bir şekilde düzenlenmesi tek başına yeterli olmayabilir. Öğrenmele ilgili değişkenler önemli rol oynar. Öğrenme stratejileri öğrenmele ilgili önemli değişkenlerden biridir. Öğrenme stratejileri bireyin kodlama sürecini etkiler ve onun öğrenmesini kolaylaştırır. Bu nedenle, etkili bir öğrenme için öğrencilere öğrenme stratejileri öğretilmelidir. Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalarda okullarda öğrenme stratejilerinin öğretiminin göz ardı edildiğine vurgu yapılmaktadır.

Öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretim olmak üzere iki temel yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. Doğrudan öğretim yaklaşımında, öğrenme stratejileri öğrencilere derslerin öğretim programları dışında, özel olarak düzenlenen programlar ya da etkinliklerle öğretilmektedir. Karşılıklı öğretim yaklaşımında ise, öğrenme stratejileri derslerin öğretim programları ile bütünleştirilerek, onların bir parçası olarak öğretilir.

İçerikle birlikte öğretme yaklaşımında, içeriğe ayrılan sürenin bir kısmının strateji öğretimine ayrılmasının uygulamayı güçleştirebileceği, bu nedenle strateji öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımının uygulanmasının daha uygun olabileceği düşüncesi bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Ancak doğrudan öğretime getirilen eleştiriler dikkate alındığında doğrudan öğretimin etkililiğinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle araştırmanın amacı öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımının etkililiğini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Doğrudan öğretim strateji farkındalığını artırmada etkili midir?
2. Doğrudan öğretim yaklaşımıyla strateji öğretiminde karşılaşılan güçlükler nelerdir?
3. Özelde her bir stratejinin öğretiminde karşılaşılan güçlükler nelerdir?

Deneyisel araştırma modellerinden biri olan ön test – son test kontrol gruplu deneme modeline göre düzenlenen araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan Ogeneral Tural İlköğretim Okulu ve Dikmeli İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 21, kontrol grubunda 21 öğrenci olmak üzere, toplam 42 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ön test sonuçları dikkate alınarak eşitlenmiştir. Deney grubunda, araştırmacı tarafından doğrudan öğretim yaklaşımıyla 15 hafta süren strateji öğretimi yapılmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak; doğrudan öğretimin strateji farkındalığını artırmada etkili olduğu, doğrudan öğretimde birtakım güçlüklerle karşılaştığı ancak bu güçlüklerin sadece doğrudan öğretim yaklaşımıyla ilişkilendirilemeyeceği, özelde her bir stratejinin öğretiminde de güçlüklerle karşılaştığı ama bu güçlüklerin stratejinin doğasından kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi, Doğrudan Öğretim

## Öğretmen Adayların Çoklu Oluşturmacı Öğrenme Ortamı ve Çoklu Değerlendirme Süreci- ne İlişkin Görüşleri: Bir Eylem Araştırması

Yrd. Doc. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Atatürk Üniversitesi

[kerim@atauni.edu.tr](mailto:kerim@atauni.edu.tr) - [gundogduk@gmail.com](mailto:gundogduk@gmail.com)

Bilim, teknoloji ve sosyal alanlardaki değişimin öncüsü eğitime yön veren felsefeler ve bu felsefeler ışığı altında işe koşulan öğrenme-öğretme uygulamalarıdır. Artık kabul edilmektedir ki, yetiştirilmek istenen insanlarda bulunması uygun görülen özellikler 10 yıl ya da daha öncesinin özellikleri değildir. Bilgi toplumu ve sürekli-yaşam boyu eğitim kavramlarıyla idealize edilen paradigmatik değişimi gerçekleştirebilmesi öngörülen yaklaşımların başında ise oluşturmacılıktır (constructivism).

Literatür incelendiğinde "oluşturmacı" ve otantik öğrenme-öğretme süreçlerinin eğitim süreçlerindeki paradigmatik dönüşümde etkili olduğu görülmektedir. 2005 yılından itibaren ülkemiz ilk, orta ve yükseköğretim sistemleri de bu yaklaşım çerçevesinde değişikliklere uğramıştır ve bu değişim hala devam etmektedir. Oluşturmacı yaklaşımda özgün etkinlikler de önemli bir role sahiptir. Özgün etkinlikler öğrenenlerin yapması gereken gerçek yaşamla ilgili karmaşık görevlerdir. Bu aktivitelerin temel amacı, öğrenenleri gerçek yaşamın karmaşık problemlerine hazırlamaktır. Özgün etkinliklerin gerçek yaşamla ilişkili olması, öğrenenlere tam olarak tanımlanması ve gerçek yaşamdaki gibi karmaşık olması, öğrenenlerin çeşitli kaynaklar kullanarak farklı bakış açılarını sunmalarını sağlaması ve işbirliğini gerektirmesi önemlidir. Literatürde geleceğin öğretmenlerinin oluşturmacı yaklaşıma göre yetiştirilmelerinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu görüşün ışığı altında oluşturmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını gerektiren proje, beyin fırtınası, benzetişim, drama vb. yöntem ve teknikler kullanılır.

Programların başarıyla uygulanabilmesi için programı uygulayacak olan öğretmenlerin programları çok iyi tanınması, benimsemesi ve uygulayabilecek düzeyde yeterliliğe sahip olması gerektirir. Öğretmenler bu konuda yetersiz oldukları zaman programların başarıyla uygulanması olumsuz etkilenecektir. Bu noktada hazırlanan programların başarıya ulaşmasını sağlayan öğretmenlerin yetiştirilmesi önemlidir. Oluşturmacı modelde ise öğrencinin öğrendiklerini ne kadar hatırlayabildiğini anlamak değil, öğrencinin önceki bilgilerinde meydana gelen niteliksel değişimleri anlamak ve öğrenme sürecini geliştirmek ve değerlendirme etkinliklerinde tüm bunların göz önüne alınması ön plandadır. Bununla birlikte, ülkemizde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kendilerini en çok "ölçme ve değerlendirme" konusunda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmanın amacı, oluşturmacı yaklaşım dayalı olarak geliştirilen "Sınıf Yönetimi" dersinde çoklu öğrenme ortamı ve çoklu değerlendirmeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada, 14 haftalık bir dersin uygulanması kapsamında, sınıf ortamında öğrenme öğretme sürecini iyileştirme ve sonraki etkinlikler için düzeltmeler sağlaması bakımından nicel ve nitel veri toplama tekniklerini barındıran eylem araştırması (action research) kullanılmıştır. Katılımcılar benzer özelliklere sahip iki ayrı İngilizce öğretmenliği sınıfında bulunan 21'i erkek, 77'si bayan toplam 98 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik ve nitel verilerin analizinde ise frekans ve içerik analizi tekniklerine başvurulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1) Sınıf yönetimi öğretmen yetiştirme alanında son derece önemli görülmektedir. Öğretmen adayları öğretmenlik yaşamlarında bu derste öğrendiklerinden faydalanacakları, dersin kendilerine güven sağladığını, dersin farklı alanlar ile bağlantıları fark edilmesi konularında son derece olumlu görüşlere sahiptir.

2) Ders kapsamında çoklu öğrenme ortamları ve çoklu değerlendirme yapılması konusunda "çok olumlu" ve "olumlu" görüşlerin ağırlıklı olarak ifade edildiği görülmektedir.

3) Örnek olay çalışmaları ve çözümlenmeleri ve portfolyo uygulaması (yorucu olduğu belirtilmesine rağmen) çok olumlu olarak karşılanmıştır.

4) Sınıf içi tartışmalar; seminer çalışması ve sınıf yönetimi ile ilgili makale analizlerinin poster haline getirilerek sergilenmesi gibi etkinlikler olumlu olarak algılanan etkinliklerdir ve bunların öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesinde kullanılması da olumlu karşılanmıştır.

5) Öğretmen adayları, açık uçlu sorular aracılığıyla, çoklu değerlendirme temelli ders islenmesi konusunda etkinliklerin genelde olumlu karşılandığını; dersin karakteristiği arasında öğrenci merkezliliğin son derece

açıkça fark edildiğini; dersin amaçları arasında yer aldığı gibi, dersin öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgilerini ve araştırma becerilerini artırdığını; duyuşsal özellikler arasında eğlendirici bir atmosfer yarattığını ve sınıf ortamı bakımından da rahat bir ortam oluşturduğunu belirtmişlerdir.

6) Öğretmen adayları, çoklu değerlendirme temelli islenen dersi olumsuz algılamaları arasında etkinlikler ve projelerin hazırlanmasının çok zaman alması ve sınıfta devamın puanlandırılması olduğunu dile getirmişlerdir.

7) En çok hatırlanan etkinlikler olarak sınıf yönetimiyle ilgili olarak izlenen filmler ve örnek durum çalışmaları gösterilmiştir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili dersin kendilerine kazandırdıkları konusunda ise beden dili anlamında göz teması ve okullarda karşılaşılabilecek disiplin sorunlarına karşı farklı taktikler geliştirilmesini göstermişlerdir.

Öğretmen adaylarının, oluşturmacı öğretim etkinlikleri yoluyla islenen sınıf yönetiminin öğretmen yetiştirmede ne denli önemli olduğunu; bu dersin öğretmenlik inanç ve düşüncelerini olumlu yönde değiştirdiğini ve kendilerine olan güven duymalarına neden olduğu görülmektedir. Bunlar dersin amaçlarıyla örtüşmektedir. Oluşturmacı anlayışa dayalı olarak desenlenen etkinlikler ve bu etkinlikler etrafından desenlenen çoklu değerlendirme yaklaşımı öğrencilerce yorucu bulunmasına rağmen, derse ilişkin daha sonraki eylemlere yol göstermesi ve etkili bir sınıf yönetiminin nasıl sağlanabileceği konusunda önemli veriler içermektedir. Öğretmen adaylarının sürekli etkinlikler içinde olmaları 'yasam boyu eğitim' konusunda, çoklu değerlendirme ise özellikle 'adalet' konusunda öğrenme ortamlarının bilgi çağında sahip olması beklenen özellikleri kazandırabileceğine ilişkin ipuçlarını barındırmaktadır. Bu bağlamda, geleceğin toplum idealine en büyük katkısı yapacak bireyler olan öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimleri sürecinde etkili özgün yaşantılar geçirmesi ve yeni programın sahip olduğu değerlendirme sistemini daha mesleğe atılmadan 'yaparak-yasayarak' öğrenmeleri gerektiği söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen yetiştirme, oluşturmacılık, çoklu değerlendirme, otantik etkinlikler.

## Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerilerindeki Zorlanma Düzeyleri (Fırat Üniversitesi Örneği)

Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Fırat Üniversitesi

nurigomleksiz@yahoo.com

Arş. Gör. Ümmühan ÖNER

Fırat Üniversitesi

uoner@firat.edu.tr

Günümüz dünyasında meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, birçok değişiklik ve yeniliği beraberinde getirmektedir. İletişim ve ulaşım alanına yansıyan yenilikler dünyanın bir yerinde meydana gelen bir buluş, icat, gelişme kolaylıkla bütün dünyaya yayılmasını, bilgilerin sürekli değişmesini sağlamaktadır. Bunların etkisiyle küresel bir köye dönen dünyada yaşam gün geçtikçe daha karmaşık bir hal almaktadır. Teknolojinin hakim olduğu dünyada bilgi edinme ve öğrenme yolları değişmiştir. Bu durum yenedünya düzenin getirdiği koşullara uyum sağlayan, yaşamı boyunca öğrenen, bilgiye ulaşmayı, kullanmayı, değerlendirmeyi bilen, yani bilgi okuryazarlığına sahip nitelikli bireylere olan ihtiyacı ön plana çıkarmaktadır. Bilgi okuryazarlığına sahip bireyler bilgiye nasıl elde edeceğini, bilgiyi farklı alanlara transfer etmeyi bilen, bilgiyi yorumlama becerisine sahip olan kişilerdir. Bu özellikleri kazanmamış kişilerin dönemin koşullarına uyum sağlayabilmeleri, yeniliklere açık olmaları, kendilerini sürekli geliştirebilmeleri oldukça zordur. Bireyleri, bilgi okuryazarlığı açısından geliştirme görevi eğitim kurumlarına düşmektedir. Bireyin mesleki yaşantısında büyük ölçüde belirleyici olan üniversiteler de, öğrencilerini bilgi okuryazarı bireyler olarak mezun etme amacı güderler. Öğrenciler bilgi okuryazarlığı becerilerini kazanırken belirli noktalarda zorluk yaşayabilir çeşitli problemlerle karşı karşıya kalabilirler. Bu zorluklar "bilme, erişim, değerlendirme, kullanma, etik yasal konular" gibi başlıklar altında toplanabilirler. "Bilme" bireyin ne tür bilgiye gereksinim duyduğu ile ilgili bir durumdur. "Erişim" ulaşılmak istenen bilgiye nasıl ulaşılabilirliğini, nasıl bir yol takip edilmesi gerektiği ifade eder. "Değerlendirme" bilgi kaynağının güvenilirliğini, kullanma bilginin sunumu için en uygun yöntemi belirtir. "Etik yasal konular" ise bilginin kullanılması için gerekli izinlerin alınması ile ilgilidir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmıştır: a) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı aşamalarından bilme, bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme ve onu kullanabilme becerilerindeki zorlanma düzeylerine ilişkin görüşleri **cinsiyetlerine göre** farklılaşmakta mıdır? b) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı aşamalarından bilme, bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme ve onu kullanabilme becerilerindeki zorlanma düzeylerine ilişkin görüşleri **bölümlerine/programlarına göre** farklılaşmakta mıdır? c) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeylerine ilişkin görüşleri **üniversiteye giriş puan türlerine göre** farklılaşmakta mıdır? Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2009-2010 eğitim-öğretim yılı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği programları ile Türkçe, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Resim-İş öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan birinci ve ikinci öğretim dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma için dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilme nedenleri, fakülte'deki öğrenim sürelerinin son aşamalarında olmaları ve buna bağlı olarak bilgi okuryazarlığı konusunda daha birikimli oldukları düşüncesidir. Evrenin tamamı örneklem olarak alındığından ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Veri toplama aracı olarak Polat (2005) tarafından geliştirilen "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek beşli likert türündedir. Ölçek ile öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı aşamalarından bilme, bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme ve onu kullanabilme becerilerinde zorlanma becerileri üzerinde durulmaktadır. Verilerin analizinde kişisel bilgiler için yüzde ve frekans, cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda ilişkisiz örneklem t testi, program/bölüm değişkeni ile puan türü değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda ise varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin "bilme" aşamasıyla ilgili olarak, öğrencilerin cevabı **nadiren zorlanırım** düzeyindedir. Bu durum öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin bilme aşaması ile ilgili genelde bir zorlanma

yaşamadıklarını ortaya koymaktadır. "Araştırma konusu belirleme", "araştırma konusuna ilişkin bilgi gereksinimini tanımlama ve formüle etme", "farklı türde basılı bilgi kaynaklarını (indeks, ansiklopedi, sözlük, rehber, kronoloji, vb) kullanma" "gereksinim duyulan bilgiyi nasıl ve nerede bulacağını bilme" konularında öğrencilerin **nadiren zorlanırım** düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte "amacı ve hitap ettiği kitle açısından bilgi kaynak türlerini ayırt etme" öğrencilerin zorlandıkları noktalardan biridir. Öğrenciler bu maddeye **bazen zorlanırım** düzeyinde yanıt vermişlerdir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeylerinin, "bilme" boyutu ile ilgili görüşleri üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre farklılık göstermektedir. Yapılan LSD testi sonucunda farklılığın sözel puan türü ile eşit ağırlık puan türünde üniversiteye giriş yapmış olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Sözel puan türünde öğrenim gören öğrenciler bilme boyutunda sayısal puan türünde öğrenim gören öğrencilere göre daha az zorlanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin bilme boyutuna ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan LSD testi sonucunda farklılığın Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerle, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programları ile Bilgisayarlı Öğretim Teknolojileri Bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrenciler, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programları ile Bilgisayarlı Öğretim Teknolojileri Bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre bilgi okuryazarlığı becerilerinin bilme boyutunda daha az zorlanmaktadırlar. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin bilme boyutuna ilişkin Resim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerle, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği Programları ile Bilgisayarlı Öğretim Teknolojileri Bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Resim Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrenciler bilme boyutunda daha az zorlanmaktadırlar. Aynı zamanda bilgi okuryazarlığının bilme boyutuna ilişkin Matematik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin Bilgisayarlı öğretim teknolojileri bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha az zorlandıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığının "erişim" boyutuna ilişkin görüşleri **nadiren zorlanırım** düzeyindedir. Öğrenciler "Web kaynaklarını kullanma", "İnternet'te bilgi arama", "Bilgisayarla arama hem basit hem de gelişmiş arama seçeneklerini kullanma", "elde ettikleri bilgileri belli ölçütlere göre sınıflama", " bilgiyi elde etmekte ve saklamakta değişik teknolojik olanaklardan en uygun olanını seçme" gibi bilgi okuryazarlığının erişim boyutu ile ilgili konularda zorluk yaşamamaktadırlar. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığının "erişim" boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerle Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrenciler bilgi okuryazarlığı becerilerinin erişim boyutunda kendilerini, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine göre daha az zorlanmaktadırlar. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin erişim boyutuna ilişkin Resim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerle, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği Programları ile Bilgisayarlı Öğretim Teknolojileri ve Matematik Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Resim Öğretmenliği öğrencileri bilgiye erişim noktasında daha az zorlanmaktadırlar

Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini "değerlendirme" boyutuna ilişkin görüşleri **nadiren zorlanırım** düzeyindedir. "Okunan bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları belirleme", "görsel bilgiyi (tablolar, grafikler, vb) yorumlama", "yeni elde edilen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirme", "elde ettikleri bilgiyi yorumlama" konularında zorlanmadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilgiyi değerlendirme, boyutunda zorlanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler bilgiyi değerlendirme ile ilgili olarak **nadiren zorlanırım** düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bilgi okuryazarlığı becerilerinde zorlanma düzeylerinin değerlendirme boyutu ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşleri puan türü değişkenine göre farklılık göstermektedir. Sözel puan türü ile üniversiteye girmiş adaylar, eşit ağırlık puan türünde giriş yapmış adaylara göre bilgi okuryazarlığı becerilerinin değerlendirme boyutunda daha az zorlanmaktadırlar. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin değerlendirme boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farklılığın Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerle, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği Programları ile Bilgisayarlı Öğretim Teknolojileri Bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrenciler değerlendirme boyutunda daha zorlanmaktadırlar.

Bilgi okuryazarlığının "kullanma" boyutuna ilişkin "sunulacak bilgiyi (yazılı/sözlü) düzenleme", "araştırmada kullanılan kaynakları belirtme", "farklı kaynaklarla ilgili (kitap, makale, web sitesi, vb) kaynakçada hangi bilgileri aktaracağını bilme", "bilgi sunumum için teknolojik olanakları kullanma" konularında öğrencilerin zorlanmadıkları

ları görülmektedir. Bu boyuta ilişkin öğrencilerin *nadiren zorlanırım* düzeyinde cevap vermişlerdir. Buna göre öğrencilerin bilgiyi kullanma açısından fazla zorlanmadıkları ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının bilgiyi kullanma boyutunda zorlanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler bilgiyi kullanma becerileri ile ilgili olarak nadiren zorlanırım düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bilgiyi kullanma boyutu ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşleri puan türü değişkeni açısından farklılık göstermektedir. Sözel puan türü ile üniversiteye girmiş olan adaylar, eşit ağırlık puan türündeki adaylara göre bilgiyi kullanma noktasında daha az zorlanmaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinde zorlanma düzeylerinin kullanma boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılık Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerle, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği Programları ile Bilgisayarlı Öğretim Teknolojileri ve Matematik Bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Türkçe Öğretmenliği öğrencileri bilgiyi kullanma noktasında daha az zorlanmaktadır. Resim öğretmenliği Bölümü öğrencileri bilgiyi kullanma noktasında Fen Bilgisi ve Bilgisayarlı Öğretim Teknolojileri Programı öğrencilerine göre daha az zorlanmaktadır.

Bilgi okuryazarlığının "etik yasal konular" boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin *nadiren zorlanırım* düzeyinde olduğu görülmektedir. "Düşünce ve ifade özgürlüğüne ilişkin konuları anlama", "kullanılacak bilgiyle ilgili (basılı/elektronik) gizlilik ve güvenlik konularını bilme ve uyma", "bilgi edinme hakkı ve eşitliğine ilişkin konuları anlama", "bilginin elde edilmesi ve kullanımına ilişkin konularda bilgi ve düşüncelerimi başkalarıyla paylaşma" konularında zorlanmadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığının etik yasal konular boyutuna ile ilgili zorlanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler bilgiyi etik yasal konularla ilgili olarak *nadiren zorlanırım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin etik yasal konular boyutu ile ilgili olarak üniversiteye giriş puan türü sözel olan öğrenciler ile eşit ağırlık bölümü öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sözel puan türünde eğitim görmüş öğrenciler bilgi okuryazarlığı becerilerinin etik yasal konular boyutunda, eşit ağırlık bölümü öğrencilerine göre daha az zorlanmaktadır. Bilgi okuryazarlığı becerilerinden etik yasal konular boyutunda Türkçe öğretmenliği öğrencileri ile Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayarlı Öğretim Teknolojileri ve Matematik Bölümü öğrencileri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenliği öğrencileri etik yasal konulara uyma noktasında daha az zorlanmaktadır. Aynı zamanda etik yasal konulara uyma noktasında Resim Öğretmenliği öğrencileri, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilere göre daha az zorlanmaktadır.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığının "bilme", "erişim", "değerlendirme", "kullanma", "etik yasal konular" ilgili boyutlarında genel olarak bir zorlanma yaşamadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilgiyi değerlendirme, kullanma ve etik yasal konular boyutlarında zorlanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler bilgiyi değerlendirme, kullanma becerileri ve etik yasal konularla ilgili olarak nadiren zorlanırım düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığının "bilme", "erişim", "değerlendirme", "kullanma", "etik yasal konular" ilgili boyutlarında zorlanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin bölüm ve puan türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Bilgi okuryazarlığı, eğitim fakültesi, öğretmen adayı

## Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Arş. Gör. Levent VURAL  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
[lvural@anadolu.edu.tr](mailto:lvural@anadolu.edu.tr)

Öğretme-öğrenme süreci son yıllarda öğrenenin merkezde olduğu etkinlikler doğrultusunda şekillenmeye başlamış ve bu eğilim yeni öğretim programlarının hazırlanmasında da temele alınan bir yaklaşım olmuştur. Bu süreçle birlikte öğrenenler daha fazla sorumluluk almaya, öğrenme birimleri üzerinde kavramları belirleme, neden-sonuç ilişkileri kurma ve çıkarımlarda bulunma gibi öğretimsel işleri daha sıklıkla yapmaya başlamışlardır. Yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrenenler için de öğretme-öğrenme süreci üstesinden gelmeleri gereken çeşitli öğrenme görevleri ile doludur. Bu düzeydeki öğrenenler, buldukları alanın özelliklerine göre çalışmalarında o ana kadar edinmiş oldukları çeşitli öğrenme stratejilerini işe koşarlar. Öğrenenlerin öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanamamaları veya kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde düzenleyememeleri öğrenmelerinde birtakım sıkıntılar yaşamalarına ve ilgili öğrenme görevinin yeterince üstesinden gelememelerine neden olmaktadır. Bu durumun sonucu olarak da öğrenenler çeşitli akademik başarısızlık durumları ile karşılaşmaktadırlar. Yapılan araştırmalarda düşük başarılı üniversite öğrencilerinin yetersiz akademik özgeçmiş, sosyo-ekonomik düzey, sunulan öğretim hizmetinin niteliği, kişilik ve karakter özellikleri ile uygun çalışma alışkanlık ve becerileri geliştirememiş olmak gibi birçok etmenin öğrenenleri yetenekleri ölçüsünde başarı göstermekten alıkoymadığını belirtmektedir. Bu sorunlar içerisinde akademik içeriğin özümsemesine yönelik kimi sorunların da olduğu düşünülmektedir. Bu sorunların neler olduğunun ve hangi etmenlerden kaynaklandığının bilinmesi sorunların giderilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu gereksinimden hareketle bu çalışmanın genel amacı öğretmen adaylarının herhangi bir öğrenme içeriğini özümsemeye yaşadığı öğrenme sorunları ile çalışmalarında hangi öğrenme stratejilerine yer verdiklerini belirleyebilmektir. Araştırma, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile buna uygun analiz teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu, öğretmen adaylarının öğrenme sorunlarının belirlenmesine yönelik ölçme aracının uygulanması ve buna yönelik analizlerin kullanılmasından, nicel boyutunu ise öğretmen adaylarının çalışmalarında yer verdikleri öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak ilgili ölçme aracının uygulanması ve buna yönelik olarak yapılan çeşitli analiz süreçlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde Büyüköztürk (2004) ve ekibi tarafından Türkçe alanyazına kazandırılan "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Öğrenme sorunlarının belirlenmesinde ise "öğrenme sorunları anketi" kullanılmıştır. Açık uçlu olarak düzenlenen anket üç sorudan oluşmaktadır. Anketin geliştirilmesi aşamasında kapsam geçerliği için uzman görüşlerinden yararlanılmış ve 30 öğretmen adayında ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adaylarının yaşamış oldukları öğrenme sorunları arasında; odaklanma ve dikkat eksikliği, öğrenme içeriğinin unutulması, içeriği özümseyememe ve güdülenme eksikliği en önde gelen sorunlardandır.
- Öğretmen adayları bu sorunların nedenleri olarak; öğretim elemanlarının etkili ders işleme ve değerlendirme süreçlerini kullanamaması, etkili ders çalışmama, öğrenme içeriğinin gerçek yaşama ilintili olmaması, fazla ders ve zor içerik yükü, çalışma ortamının uygun olmaması ve güdülenme eksikliğini belirtmişlerdir.
- Bu sorunların üstesinden gelmek için de; derse odaklanma ve dersi sevmeye çalışma, herhangi bir şey yapmama, motivasyonunu arttırmaya çalışma, derste not tutma ve etkin olarak katılma ile konuları tekrar etme yollarını uygulamaktadırlar.
- Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin olarak da elde edilen veriler; adayların ilişkilendirmeye yönelik öğrenme stratejilerini çok kullanmadıklarını, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine yönelik stratejileri kullandıklarını ve bellemeye yönelik stratejilere çalışmalarında yoğun olarak yer verdiklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak öğretmen adayları çalışmalarında önceki bilgi bütünleri ilişkiler kurmalarına yarayacak stratejilere yer vermediklerinden yoğun olarak öğrenme içeriğini unutma sorununu yaşamakta ve çeşitli duyuşsal etmenleri öğrenme sorunlarının en başta gelen nedenleri arasında görmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme sorunları, öğrenme stratejileri, öğretmen yetiştirme.

## Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Özelliklerine ve Öğrenme Stillere Göre Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Murat  
TUNCER  
Fırat Üniversitesi Eğitim  
Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
mtuncer@firat.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT  
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
hgberkant@gmail.com

Öğrenci merkezli eğitim süreçlerinin yaygınlaştırılmasına yönelik çabalar, özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler tarafından devam ettirilmektedir. Bu uygulamanın en önemli özelliği, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasıdır. Bunun paralelinde son yıllarda yoğun olarak kullanılan en önemli uygulamalardan biri çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimdir. Öğrenci merkezli ortamların sağlanmasında dikkate alınabilecek değişkenlerden biri de öğrenme stilleridir. Öğrenme stili, bireyin öğrenme sürecinde tercih ettiği yolları ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının çoklu zekâ özelliklerinin ve öğrenme stillerinin belirlenmesinin, geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın genel amacı, öğretmen adaylarının çoklu zekâ özelliklerinin ve öğrenme stillerinin değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının sekiz çoklu zekâ boyutunun her birinin gelişmişlik düzeyleri arasında; cinsiyetlerine, yaşlarına, genel not ortalamalarına, öğrenim gördükleri bölüme, sınıf düzeylerine göre anlamlı fark var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında; cinsiyetlerine, yaşlarına, genel not ortalamalarına, öğrenim gördükleri bölüme, sınıf düzeylerine göre anlamlı fark var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının çoklu zekâlarının gelişmişlikleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma, ilişkisel taramaya dayalı betimsel bir model içermektedir. Araştırmanın çalışma grubu, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) ve Resim Öğretmenliği Bölümleri'nin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören yansız biçimde belirlenmiş 383 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve Çoklu Zeka Kuramı Ölçeği kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

(1) Öğretmen adaylarının sözel [ $\chi^2(4)=1.84$ ,  $p>.05$ ], matematiksel [ $\chi^2(3)=3.91$ ,  $p>.05$ ], müziksel [ $\chi^2(4)=6.78$ ,  $p>.05$ ], bedensel [ $\chi^2(4)=1.30$ ,  $p>.05$ ], içsel [ $\chi^2(4)=2.38$ ,  $p>.05$ ] ve doğacı [ $\chi^2(4)=3.57$ ,  $p>.05$ ] zekâlarının gelişmişlik düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmen adayları arasında görsel zekâ düzeyleri orta düzeyde gelişmiş ve altı olanların çoğunluğunu erkekler oluştururken, görsel zeka düzeyi gelişmiş ve üstü olanların çoğunluğunu ise kızlar oluşturmaktadır. Kızlar ve erkeklerin görsel zekâ gelişmişlik düzeyleri arasında gözlenen bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir,  $\chi^2=20.84$ ,  $p<.05$ . Öğretmen adayları arasında sözel zekâ düzeyleri orta düzeyde gelişmiş ve altı olanların çoğunluğunu kızlar oluştururken, sözel zeka düzeyi gelişmiş ve üstü olanların çoğunluğunu ise erkekler oluşturmaktadır. Kızlar ve erkeklerin sözel zekâ gelişmişlik düzeyleri arasında gözlenen bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir,  $\chi^2=11.68$ ,  $p<.05$ . (2) Öğretmen adaylarının sözel [ $\chi^2(6)=6.67$ ,  $p>.05$ ], matematiksel [ $\chi^2(6)=4.84$ ,  $p>.05$ ], görsel [ $\chi^2(6)=4.88$ ,  $p>.05$ ], müziksel [ $\chi^2(6)=8.96$ ,  $p>.05$ ], bedensel [ $\chi^2(6)=1.76$ ,  $p>.05$ ], sosyal [ $\chi^2(3)=2.43$ ,  $p>.05$ ] ve doğacı [ $\chi^2(9)=12.43$ ,  $p>.05$ ] zekâlarının gelişmişlik düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının yaşları yükseldikçe orta düzeyde gelişmiş ve üstü içsel zeka düzeyine sahip adayların oranının azaldığı görülmektedir. 16-21 arasında yaşa sahip adaylar ile 22-24 ve 25 ve üzeri yaşa sahip adayların içsel zeka düzeyleri arasında oluşan bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir,  $\chi^2(6)=13.85$ ,  $p<.05$ . (3) Öğretmen adaylarının sözel [ $\chi^2(6)=5.80$ ,  $p>.05$ ], matematiksel [ $\chi^2(4)=4.59$ ,  $p>.05$ ], görsel [ $\chi^2(6)=10.28$ ,  $p>.05$ ], müziksel [ $\chi^2(12)=17.17$ ,  $p>.05$ ], bedensel [ $\chi^2(6)=2.93$ ,  $p>.05$ ], sosyal [ $\chi^2(6)=3.48$ ,  $p>.05$ ], içsel [ $\chi^2(6)=4.22$ ,  $p>.05$ ] ve doğacı [ $\chi^2(6)=4.70$ ,  $p>.05$ ] zekâlarının gelişmişlik düzeyleri arasında not ortalamasına göre anlamlı fark bulunmamıştır. (4) Öğretmen adaylarının sosyal [ $\chi^2(8)=11.27$ ,  $p>.05$ ], içsel [ $\chi^2(6)=3.26$ ,  $p>.05$ ], doğacı [ $\chi^2(8)=12.80$ ,  $p>.05$ ] zekâlarının gelişmişlik düzeyleri arasında öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı fark bulunmamıştır. Sözel zekâ düzeyi biraz gelişmiş ve altı olan öğretmen

adaylarının çoğunluğunu BÖTE'de öğrenim görenler, sözel zekâ düzeyi orta düzeyde gelişmiş olanların çoğunluğunu İMÖ'de öğrenim görenler, sözel zekâ düzeyi gelişmiş ve üstü olan adayların çoğunluğunu Resim Öğretmenliği'nde öğrenim görenler oluşturmaktadır. Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının sözel zekâ düzeyleri arasındaki bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir,  $\chi^2(4)=11.19$ ,  $p < .05$ . İMÖ'de öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiksel zekâlarının gelişmişlik düzeyleri, BÖTE ve Resim Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görenlere kıyasla daha yüksektir. Matematiksel zekâları en düşük düzeye sahip adayların ise Resim Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerden olduğu belirlenmiştir. Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının matematiksel zekâ düzeyleri arasında oluşan bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir,  $\chi^2(6)=34.59$ ,  $p < .05$ . Görsel zekâ düzeyi orta düzeyde gelişmiş ve üzeri olan öğretmen adaylarının çoğunluğunun İMÖ'de öğrenim gördükleri, biraz gelişmiş ve altı olan adayların çoğunluğunun ise BÖTE'de öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının görsel zekâ düzeyleri arasında oluşan bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir,  $\chi^2(6)=18.14$ ,  $p < .05$ . Müziksel zekâ türü gelişmiş ve üstü olanların çoğunluğunu İMÖ'de öğrenim gören adaylar oluştururken, orta düzeyde gelişmiş olanların çoğunluğunu ise BÖTE'de öğrenim görenler oluşturmaktadır. Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının müziksel zekâ düzeyleri arasında oluşan bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir,  $\chi^2(8)=20.60$ ,  $p < .05$ . Bedensel zekâ düzeyi çok gelişmiş olan adayların çoğunluğunu Resim Öğretmenliği'nde öğrenim görenler oluştururken, orta düzeyde gelişmiş ve gelişmiş adayların çoğunluğunu İMÖ'de öğrenim görenler oluşturmakta, ayrıca bedensel zekâ düzeyi biraz gelişmiş ve altı adayların çoğunluğunu ise BÖTE'de öğrenim görenler oluşturmaktadır. Farklı bölümlerde öğrenim gören adayların bedensel zekâ düzeyleri arasında oluşan bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir,  $\chi^2(6)=13.21$ ,  $p < .05$ . (5) Öğretmen adaylarının matematiksel [ $\chi^2(6)=8.5$ ,  $p > .05$ ], görsel [ $\chi^2(9)=11.06$ ,  $p > .05$ ], bedensel [ $\chi^2(6)=6.04$ ,  $p > .05$ ], müziksel [ $\chi^2(12)=4.66$ ,  $p > .05$ ], sosyal [ $\chi^2(6)=4.25$ ,  $p > .05$ ], içsel [ $\chi^2(9)=7.77$ ,  $p > .05$ ], doğacı [ $\chi^2(12)=7.44$ ,  $p > .05$ ] zekâlarının gelişmişlik düzeyleri arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Sözel zeka düzeyi gelişmiş ve üstü olan adayların çoğunluğunun 3. sınıfta olduğu, zeka düzeyi orta düzeyde gelişmiş ve altı olan adayların ise çoğunluğunun 2. sınıfta olduğu belirlenmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören adayların sözel zekâ düzeyleri arasında oluşan bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir,  $\chi^2(6)=13.95$ ,  $p < .05$ . (6) Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında cinsiyete [ $\chi^2(3)=1.91$ ,  $p > .05$ ] ve genel not ortalamalarına [ $\chi^2(9)=7.01$ ,  $p > .05$ ] göre anlamlı fark bulunmamaktadır. 16-21 yaş arasındaki adayların özümseyen hariç bütün öğrenme stillerinde çoğunluğu oluşturduğu, 25 ve üzeri yaştaki adayların ise bütün öğrenme stillerinde en alt oranda oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, farklı yaşlarda olmalarına rağmen adayların çoğunluğunun değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Farklı yaştaki adayların öğrenme stilleri arasında oluşan bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir,  $\chi^2(6)=13.11$ ,  $p < .05$ . İMÖ'de öğrenim gören adayların değiştiren hariç bütün öğrenme stillerinde çoğunluğu oluşturduğu, Resim Öğretmenliği'nde öğrenim gören adayların ise özümseyen hariç bütün öğrenme stillerinde en alt oranda oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, farklı yaşlarda olmalarına rağmen adayların çoğunluğunun değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Farklı bölümlerde öğrenim gören adayların öğrenme stilleri arasında oluşan bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir,  $\chi^2(6)=14.11$ ,  $p < .05$ . (7) İkinci sınıfta öğrenim gören adayların ayırıştırıcı öğrenme stili dışındaki stillerde çoğunluğu oluşturdukları, birinci sınıfta öğrenim görenlerin özümseyen ve ayırıştırıcı stillerde en düşük oranda, dördüncü sınıfta öğrenim görenlerin ise değiştiren ve yerleştiren stillerde ise en düşük oranda oldukları belirlenmiştir. Farklı sınıflarda öğrenim gören adayların öğrenme stilleri arasında oluşan bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir,  $\chi^2(9)=17.29$ ,  $p < .05$ . (8) Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sözel zekâlarının [ $\chi^2(6)=11.44$ ,  $p > .05$ ], matematiksel zekâlarının [ $\chi^2(9)=9.91$ ,  $p > .05$ ], görsel zekâlarının [ $\chi^2(9)=10.15$ ,  $p > .05$ ], müziksel zekâlarının [ $\chi^2(12)=9.13$ ,  $p > .05$ ], bedensel zekâlarının [ $\chi^2(9)=12.52$ ,  $p > .05$ ], sosyal zekâlarının [ $\chi^2(6)=2.50$ ,  $p > .05$ ], içsel zekâlarının [ $\chi^2(9)=8.16$ ,  $p > .05$ ] ve doğacı zekâlarının [ $\chi^2(9)=9.13$ ,  $p > .05$ ] gelişmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayları, çoklu zekâ özellikleri, öğrenme stilleri.

## Öğretmen Adaylarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği)

Nevzat BATTAL

İsmail ŞAN

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi,

[nbattal@inonu.edu.tr](mailto:nbattal@inonu.edu.tr) , [ismailsan@anadolu.edu.tr](mailto:ismailsan@anadolu.edu.tr)

Okullar, Toplumun ve bireylerin eğitim gereksinimlerinin, planlı, programlı ve istendik bir biçimde karşılanabilmesi için kurulmuş formal bir örgüttür. Okullarda verilen yürütülen eğitim faaliyetleri öğreticiler eşliğinde yapılmakla birlikte, öğretim hizmetinin niteliğinin eğitim üzerindeki etkisi ise yadsınamaz derecede büyüktür. Bu hizmetlerin yürütülmesindeki temel amaç, bireyin kendi gelişimini tamamlaması veya birçok çalışmada belirtildiği şekliyle kendini gerçekleştirmesidir.

Kendini gerçekleştirme, insanın varlığını sürdürebilmesini sağlayan tüm yetenek ve niteliklerini aktif olarak kullanabilmesi ve gizli güçlerini geliştirebilmesine yönelik doğuştan varolan ve her insanda mevcut olabilen en yüksek dereceli insan ihtiyacı eğilimi şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğitim bir sistem bütünlüğü içinde hareket eder. Sistemlerin çıktıları olarak kendini gerçekleştirmiş birey hedefleniyorsa, girdileri için belli becerilerin yerindeliliğini sağlamak gerekmektedir. Üniversitelerin eğitim fakülteleri, eğitim sisteminin girdilerinden olan öğretmenleri yetiştirirken bu çıktıyı oluşturmaya özen göstermelidirler.

Bu araştırmada eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının kendini gerçekleştiren insan özelliklerinden hangilerini hangi sıklıkta gösterebildiklerine dair görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada "ilişkisel tarama" modeli kullanılmıştır. Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki toplam 326 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veriler Kendini Gerçekleştirme Formu ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans tabloları, t-test ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1) Öğretmen adaylarının kendini gerçekleştirme puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği ancak duygu bütünlüğü ve insan ilişkileri açısından kız öğrencilerin, eleştirel düşünme açısından ise erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

2) Öğretmen adaylarının kendini gerçekleştirme puanlarının öğrenim türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği; ancak eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri açısından normal öğretim lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

3) Öğretmen adaylarının kendini gerçekleştirme puanlarının bölümlere göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak eleştirel düşünme, insan ilişkileri ve yaratıcılık becerileri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İnsan ilişkilerine ilişkin farklılık beden eğitimi öğretmenliği aleyhine sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve resim-iş öğretmenliği arasında farklılık olduğu görülmüştür. Yaratıcılık becerisine ilişkin fark ise İngilizce öğretmenliği lehine sınıf öğretmenliği ile arasında farklılık olduğu görülmüştür.

4) Öğretmen adaylarının kendini gerçekleştirme puanlarının sınıflara göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak yaratıcılık becerisi açısından ikinci sınıf öğrencileri aleyhine dördüncü sınıf öğrencileri ve doktora öğrencileri arasında farklılık olduğu görülmüştür.

5) Öğretmen adaylarının kendini gerçekleştirme puanlarının üniversiteye gelmeden önceki yerleşim yerine göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak yaratıcılık becerisi açısından büyükşehirlerden gelenler lehine illerden ve köylerden gelenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır.

6) Öğretmen adaylarının kendini gerçekleştirme puanlarının yetişme ortamlarına göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak insan ilişkileri becerisi açısından anneleri ve babaları birlikte yaşayanların lehine akrabalarında yetişenler arasında farklılık olduğu görülmüştür.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının kendilerini gerçekleştirme düzeyleri hakkında öğretim elemanlarına fikir vermesi bakımından önemlidir. Eğitim amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamak olduğu için, bu amaca eğitim fakültesi öğrencilerinin ulaşması ülkenin eğitim hedeflerine ulaşması için oldukça önemlidir. Bunun için öğretmen adaylarının öğretim elemanlarıncaya yönlendirilmesinin önemi büyük olmakla birlikte, öğretmen adaylarının da üzerlerine düşen sorumlulukları layıkıyla taşımaları, bunun için de eğitim ile ilgili gelişmeleri takip edip, kendi gelişimlerinin ülkenin gelişmişliğini getireceğinin farkına varmaları gereklidir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen adayları, eğitim fakültesi, kendini gerçekleştirme, .

## Öğretmen Adaylarının Multi-Voting (Çoklu Oylama) Tekniğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri ve Görüşleri

\*Dilber BAHÇECİ, Ahi Evran Üniversitesi, [dbahceci@ahievran.edu.tr](mailto:dbahceci@ahievran.edu.tr)

\*\* Volkan Hasan KAYA Ahi Evran Üniversitesi, [volk.has.an@gmail.com](mailto:volk.has.an@gmail.com)

\*\*\* Tamer İNAN, Ahi Evran Üniversitesi, [inan\\_tamer@yahoo.com](mailto:inan_tamer@yahoo.com)

Değişen toplum koşulları, günlük hayatta karşılaştığımız sorunların da farklılaşmasına neden olmaktadır. Farklılaşan sorunlara çözümler ararken hem isabetli hem de kullanışlı olması gerekir. Bu nedenle etkili çözümlere ulaşılması için problem çözme tekniklerinin geliştirilmesi ve literatüre kazandırılması önem kazanmaktadır. Yaşam boyu ve yaşamı öğrenmenin, sınıf içi öğrenmelere göre daha önemli olduğu gerçeğini göz ardı edemeyeceğimiz günümüz koşullarında; Fen Eğitiminde de günlük hayatı, sınıf ortamına taşıyarak derslerin bu şekilde işlenmesi; öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecek problemlere yönelik mantıklı ve basit çözümler bulmasına yardımcı olacaktır. Çoklu oylama (MV) tekniği; grup üyelerinin çok sayıda konuyu, görüş ve önerileri birçok kez oylama yaparak daha az sayıya indirmeye çalışırlar. Bu yöntemle nihai olarak en sona kalan öneriler arasından seçim yapılır. "MV" kısaca birden çok oylama yaparak karar alınması için kullanılan bir tekniktir.

"Çoklu Oylama (MV)" tekniği; çoğunluğun fikrini öğrenmede kullanılan bir tekniktir. Problem olarak veya alternatif listelerini kısaltmada faydalı olabilir. Bu metot genelde karar verme tekniği olarak kullanılması tavsiye edilmez. Tüm seçim teknikleri, oybirliğine varmaya odaklanır. İki temel oylama metodu vardır: Sıralı oylama ve çoklu oylama. Sıralı oylama; problem olanak ya da alternatif listelerinin çabucak sıralanmasına ve tepedeki önceliklerin belirlenmesine yöneliktir. Çoklu oylama (MV) ise; geniş problem olanak ya da alternatif listelerini daraltmak için kullanılan bir tekniktir. Bu çalışmada Çoklu Oylama tekniği, Açık Balık Kavanozu (MV-ABK) tekniğine entegre edilerek uygulama sürecine aksiyon katılmıştır. Benzer şekilde Çoklu oylama tekniği sayesinde geniş alanlı fikirlerimizin kapsamını daraltarak en iyi fikrin ön plana çıkması sağlanır.

### Uygulama süreci:

- 1- Uygulayıcı, katılımcılara yazılı kısa bir senaryo sunar ya da hazır bulunuşluğa harekete geçirecek bir video izletir,
- 2- Kolaylıkla vazgeçilemeyecek ve kararın güç olacağı seçenekleri belirler ve katılımcılara yazılı olarak verir,
- 3- Katılımcılar uygulayıcının öngördüğü sayıda seçeneği bireysel olarak belirler (bireysel karar süreci),
- 4- Spontan olarak geliştirilen gruplarda seçenekler tartışılarak yeniden karara varılır,
- 5- Her gruptan bir sözcü üst kurulda grubunun seçeneklerini savunarak tekrar karara varılır,
- 6- Son karar için yapılan tartışma; ABK tekniği ile gerçekleştirilir, Katılımcılar fikirlerini söylemek için zaman zaman üst kurula konuk olur,
- 7- Üst kurulun seçtiği bir sözcü tarafından verilen son karar katılımcılara duyurulur.

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin problem çözme tekniklerinden biri olan Çoklu Oylama (MV) tekniğinin lisans eğitimi almakta olan öğretmen adaylarına uygulanabilirliğinin araştırılmasıdır. Bu tekniği içselleştiren öğretmen adaylarının hem kendi günlük problemlerini çözebilmede hız kazanması, hem de mesleki yaşantılarında kendi öğrencilerine bu tekniği uygulayarak onların problem çözme becerisine olabildiğince erken yaşlarda olumlu katkılar sağlaması bu çalışmanın amaçlarından bir diğeridir.

Bu çalışmada özel alan taraması araştırma modeli uygulanmıştır. Bu araştırma, 2008-2009 Eğitim Öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde FBÖ (81) ve SÖ (68) Ana Bilim Dalında 3. sınıfta okumakta olan toplam 168 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın Örneklemini A.E.Ü. Eğitim Fakültesinden 149 öğretmen adayı, Evreni ise A.E.Ü. öğrencileri oluşturduğu için bu çalışma bir özel alan taraması niteliğindedir. Veri Topla-

ma aracı olarak birincisi, tarafımızdan geliştirilen likert tipi tekniğe ilişkin farkındalık ölçeği, diğeri ise açık uçlu bir soru ile yazılı görüşün alındığı envanter olmak üzere; biri nicel diğeri nitel ölçme aracı olan iki envanter kullanılmıştır. Nicel Verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiş, analizde descriptive analiz ve ilişkisiz örneklem için t- testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi ise açık uçlu sorulara verilen ortak anahtar kelimelerin belirlenmesi ile gerçekleştirilmiştir

Bu çalışmanın sonucunda MV-ABK tekniğine entegre edilebileceği ve lisans öğrencilerine uygulanabileceği görülmüştür. Çalışma sırasında SÖ öğrencilerinin ve FBÖ öğrencilerinin büyük çoğunluğu bu tekniği ilk kez uyguladığını belirtmişlerdir. FBÖ adaylarının tekniğe yönelik farkındalık puanları, SÖ adaylarına göre daha olumlu olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak önemli bulunmamıştır. MV-ABK tekniğini etkili bulup bulmadıkları ve öğrencilerine ileride uygulama konusundaki görüşleri alınan öğretmen adayları, tekniğe olumlu yaklaşmıştır. S.Ö. deki adayların ve FBÖ' deki adayların geneli; bu tekniği ileride öğrencilerine uygulayacaklarını belirtmiştir. Araştırmada MV-ABK tekniğinin yaşam becerileri üzerine etkisinin araştırılması sonucunda öğretmen adayları eğlenerek öğrenme, karar verme becerisi, akranlarla işbirliği, eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi üzerine olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları bu etkinliğin belirlenen yaşam becerilerine olumlu katkı sağlama konusunda fikir birliği içinde olsalar da görüşlere ilişkin bazı matematiksel ve istatistiksel farklar görülmüştür. Söz konusu yaşam becerilerinden problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisine ilişkin görüşleri arasında ki fark anlamlı; diğer yaşam becerilerinde ise bu fark önemsiz bulunmuştur. SÖ adaylarının problem çözme becerisinin kazanılması veya artırılması, FBÖ adaylarına göre daha olumludur. SÖ adaylarının problem çözme becerisinin kazanılması veya artırılması, FBÖ adaylarına göre daha olumludur.

Açık uçlu sorularda verilen yanıtlar incelendiğinde uygulamaya katılan öğretmen adaylarının her iki tekniğin de sınıf içi atmosferi daha enerjik, daha üretken ve eğlenceli olma yönünde tetiklediği belirtilmiştir. Özellikle Açık Balık Kavanozu kısmında dinleyicilerin de tartışmada fikir bildirmesinin etkileşimi ve olaya odaklanmayı artırdığı, öğrencilerin kendine güvenini artıracağı, karşıt fikirlere saygı duymada etkili olduğu görüşleri bildirilmiştir. Bu tekniği ileride pek çok konuda ünite sonlarında uygulayabileceklerini belirten adaylar yanında az da olsa, uygulamayacağını belirten adaylar da bulunmaktadır. Uygulamama nedenini zamanın yetmeyeceği, bir ve ya iki ders saatini bu tekniğe ayırmanın müfredatı aksatabileceği yönündedir.

Ayrıca; Açık balık kavanozu vb. problem çözme teknikleri gibi MV tekniği de katılımcı düzeyine uygun problemler verilerek başarı ile uygulanabilir. Çoklu oylama tekniği sayesinde geniş alanlı fikirlerimizin kapsamını daraltarak en iyi fikirlerin ön plana çıkartılması sağlanır.

Çalışmada bu tekniği sınıflarında kullanacak öğretilere bazı önerilerde bulunmak gerekirse;

1. MV-ABK tekniğinin Fen ve Teknoloji derslerinde uygulanarak erken yaşlarda problem çözme becerisine katkı sağlanması ve kullanımının daha yaygın hale getirilmesi,
2. Bu tekniğin, diğer üniversitelerde de lisans ve lisansüstü öğretim sürecinde, katılımcı düzeyinde uygun senaryolar geliştirilerek uygulanması,
3. Bu tekniğin sadece Fen eğitiminde değil Sosyal bilgiler öğretimi, tıp, mühendislik, bankacılık ve problem çözümü gerektiren diğer bütün alanlarda da uygulanması önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** Çoklu Oylama (Multi-Voting) , Problem Çözme Tekniği, Fen Eğitimi

## Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Programına Yönelik Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Günseli Girgin  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
günseli.girgin@deu.edu.tr

Öğr. Gör. Dr. A. Murat Ellez  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
murat.ellez@deu.edu.tr

Öğr. Gör. Dr. Güzin  
Özyılmaz Akamca  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
guzin.ozyilmaz@deu.edu.tr

Evrin Oğuz  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
evrin.oguz@deu.edu.tr

Okul öncesi eğitimin başarısı büyük ölçüde, uygulanan eğitim programının niteliğine bağlıdır. İstlenen amaca ulaşmak için eğitim programının her boyutunun çok iyi düzenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilerek ihtiyaca göre geliştirilmesi gerekir. Bir eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenler önemli role sahiptir. Bir eğitim programının en önemli boyutlarından biri personel boyutudur (Gürkan, 1983). Görevli personel arasında çocukla sürekli etkileşim halinde bulunan ve programın yürütülmesinde merkezde bulunan öğretmendir. Bir okul öncesi eğitim kurumunun fiziki koşulları ne kadar iyi olursa olsun, öğretmenin kişiliği, yetenekleri, bilgisi, dikkati ve mesleğine yönelik olumlu tutumu oranında başarılı olur. Bu başarı da öğretmenin hizmet öncesi mesleğe hazırlanması ile ilgilidir. Bu durum hizmet öncesi öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan eğitim fakültelerinin işlevini daha da önemli kılmaktadır.

2002-2003 eğitim-öğretim yılından bu yana uygulanan önceki program; uzmanlardan ve uygulamacılardan alınan geri bildirimlerin, çağdaş program geliştirme, gelişim ve öğrenme kuramlarının, toplumun değişen eğitim gereksinimlerinin ve yeni ilköğretim programlarında benimsenen ilke, yaklaşım ve özelliklerin doğrultusunda gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve geliştirilmiştir. Geliştirme çalışmaları sırasında farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim uygulamaları analiz edilmiş, çeşitli program yaklaşım ve modelleri incelenmiş, bunlardan elde edilen veriler, çocukların özellikleri, toplumun yapısı ve kültürel değerleri ile 21. yüzyılda eğitimi bireylerde olması gereken niteliklerle harmanlanmıştır. 36-72 aylık çocuklara yönelik olan bu program "gelişimsel" bir programdır. Yani çocuğun tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas almaktadır. Program anlayışı olarak bütüncül, programlama yaklaşımı olarak da sarmal bir programdır. Bu programda yer alan kazanımlar ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsamaktadır. Geliştirilen bu program, gelişimsel gereksinimleri karşılarken, gelişim alanlarının birbiri ile olan dinamik etkileşimini destekleyerek çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını daha üst düzeye çıkarmayı, çeşitlendirmeyi ve zenginleştirmeyi hedeflemektedir. Bu özelliği ile "Çoklu Zeka Kuramı"nın savunusu ve vurgularıyla da tutarlıdır (MEB, 2006). Program, (a) çocuk merkezli olan, (b) amaçları ve kazanımları esas alan, (c) konuların amaç değil araç olduğu, (d) esnek, (e) öğretmene özgürlük tanıyan, (f) yaratıcılığı ön planda tutan, (g) öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektiren, (h) problem çözme ve oyunu temel etkinlikler olarak düzenleyen, (i) öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemseyen, (j) aile katılımına önem veren, (k) değerlendirme sürecinin çok yönlü olduğu, (l) geliştirilmeye açık bir yapıda düzenlenmiştir. Bir program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, öncelikle esas uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılması ve bu konuda öğretmenlerin yetiştirilmesi gereklidir (Akpınar, 2002).

Bu çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi programına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Çeşitleme, insan davranışının çeşitli açılardan incelendiği çalışmalarda iki ya da daha fazla veri toplama yönteminin kullanımı olarak tanımlanabilir (Cohen, Manion, Morrison, 2002). Birden fazla araştırmacının, kuramın, yöntemin, veri kaynağının birlikte kullanılma isteğinin nedeni, tek bir yöntem, araştırmacı, kuram ve veri kaynağı kullanmaktan kaynaklanabilecek olası hataları, sınırlılıkları ve sistematik yanlılıkları ortadan kaldırmak ya da en aza indirmektir (Denzin, 1994'ten akt. Türnüklü, 2002). Araştırmada yöntem çeşitlemesi amacıyla öğretmenlerin görüşlerini belirleyecek olan ölçekte likert tipinde hazırlanmış soruların yanı sıra, açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Geliştirilen ölçekler 2009-2010 öğretim yılı, güz döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim dördüncü (n=128) sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizi için t testi ve varyans analizi uygulanmıştır, nitel veriler üzerinde de içerik analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının programla ilgili olarak genelde olumlu yönde görüşlere sahip oldukları, bu durumun cinsiyete göre ve mezun olunan ortaöğretim türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde programa ilişkin olarak kazandırılacak hedeflerin uygun olması, yaratıcı, çoklu zeka kuramına uygun, gelişim temelli, yapılandırmacı anlayışa uygun, esnek olduğunu belirtmişler, ancak uygulanabilirliği, çocuğun ihtiyacını karşılamadığı, sınıfların kalabalık olduğu, öğretmen yetersizliği gibi konularda sıkıntılar belirtmişlerdir. Programın temel felsefesine bakıldığında öğretmen adaylarının programın felsefesinin farkında oldukları ve programın yapılandırmacı ve öğrenci merkezli tarafını olumlu buldukları söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi programı, öğretmen adayları, programa yönelik görüş.

## Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme ve Epistemolojik İnançlarındaki Değişimlerinin Belirlenmesi

Prof. Dr. Remzi Y. Kıncal, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, [rkincal@yahoo.com](mailto:rkincal@yahoo.com)

Yrd. Doç. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, [csahin25240@yahoo.com](mailto:csahin25240@yahoo.com)

Arş. Gör. Osman Yılmaz Kartal, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, [oykartal79@yahoo.com](mailto:oykartal79@yahoo.com)

### Özet

Çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ve epistemolojik inançlarındaki değişimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmada sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık düzeyleri araştırılmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma betimsel niteliktedir. Çalışma grubu, 2009-2010 akademik yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören birinci ve son sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışma grubunun evreni temsil edecek şekilde betimleyebilmesi amacıyla küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ching Sing Chai, Timothy Teo ve Chwee Beng Lee tarafından geliştirilen "epistemolojik inançlar ve öğretim ve öğrenme ile ilgili inançlar ölçeği" kullanılmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler ve bağımsız değişkenlere göre dağılımın anlamlılığı için t-testi'nden faydalanılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Epistemolojik inançlar, öğretmen adayı, öğrenme-öğretme, bilgi felsefesi

## Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Gülşay Ekici, Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gulayekici@yahoo.com

Osman Çimen, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D., osman.cimen@gmail.com

Ahmet Gökmen, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D., ahmetgokmenii@gmail.com

Ali Derya Atik, Genç Osman Lisesi, Biyoloji Öğretmeni, alideryaatik@gmail.com

Sultan Altunsoy, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D., sualtunsoy@gmail.com

Öğretim, programda belirlenmiş olan amaçlar yönünde öğretmen kontrolünde gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenin performansını ortaya koyma kapasitesine ilişkin inancı, duygularında, düşüncelerinde, davranışlarında ve güdülenmelerinde belirleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla bu süreçte öz-yeterlik inancı düşük olan bir öğretmenin öğretim görevini başarabileceğine ilişkin sonuç beklentisi olumsuz olursa, öğretim görevini gerçekleştirmek için harcaacağı çabalarını olumsuz yönde etkileyecektir. Konu bu yönde irdelendiğinde, görevlerinde başarılı öğretmenlerin, öğretim sürecinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde başarılı olabilen öğretmenler olduğu ifade edilebilir. Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyimlere yönelik sahip oldukları öz-yeterlik inançları, onların öğretmenlik mesleğini daha nitelikli devam ettirebilmelerinde önemli faktörlerden biridir. Ancak öğretmen adaylarının yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olabilmeleri için özellikle hizmet öncesi eğitim döneminde nitelikli eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörler dikkate alınarak bu çalışmada; öğretmen adaylarının öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde (Yeni adı Teknoloji Fakültesi) öğrenim gören 163 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada veriler "öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları" ölçeği ile toplanmıştır. Öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçek, beşli Likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin tümü için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, .90 olarak bulunmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen en önemli sonuçlar şöyle belirtilebilir;

Öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerinin hem ölçeğin genelinde hem de öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın kız öğretmen adayları yönünde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yapılan araştırmalarda ortaya çıkan kız öğretmen adaylarının ve bayan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarının ve tutumlarının yüksek çıkmasıyla ilişkili bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada elde edilen diğer önemli bir sonuç ise; öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerinin hem ölçeğin genelinde hem de öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenirken, bu farklılığın 4.sınıfta kayıtlı öğretmen adayları yönünde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç oldukça anlamlı ve beklenen bir sonuçtur. Çünkü hizmet öncesi eğitim süreci öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyimlere yönelik öz-yeterlik inançlarının kazandırılması gereken bir süreçtir. Bu çalışma sonucunda da bu sürecin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarında olumlu yönde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma sonunda konuyla ilgili öneriler belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz-yeterlik inancı, öğretim süreci, öğretmen yetiştirme.

## Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Harun ŞAHİN  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
[harunsahin@maku.edu.tr](mailto:harunsahin@maku.edu.tr)

Esra ÇAYLI  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
[esracayli@gmail.com](mailto:esracayli@gmail.com)

Gülnaz ÇELEN  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
[gulnazcelen@gmail.com](mailto:gulnazcelen@gmail.com)

Keziban UYSAL  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
[kezisal@gmail.com](mailto:kezisal@gmail.com)

Küreselleşmenin hız kazandığı günümüzde her ülke geleceğin bir güvencesi olarak görülen eğitime önem vermeye başlamıştır. Eğitim, bağımsız bir toplum ve ulusu oluşturacak, bireysel moral düzeyi yüksek, sağlıklı bireylerin yetiştirilmesiyle hem bireysel hem de evrensel bir kültüre sahip, zengin bir toplumu yetiştirmeyi amaçlar (Helvacı ve Şahin, 2007: 2). Bu nedenle de genel anlamda öğretme ve öğrenme süreçlerini de içine alan eğitim, küreselleşme sonucu ortaya çıkan durumları takip edebilecek bireyler yetiştirmelidir (Sönmez, 2006). Bu süreç içerisinde aktif rol alan öğretmenin nitelikleri önem kazanmaktadır. Bu çalışmada, öğretmen yetiştirme programlarında kullanılan "beceri modeli", "uygulanmış bilim modeli" ve "yansıtma modeli" öğretmen adaylarının görüşleri alınarak karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın, öğretmen yetiştirme sürecine ışık tutacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının bu süreci tecrübe etmeleri nedeniyle öğretmen adaylarının görüşleri sürecin nasıl olması gerektiği konusunda önemli ipuçları verecektir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme modelleri hakkındaki görüşlerinin sap-tamaktadır. Araştırmada, öğretmen yetiştirmede kullanılan modelleri içerisinden en sık kullanılan üç model ele alınmaktadır: beceri modeli, uygulanmış bilim modeli, yansıtma modeli. Araştırma betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın evrenini MAKU Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evren üzerinden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen, belirtilen programlarda öğrenim gören 133 öğretmen adaydır. Veri toplama aracı olarak Ekiz ve Yiğit (2006) tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket, öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak üç öğretmen yetiştirme modeli hakkındaki yargılardan oluşmaktadır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Ekiz ve Yiğit (2006) tarafından yapılan, toplam 36 maddeden oluşan anketin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = 0,78$  olarak hesaplanmıştır. Anketin iç tutarlılık hesaplamaları için faktör analizi yapılmıştır. Bu kapsamda bazı maddelerde düzeltmelere gidilmiştir. Ankette beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçekte her önermeye verilen cevaplar 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Ankette önermelere "Hiç katılmıyorum (1)", "Biraz Katılıyorum(2)", "Orta Derecede Katılıyorum (3)", "Oldukça Katılıyorum (4)" ve "tamamen katılıyorum (5)" seçenekleri konulmuş ve belirtilen puanlar verilmiştir. Veriler raporlaştırılarak sunulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarının üç farklı modele göre görüşlerinin ortalamaları belirlenen üç model kapsamında gruplandırılarak sunulmuştur. Buna göre, adayların beceri ve uygulanmış bilim modelleri hakkında olumsuz, yansıtma modeline yönelik ise olumlu görüş ifade ettikleri görülmektedir. Beceri modeli kapsamında, "Yaparak öğrenmem, etkili bir öğretmen olmam için yeterlidir." görüşüne, Resim Öğretmenliği programı dışındaki programlardaki öğretmen adayları olumlu görüş bildirmişlerdir. "Deneyimli öğretmenin uygulamalarını takip etmem beni etkili bir öğretmen yapar" görüşüne ise İngilizce Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği programları dışındaki programlardaki öğretmen adayları olumlu görüş belirtmişlerdir. "Deneyimli öğretmenin önerilerine uymam beni etkili bir öğretmen yapar" görüşüne ise sadece İngilizce Öğretmenli programındaki adaylar olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının yaparak öğrenmenin kendilerine yarar sağlayacağını ve deneyimli bir öğretmeni model almanın onları etkili birer öğretmen yapacağını düşündükleri görülmektedir. Ayrıca, Beden Eğitimi Öğretmenliği programındaki öğretmen adayları "Deneyimli bir öğretmenin sadece deneyimlerinden yararlanmam beni etkili bir öğretmen yapar.", "Öğretmenlik mesleğinin inceliklerini deneyimli bir öğretmenden öğrenmem yeterlidir.", "Öğretmenlik mesleğinin gereklerini ve inceliklerini deneyimli bir öğret-

menden öğrenmem yeterlidir.", "Model alacağım öğretmen otoriter olmasını tercih ederim." görüşlerine de olumlu görüş belirtmişlerdir. Genel ortalamalar bazında değerlendirildiğinde ise, beceri modeline, yalnızca Beden Eğitimi Öğretmenliği programındaki Öğretmen adaylarının olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır.

Uygulanmış Bilim Modeli kapsamında "Öğretmen olduğumda düzenli olarak hazırlanan seminerlerde verilen bilimsel bilgileri uygulamaya aktarmam beni etkili bir öğretmen yapar" ve "Etkili bir öğretmen olmam için sadece deneyimli bir öğretmeni model almam yeterli değildir" görüşlerine Türkçe öğretmenliği programı dışındaki programlardaki öğretmen adaylarının olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Bununla birlikte, Türkçe ve Beden Eğitimi öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarının dışındaki tüm adayların "Bilimsel bilgilerin her türlü sınıf ortamında kullanabileceğine inanırım" görüşüne olumlu yaklaştıkları saptanmıştır. Beden eğitimi öğretmenliği programındaki adayların "Etkili bir öğretim için hazırladığım planları olduğu gibi takip etmem yeterlidir" görüşüne katıldıkları belirlenmiştir. Genel ortalamalar bazında değerlendirildiğinde, tüm programlardaki adayların uygulanmış bilim modeline yönelik olumsuz görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Yansıtma modeline yönelik görüşler incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu modele olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. "Öğretim uygulamalarında karşılaşıcağım bütün sorunları, bilimsel bilgileri uygulamaya koyarak çözemem" görüşüne resim ve beden eğitimi öğretmenliği programlarındaki adaylar; "Öğrendiğim kuramların büyük bir çoğunluğunu öğretmenliğe başladığımda kullanabileceğimi düşünmüyorum" görüşüne Türkçe, İngilizce ve Resim öğretmeliği programlarındaki adaylar katılmamaktadırlar. Yine, genel ortalama bazında bakıldığında da tüm programlardaki adayların yansıtma modeline yönelik olumlu görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

**Araştırmanın Sonuçları ve Öneriler:** Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarının, öğretmen eğitiminde kullanılan beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtma modeline ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada, aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının beceri modeli ve uygulanmış bilim modeline ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri saptanmıştır. Sadece Beden Eğitimi Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının beceri modeline olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir. Bu sonucun, Beden Eğitimi Öğretmenliği programının psikomotor beceriye dayalı bir program olması ve eğitimin çoğunlukla gösterip yaptırma yöntemiyle sürdürülmesiyle ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan, araştırmaya katılan tüm programlardaki öğretmen adayları yansıtma modeline ilişkin olumlu görüş bildirmektedirler. Diğer bir değişle tüm programlardaki öğretmen adayları genel olarak yansıtma modelinin öğretim programlarına dâhil edilmesiyle daha etkili bir öğretmen olacaklarına inanmaktadırlar.

Bu sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmen uygulama dersleri yansıtma modeli temel alınarak düzenlenebilir.
2. Literatürde öğretmen yetiştirme modellerine yönelik araştırmaların azlığı nedeniyle diğer öğretmen yetiştirme programlarında da bu araştırmaya paralel araştırmaların yapılması literatüre katkı sağlayacaktır.
3. Bu araştırmanın örnekleminin genişletilip Türkiye genelini temsil eden bir araştırmanın yapılması önerilir.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen yetiştirme modelleri, öğretmen yetiştirme, uygulanmış bilim modeli, beceri modeli, yansıtma modeli

## Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri İle İlgili KPSS Kursları Hakkındaki Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Eyup İZCİ

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ Anabilim Dalı,

eizci63@hotmail.com; eizci@inonu.edu.tr

Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet döneminde öğretmen eğitiminde önemli gelişmeler ve yenilikler sağlanmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan 1982 yılına kadar, ülkemizde öğretmen yetiştirme Bakanlığımıza bağlı bulunan öğretmen okulları, köy enstitüleri, eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları gibi kurumlar ile üniversitelerin ilgili bölümlerinden sağlanmıştır. 1982’de yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası, öğretmen yetiştiren kurumlar için yepyeni bir dönemin başlangıcı olmuş, öğretmen yetiştirme sistemi yeni bir yapı ve statüye kavuşmuştur. Bu yasa ile öğretmen yetiştiren kurumların tamamı üniversite bünyesinde yer almıştır. T.C. Hükümeti ve Dünya Bankası arasında 1990 yılında yapılan ikraz anlaşması çerçevesinde milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu iş birliğinde sürdürülen çalışmalar sonucu 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeniden bir yapılanmaya gidilmiştir. İlköğretim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar 4 yıllık lisans düzeyine getirilmiştir.

2006–2007 akademik yılından itibaren öğretmen yetiştirme programlarında tekrar yenileşmeye gidilmiştir. Eğitim fakültelerindeki programların güncellenmesinin en önemli gerekçesi, 2003–2004 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, ilköğretim programlarında yapılan değişiklikler oluşturmaktadır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında, daha sonra yakın tarihimizdeki sekiz yıllık eğitime geçiş sürecinde yaşanan nicel öğretmen eksikliği, son yıllarda kısmen giderilmiş bulunmaktadır. Bu durumun bir göstergesi de, öğretmen alımları için Milli Eğitim Bakanlığının, öğretmen adayları arasından seçme yapmak amacı ile KPSS’ye başvurma ihtiyacı duymasıdır. Eğitim fakültelerinin ihtiyaçtan fazla mezun vermesi, kamu okullarına alınacak öğretmenler için sınav yapma zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir.

KPSS sınavı özellikle öğretmen adayları tarafından eleştirilen bir sınav olmakla beraber alanlarından mezun olan aday sayısının fazla olması istihdam edilen aday sayısının yetersiz olması bir sınavın yapılmasını bir bakıma zorunlu hale getirmektedir. KPSS sınavlarının iyi bir değerlendirme yöntemi olup olmadığı bu çalışmanın konusunu oluşturmamaktadır.

Ülkemizde eğitim-öğretime yönelik her yeni uygulama birçok sorunu beraberinde getirmekte ve bu uygulamalar yeni sektörler oluşturmaktadır. Örneğin OKS sınavı yerine son 3 yıldır uygulamaya başlanan SBS sınavı, okulun rolünü ön plana çıkarmak bir tarafa dershanelere gitme yaşını oldukça erken yaşlara çekmiş durumdadır. Dershaneler ile ilgili yapılan tartışmalar bu kurumların eğitim sistemimizdeki yerini pekiştirir duruma getirmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim fakültelerinin son sınıfında öğrenim gören ve mezun durumdaki öğretmen adaylarının eğitim bilimleri alanındaki dersler ile ilgili KPSS kurslarına gitme nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2008-2009 öğretim yılı son sınıf öğrencileri ile mezun durumdaki öğretmen adaylarının çeşitli görüşlerini içeren “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ile ilgili KPSS Kursları Hakkındaki Görüşleri” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri ile mezun durumdaki eğitim fakültesi öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Araştırmaya katılan 296 öğrencinin de veri toplama aracı geçerli sayılmıştır. Eğitim fakültesi öğretmen adaylarına uygulanan bu görüş alma ölçeği çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır:

1) Öğretmen adaylarının kurslara devam etmelerindeki en önemli etmenlerin başında fakülte öğrenimleri sürecinde KPSS’ye yönelik testlerin çözülmemesini, dershanelerde ise deneme sınavlarına sık yer verilmesinin bu kurslara devam etmelerindeki en önemli etken olduğu görüşünde hemfikir oldukları görülmüştür.

2) Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu kursların ders çalışmaya yönelik motivasyonlarını artırdığı inancındadır. Bunun yanında öğretmen adayları kursların sınav psikolojisine ve ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Kursların motivasyon düzeylerini artırdığı görüşüne karşın devam edilen kursların sınava yönelik kaygılarının azalmasına aynı oranda katkı sağlamadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu

bulgular ilişkilendirilerek incelendiğinde öğretmen adaylarının kurslar ile ilgili görüşlerinin net olmadığı görülmektedir.

3) Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgulardan bir diğeri de fakülte öğrenimleri süreci ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip olmalarıdır. Öğretmen adayları eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının alanlarında yeterli olduğuna inanmaktadırlar. Bu bulgu öğretmen adaylarının fakülte öğrenimlerinde de dershanelerdeki uygulamalara benzer öğretimin yapılması beklentisinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

4) Öğretmen adayları KPSS kurslarına devam etmelerindeki diğer faktörleri de şu şekilde sıralamışlardır ; Alanımda yarışacağım aday sayısının fazla olması, fakülte öğrenimlerinde öğretim elemanlarının dersleri verimli bir şekilde işlememeleri, dershanede rekabet ortamının olması, fakülte öğrenimleri sürecinde yetersiz ve eksik öğrenmelerini devam ettikleri kurslar yardımıyla giderebileceklerine olan inançları ve dershanelerdeki öğretimin fakülte eğitimindeki derslerden daha fazla katkı sağlayacağına yönelik düşüncelerinden kaynaklandığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı), Eğitim Bilimleri Dersleri, Öğretmen Adayı

## Öğretmen Adaylarının Özyetkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Yelkin Diker Coşkun

Yrd. Doç. Dr. Hülya Kılıç

Yeditepe Üniversitesi

yelkindiker@gmail.com; kilichul@yahoo.com

Özyetkinlik inancı, bireyin öğrenme ve kendini geliştirme motivasyonunu etkileyen faktörlerden biridir. Bu inanç, bireyin kendi özellikleri, yetenekleri, bilgi ve becerileriyle ilgili gerçekçi bir özdeğerlendirme yaptığı sürece güçlenmektedir. Bireyin kendine ilişkin algısı ile gerçek durumlar arasında bir tutarsızlık olduğunda ise bireyin öğrenme motivasyonu düşebilmektedir. Özyetkinlik inancı, bireyin kendini ve etrafını keşfetmeye başladığı yıllardan itibaren şekillenmeye başlar. Bu nedenle, olumlu ve gerçeklerle tutarlı özyetkinlik algısının gelişiminde hem ailenin hem de okuldaki öğretmenlerin rolü vardır. Öğretmenlerin, öğrencilerde gerçekçi özyetkinlik algısı gelişime yardımcı olabilmeleri için öncelikle kendileriyle ilgili algılarının gerçeklerle tutarlı olması gerekir.

Özyetkinlik algısı yüksek ve gerçeklerle tutarlı olan öğretmenler, öğrencileriyle daha iyi iletişim kurup onların derste yapılan etkinliklere aktif katılımını sağlayabilmekte ve etkinlikleri başarıyla tamamlamaları yönünde motive edebilmektedir. Böylelikle öğrenciler hedeflerine ulaşmak için çaba göstermenin, planlı ve disiplinli olmanın, zorluklara karşı yılmadan çalışmanın gerekli ve yeterli olduğunu görebilmektedirler. Özyetkinlik algısının yüksek olup gerçeklerle uyummadığı durumlarda ise öğretmenler öğrencilerini iyi yönlendirememekte, zaman zaman öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının düşmesine, okuldan veya derslerden soğumasına neden olabilmektedirler.

Bu araştırmanın amacı özyetkinlik ölçeği kullanarak öğretmen adaylarının mesleki özyetkinliklerini algılama biçimlerini belirlemek ve algılarının, cinsiyet, bölüm, başarı algısı, gelir düzeyi, kariyer planı varlığı gibi çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmaya, Ortaöğretim Tezsiz Yüksek Lisans programına kayıtlı 120 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki özyetkinlik algılarını ölçmek için Kan (2007) tarafından geliştirilen, 21 maddeden oluşan Eğitim-Öğretim Özyetkinlik ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin yanı sıra öğretmen adaylarının akademik ve mesleki özgeçmişleri ve diğer kişisel özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla 40 maddelik bir anket uygulanmıştır. Ankette yer alan bazı maddelerle ölçekten elde edilen bilgiler arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Ele alınan maddelerin özelliğine göre analiz için t-testi veya F-testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özyetkinlik ölçeğinden elde edilen puanlarının öğrenim görülen bölüm, kariyer planı yapmış olma ve akademik başarı algısı özellikleri açısından değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, programa devam ettiği dönem, gelir düzeyi ve şu anda öğrenim gördüğü şehirde ikamet etme sürekliliği değişkenlerinin ölçekten elde edilen puanlar açısından değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin farklılaştığı ancak bu farklılığın özyetkinlik algılarında değişiklik yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları öğretmenlik sertifika programının öğretmen adaylarının özyetkinliklerinin sağlanmasında etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının dersi planlama, öğretim stratejilerini kullanarak etkin biçimde uygulamalar gerçekleştirme ve değerlendirme, öğretim teknolojilerini kullanma, sınıf içi iletişim, rehberlik çalışmalarını gerçekleştirme gibi özellikler bakımından kendilerini yetkin gördükleri anlaşılmaktadır. Ancak bu durum öğretmen adaylarının mesleki olarak kendilerini algılayış biçimidir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin varolan sorunları düşünülduğünde bu algının gerçekliğinin de bilimsel olarak incelenmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının gerçekten tüm bu yukarıda sayılan özellikler bakımından yetkin olup olmadığı da kesitsel bir araştırma kapsamında incelenmeli, öğretmenlerin okul, sınıf ortamında da değerlendirilmesi yapılmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen yetiştirme, mesleki özyetkinlik, pedagojik formasyon.

## Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri Ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Arş.Gör. Hatice Yıldız

Cumhuriyet Üniversitesi

hayildiz@cumhuriyet.edu.tr; yildiz\_htc@yahoo.com

Son yıllarda öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalar öğrenme ve akademik başarının birçok bilişsel değişkenden etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu değişkenlere örnek olarak gösterilebilecek olan öğrenme stilleri ve öğrenme yaklaşımları bireyin bilgiyi elde ederken kullandığı iki önemli süreçtir. Bireyin akademik başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olan öğrenme stili kavramının bugüne kadar bir çok tanımı yapılmıştır. Öğrenme stilleri konusunda uzun çalışmalar yapan Dunn (1993) öğrenme stillerini "her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması" olarak tanımlamıştır. Öğrenme yaklaşımları ise öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdüleri ve uygun stratejileri kullanmaları ile ilgilidir. Martin ve Säljö (1976) öğrenme çıktılarının öğrencilerin farklı öğrenme niyetlerine göre şekillendiğini belirterek, bu öğrenme niyetlerini öğrenme yaklaşımları olarak adlandırmışlardır. Öğrenme yaklaşımları derinsel ve yüzeysel öğrenme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Derinsel öğrenme, öğrenme etkinliğinde anlamı arama ve parçayı bütünle ilişkilendirmeyi gerektirir. Böyle bir yaklaşım içsel motivasyon tarafından yönlendirilmektedir. Yüzeysel öğrenme, işi yapmak için yeterli bilgiyi öğrenmek olarak tanımlanabilir. Aslında, öğrenci bilgiyi ezberler ve materyali yeniden üretir ancak öğrendiği bilgiyle daha fazla bağlantılar kurmaz, anlam oluşturmaz ya da akıl yürütmelerde bulunmaz. Bu yaklaşım ise dış kaynaklı motivasyon tarafından yönlendirilir (Segers, Gijbels ve Thurlings, 2008: 35).

Öğretmen adaylarının öğrenme stil ve yaklaşımlarının belirlenmesi, öğretme süreci için birçok yarar sağlayacaktır. Örneğin; öğrenme stili ve yaklaşımı bilgisinin edinilmesi öğretmen adaylarına, ileriki öğretimsel uygulamalarını, öğrencilerin bu özelliklerini dikkate alarak planlamasını sağlayacaktır. Bu nedenle üniversite eğitimi alan öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin ve yaklaşımlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu düşünceyle yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme stillerini ve yaklaşımlarını belirleyerek, bu iki kavram arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmaya Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2. ve 3. Sınıfında öğrenim gören toplam 390 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Öğrenme Stilleri Envanteri ve Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun "Özümseyen" öğrenme stiline sahip olduğu (%34,4), bunu "Ayrıştırıcı" öğrenme stiline izlediği (%31,8); öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyetlerine, bölümlerine, sınıflarına ve akademik başarılarına göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının derinsel yaklaşıma ait puan ortalamalarının yüzeysel yaklaşıma ait puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları cinsiyetlerine ve bölümlerine göre farklılık göstermezken, yüzeysel öğrenme yaklaşımında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 2. Sınıf öğrencilerinin 3. Sınıf öğrencilerine göre yüzeysel öğrenme puan ortalaması daha yüksektir. Yani 2. Sınıf öğrencileri daha fazla yüzeysel öğrenme eğilimindedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme puanlarının akademik başarılarına göre farklılaştığı; akademik başarı düşük olan öğrencilerin yüzeysel öğrenme puan ortalamasının akademik başarı yüksek olan öğrencilerinkinden yüksek olduğu görülmüştür. Buradan da akademik başarı düşük olan öğrencilerin, yüksek olan öğrencilere göre daha yüzeysel öğrenme eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Manova testi sonucunda, yüzeysel-ayrıştırıcı öğrencilerle yüzeysel-değiştiren ve yüzeysel-özümseyen öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin yüzeysel öğrenme puan ortalaması, değiştiren ve özümseyen öğrencilere göre daha düşüktür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Öğretmen adaylarının fakülteedeki eğitimleri sırasında daha derinsel öğrenmeye yönlendirilmesi, bunun için de öğretim elemanları tarafından derslerde bunu sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi ve geliştirilmesi önerilebilir. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerine uygun bir öğretim, öğretmen adaylarının derinsel öğrenme düzeyini artırabilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme yaklaşımlarını fark etmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca, öğrenme stillerinin değiştirilebilir olduğu (Saracho, 1993; Sternberg, 1997) düşünülürken, diğer öğrenme stille-

rinin de farkında olan öğrencinin, tercih ettiği öğrenme stiline farkında olmasını, içeriğin ve ortamın özelliklerine uygun olarak öğrenme stilini gözden geçirmesini sağlayacaktır.

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenme yaklaşımlarını geliştirmek için farklı ölçme araçları kullanmalıdır. Şöyle ki; öğrenci başarısını ölçmek için yazılı sınav ya da çoktan seçmeli test kullanıldığında öğrencinin yaklaşımı yüzeysel olacaktır. Çünkü öğrenci konuları ezberleyecektir. Eğer öğretmen grup projesiyle öğrenci çalışmalarını değerlendirirse öğrenciler konuyu daha derinlemesine çalışma ve öğrenme ihtiyacı duyacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayları, öğrenme stilleri, öğrenme yaklaşımları

## Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Kazanımları, Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Yard. Doç. Dr. Işıl Tanrıseven  
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü  
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı  
[isiltanriseven@mersin.edu.tr](mailto:isiltanriseven@mersin.edu.tr)

Yard. Doç. Dr. Lütfi Üredi  
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü  
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı  
[lutfiuredi@mersin.edu.tr](mailto:lutfiuredi@mersin.edu.tr)

Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken  
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı  
[tyanpar@gmail.com](mailto:tyanpar@gmail.com)

Topluma hizmet uygulamaları, 2006 yılında gerçekleşen program değişikliği ile öğretmen yetiştirme programı içerisinde yer almıştır. Üniversitelerin en önemli işlevlerinden biri olan "topluma hizmet işlevi"nin eğitim fakültelerinin de çağdaş ve bilimsel eğitimin sürdürülebilirliğini sağlama yolunda üstlenmesi gereken önemli görevlerden biri olması bu dersin öğretmen yetiştirme programı içerisinde yer almasına neden olmuştur. Bu dersin sürecine ilişkin hazırlıklar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 2006 yılında gerçekleştirilen "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi" çalıştayında başlatılmış ve 2009 yılında Mersin Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen "Topluma Hizmet Uygulamaları Ulusal Çalıştay" nda dersin genel ilkeleri ve uygulama esasları üzerinde çalışılmıştır. Bu ilkeler içerisinde topluma hizmet projelerinin birçok etkinlikten oluştuğu ve her bir etkinliğin proje tabanlı bir yaklaşımla tasarlandığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, önermiş oldukları ya da fakültelerce ilan edilen projelerdeki tanımlı etkinliklerden birinde görev alabilecekleri üzerinde durulmuştur. Eğitim fakültelerinin bütün programlarında okutulmaya başlanan 1 saat teorik, 2 saat uygulamadan oluşan 2 kredilik derste, öğretmen adaylarında toplumsal sorunlara karşı duyarlılık ve farkındalık geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu, ders tanımında öğretmen adaylarının toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamalarına, ayrıca bu ders kapsamında panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılmalarına vurgu yapmıştır.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin amacına ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesinde, dersin etkililiğine ilişkin çalışmalar yapılması ve dersle ilgili problemlerin tespit edilerek çözülmesi önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada derse yönelik ilk uygulamaların değerlendirilmesi bağlamında öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin kazanımları, karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerilerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Topluma Hizmet Uygulamaları Anket Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Anket formunun birinci bölümünde dersle ilgili kazanımlarına ilişkin görüşlerin yer aldığı ifadelerle katılma dereceleri sorulmuştur. Anketin ikinci bölümünde ise "Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde projenizi planlarken karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlükleri gidermeye yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?", "Projenizi uygularken karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlükleri gidermeye yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?" ve "Projenizi değerlendirirken karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlükleri gidermeye yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?" soruları sorulmuştur. Anket formu 2008-2009 Bahar yarıyılında Mersin Üniversitesi'nde Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan 339 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada açık uçlu sorulara verilen cevapların değerlendirilmesinde ise farklı bakış açılarını yansıtabilmek için amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak fakültenin 7 anabilim dalından on tane olmak koşuluyla 70 öğretmen adayı seçilmiş ve verdikleri yanıtlar üzerinde çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının derse ilişkin kazanımlarının değerlendirilmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama

değerleri incelenmiştir. Ankette bulunan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların analiz edilmesinde ise içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının çoğunluğu dersin toplumsal sorunlara çözüm üretme imkanı verdiği, topluma hizmet uygulamalarına yönelik proje geliştirme becerilerini artırdığı, projede yapılacak işleri ayrıntılı bir şekilde planlama becerisinin geliştiği ve proje uygulama becerilerinin geliştiği fikrine çoğunlukla katıldıklarını belirtmişlerdir.

2. Projenin planlanması aşamasında öğretmen adayları proje konusunu belirleme, ders hakkında bilgi eksikliği, zamanın kısıtlı olması ve etkinliğin yapılacağı ortamın tespit edilmesi konusunda sorun yaşamaktadır. Proje konusunu belirlemede güçlük yaşama sorununa yönelik olarak öğretmen adaylarının getirdikleri çözüm önerileri ise projeleri üniversitenin sunması, dersin uygulama alanlarının kesin bir sınırının çizilmesi, üniversitelerin proje yapılacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapması ve sivil toplum örgütlerindeki faaliyetlere katılmasıdır. Zamanın kısıtlı olması soruna ilişkin ise öğretmen adayları, iyi planlama, dersin daha uzun zamana yayılması, ders öncesinde öğrenci ve öğretim elemanlarının bilgilendirilmesi, kurum ve kuruluşlara bilgilendirme toplantılarının yapılması gibi çözüm önerileri getirmişlerdir.

3. Öğretmen adaylarının projelerini uygularken maddi koşullarla ilgili olarak ulaşım, projenin maliyetini karşılama, projede kullanılacak materyalleri temin etme ve kermeslerden istenilen gelirin elde edilememesi gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Ulaşımla ilgili olarak öğretmen adaylarının belirttikleri çözüm önerileri üniversitenin desteği ve ilgili kurumların desteğidir. Projenin maliyetinin karşılanmasına ilişkin çözüm önerileri ise projenin daha büyük gruplar halinde yapılması, kermes yapılması, üniversitenin maddi destek kaynağı sağlaması, sponsor olacak güvenilir kurumlarla irtibata geçme ve proje danışmanlarının sponsor olabilecek kaynaklara yönlendirmesidir. Öğretmen adayların hedef grupla ilgili olarak, hedef grubun kalabalık olması, hedef kitle ile iletişim kurma ve hedef grubun ilgisizliği gibi sorunlar belirtmişlerdir. Yasal süreçlerle ilgili olarak öğretmen adaylarının en fazla belirttikleri sorun izin almaktır.

4. Öğretmen adayları, değerlendirme ile ilgili olarak değerlendirmenin yapılmaması, proje sonucunu takip etmeye yönelik gözlem yapamama, faaliyetlerin raporlaştırılmasında belirsizlik ve değerlendirmelerin ciddiye alınmaması gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirmenin yapılmasına ilişkin olarak öğretmen adayları daha işlevsel projelerin seçilmesi, projelerin daha uzun zamana yayılması ve daha detaylı planlama yapılması gibi çözüm önerileri belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayı, topluma hizmet uygulamaları, öğretmen yetiştirme

## Öğretmen Eğitiminde Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğrenen Başarısı ve Tutumuna Etkisi

Yrd. Doç. Dr. Erdal BAY<sup>3</sup>

erdalbay@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Arş. Gör. Halil İbrahim KAYA

Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE

Arş. Gör. Ceyhun OZAN

Arş. Gör. Adnan TAŞGIN

Yrd. Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

*Atatürk Üniversitesi*

*Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü*

Birçok ülkede eğitim, yeni hedeflere (becerilere), yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına (yapılandırmacı vs.) ve yeni değerlendirme stratejilerine (performans değerlendirme, otantik değerlendirme) yönelmektedir. Ülkemiz eğitim sisteminde de her kademedede yapılandırmacı yaklaşımın ve otantik değerlendirme biçimlerinin etkili olmaya başladığı görülmektedir. Otantik değerlendirme yaklaşımı tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi öğretmen eğitiminde de uygulanmaya ve var olan değerlendirme yöntemlerinde etkili olmaya başlamıştır.

Bu çalışma otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen eğitiminde etkililiğini belirlemek üzere yapılmıştır. Araştırmada bu yaklaşımın öğrenci başarı düzeyine ve tutumuna etkisi ele alınmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında deney grubunun otantik değerlendirme sonuçları ve bu sonuçlar arasındaki ilişkiler de incelenmiştir.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları grup eşleştirme tekniği ile deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Bu çalışmada, uygulama başlamadan önce deneysel desene bağlı olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubuna otantik değerlendirme süreci, kontrol grubuna ise geleneksel değerlendirme süreci uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması sürecinde önce gruplara başarı testi (ön-test) uygulanmıştır. Aynı zamanda ilgili birimlerden öğrencilerin ağırlıklı genel not ortalamalarının (AGNO) bulunduğu listeler alınmıştır. Daha sonra başarı testi ve "AGNO" sonuçları SPSS programına girilmiş ve bağımsız gruplar için "t" testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmada verilerin elde edilmesinde çoktan seçmeli test, tutum ölçeği, günlük ve rubrikler (dereceli puanlama anahtarı) kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde farklı istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Öncelikle deney ve kontrol grupları arasında ön-test ve son-test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için "Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA" tekniği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için de "İlişkisiz Örneklem T-Testi (Independent Samples t Test) tekniği kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunun otantik değerlendirme puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler de hesaplanmıştır. Yine bu değerler arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için de "Pearson Momentler Korelasyon" katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırma bulguları deney grubunun başarı düzeyinin kontrol grubundan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının başarı düzeyleri üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada deney ve kontrol grubunun derse ilişkin tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Deney grubunun derse ilişkin tutumunun kontrol grubundan daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Otantik değerlendirme yaklaşımının öğrenenlerin derse ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

<sup>3</sup> İletişim: 04422137013-153

Araştırmada son olarak deney gurundaki օđretmen adaylarının otantik değerlendirme sonuçları ve bu sonuçlar arasında korelasyon ilişkisi olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgularda otantik değerlendirme sũrecindeki sonuçlar arasında pozitif yօnlũ anlamlı bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Ancak օđretmen adaylarının otantik değerlendirme sonuçları ile çoktan seçmeli test sonuçları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlar, otantik değerlendirme yaklaşımının bir bũtũn olarak kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu ilişki sonuçlar arasındaki tutarlılık dolayısıyla ilgili değerlendirme yaklaşımının gũvenirliđine ilişkin kısmi bir օngօrũ de sunabilir.

Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen verilerden hareketle otantik değerlendirme yaklaşımının օđretmen adaylarının başarı dũzeylerinde ve derse ilişkin tutumlarında etkili olduğu ve օđretmen eğitiminde kullanılabileceği sօylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** otantik değerlendirme, geleneksel değerlendirme, օđretmen eğitimi

## Öğretmen Eğitiminde Paradigmalar ve Yeniden Yapılanma

Prof. Dr. Ali YILDIRIM

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

[aliy@metu.edu.tr](mailto:aliy@metu.edu.tr)

Bir çok ülkede öğretmen eğitimi alanında son yirmi yılda gerçekleşen reformlar başdöndürücü düzeydedir. "Değişim" bir çok öğretmen eğitimi raporunda ve eğitim sisteminin karar mekanizmalarında yer alan kişilerin önerilerinde anahtar sözcük haline gelmiştir. Birbiryle çatışan bakış açıları ve öncelikler "hararetli tartışmalara" "itilaflara" ve "belirsizliklere" neden olmuştur. Bu çabaların odağında yer alan konular öğrenci kabulünden bilgi tabanına, öğretmen eğitimi programının süresine, sertifikasyon, standartlar, nitelik ve nicelik kaygılarına uzanan geniş bir yelpaze oluşturmaktadır. Bir çok ülkede göze çarpan bu sorunların ve yönelimlerin, paradigmatik temeller, alandaki ihtiyaçlara verdikleri yanıtlar ve öğretmen eğitiminin geleceği açısından ortaya çıkardığı sonuçların analiz edilmesi önem kazanmaktadır.

Literatürde yer alan öğretmen eğitimi felsefeleri, bakış açıları ya da yaklaşımları karşılaştırmalı olarak dikkate alındığında ortak temaları karakterize eden beş öğretmen eğitimi paradigması ortaya çıkmaktadır: "alan bilgisi paradigması," "performans/yeterlik paradigması," "oluşturmacı paradigma," "gelişim paradigması" ve "uygulama paradigması." Alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulamanın, öğretmen eğitiminde üç temel alanı oluşturduğunu varsayarsak, "alan bilgisi" ve "uygulama" paradigmalarının, bu alanlardan birine odaklandığı, diğer paradigmaların ise bu üç alanın birbirine göre önceliğinden çok uygulamaya konuş biçimlerine odaklandıklarını ve bu çerçevede farklı yaklaşımlara sahip olduklarını söylemek mümkündür. Bu paradigmatiklere göre öğretmen eğitiminde temel tartışma konuları olan "kontrol" standartlaşma, "sınavlar," "eğitim süresi" ve "nicelik" konularının farklı biçimlerde ele alındığı ve uygulamaları etkilediği anlaşılmaktadır.

Öğretmen eğitimi paradigmatları açısından Türkiye'deki öğretmen eğitimi reformları analiz edildiğinde ülkemizin farklı paradigmatlardan etkilendiği görülmektedir. Bazı yeniden yapılandırma çalışmalarında alan bilgisi paradigması ön plana çıkarken diğerlerinde uygulama paradigmasının etkili olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen eğitimini yeniden yapılandırma çabalarının ülkemizde beş itilafli konuya odaklandığı görülmektedir: "konu alanı / öğretmenlik meslek bilgisi," "kuram / uygulama," "birleştirme / çeşitlilik," "test etme / profesyonelleşme," "bakanlık / üniversite kontrolü."

## Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sündüz UNAYAĞYOL

Dokuz Eylül Üniversitesi

sunayagyol@hotmail.com

İlköğretim I. kademedeki uygulanan fen bilgisi dersi, Türkiye’de 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’ nın almış olduğu kararla yeniden yapılandırılarak adı fen ve teknoloji dersi olarak değiştirilerek programın yapısında ve uygulamasında birçok yenilik getirmiş, uygulamaları fen-teknoloji-toplum (FTT) eğitimine dayandırılmıştır.

Bu araştırmayla sınıf öğretmenleri ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Programı’nın uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunların belirlenmesi ve öğretmenlerin bu programa ilişkin beklentilerinin, isteklerinin ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla hazırlanan “ Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Programı’ nın Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm önerileri” anketi, Yozgat ili Çekerek, Saraykent, Sorgun ve Kadişehri, Şefaattli ilçelerinde yer alan 176 ilköğretim okulunda 4.ve 5. sınıfları okutan 255 sınıf öğretmenine, 70 fen ve teknoloji öğretmenine uygulanmıştır.

Ölçek ile elde edilen verilerin istatistik analizleri SPSS 15 programıyla yapılmıştır. Alt problemlerin istatistiksel analizinde t-testi,One- way Anova ve Scheffé testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular şunlardır:

1) Fen ve Teknoloji Programı’ nın özellikleri tüm öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji programındaki hedeflere, içeriğe, eğitim durumuna, değerlendirmeye ve teknolojik gelişmelere yönelik görüşleri arasında bazı değişkenler için anlamlı farklar görülürken bazı değişkenlere göre ise anlamlı farklar görülmemiştir.

2) Öğretmenlerin öğrencilerin değerlendirilmesinde en çok kullandıkları değerlendirme araçları yazılı sınavlar ve ödevlerdir. Performans değerlendirme ölçekleri ve proje çalışmaları bu sıralamayı takip etmektedir. Testler ve ürün dosyaları öğretmenlerin en az kullandığı değerlendirme aracı olmuştur. Bulgularda ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler hala değerlendirme için klasik yöntemlere başvurumaktadırlar. Performans, proje çalışmalarının ve ürün dosyalarının okullarda etkin bir şekilde kullanılmadığı tespit edilmiştir.

3) Fen ve Teknoloji Programı’ nın öğrenci ürün dosyalarında kullanılmasını önerdiği evrak ve çalışmaların öğretmenlerin kullanma oranları incelendiğinde, öğrencilerin etkin katıldıkları grup çalışmaları ve sunumlar ilk sıralarda yer alırken akran değerlendirme, öğretmen anekdotları, konferans gibi henüz yaygınlaşmayan çalışmaların listenin sonlarında olduğu gözlenmiştir.

4) Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde fen ve teknoloji derslerinde en çok beyin fırtınası ve buluş yoluyla öğrenme yöntemlerine yer vermişlerdir. Bu sıralamayı “ Genellikle kitaptaki işleniş takip ediyorum.” diyen öğretmenler takip ederken daha sonra işbirlikli öğrenme ve çoklu zekâ yöntemleri gelmektedir.

5) Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Programı’ na olumlu baktıkları ancak uygulamada bazı sorunlar yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Programın etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için okullardaki araç- gereçlerin yeterli olmaması, program hakkında yeterince bilgilendirilmemeleri, ders ve çalışma kitaplarında örnek uygulamaların yeterli olmaması öğretmenler tarafından en çok vurgulanan sorunlar olmuştur.

6) Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Programı’ nın uygulanması sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri fen ve teknoloji ders saatlerinin artırılması, içeriğin yeniden düzenlenmesi, öğretmen kılavuz, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının içeriğinin yeniden düzenlenip daha sade ve anlaşılır olması, laboratuvarlardaki materyallerin temini konusunda yaşanan sıkıntılarının giderilmesi, sınıf ve okul imkânlarının iyileştirilmesi, değerlendirme sürecinde test ve alıştırmalara daha fazla yer verilmesi, programın bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiği yönünde olmuştur.

Sonuçta, yapılan bu araştırma sınıf öğretmenleri ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin düşüncelerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Uzun yıllar öğretmen merkezli, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarıldığı, öğretmenin aktif öğrencinin pasif olduğu geleneksel yöntemler, günümüz koşullarına uygun olarak öğretmenin rehber, öğrencinin ise öğretim etkinliklerinin içinde aktif olarak yer aldığı yapılandırmacı anlayışa dönüşmüştür. Yapılandırmacı anlayışın uygulanması sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunun öğretmenler tarafından belirlenmesi gereklidir.

**Anahtar kelimeler:** İlköğretim Fen ve Teknoloji Programı, uygulamada yaşanan sorunlar, çözüm önerileri.

## Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Kurallarını Belirleme Stratejileri: Öğretmen Ve Öğretmen Adayları Görüşleri

Yrd.Doç.Dr. Melek Çakmak, Yrd.Doç.Dr. H. Şenay Şen, Yrd.Doç.Dr. Leyla Ercan

[melek@gazi.edu.tr](mailto:melek@gazi.edu.tr), [senay@gazi.edu.tr](mailto:senay@gazi.edu.tr), [leyla@gazi.edu.tr](mailto:leyla@gazi.edu.tr)

Gazi Üniversitesi

Sınıf yönetimi çok ve çeşitli değişkenlerin bir araya gelmesiyle gerçekleşen bir süreçtir. Bu değişkenler arasında sınıf atmosferi, öğretmen nitelikleri, öğrencilerin özellikleri, fiziki koşullar gibi daha birçok faktör sayılabilir. Öğretim süreci etkileyecek önemli unsurlardan biri de sınıfta kuralların belirlenmesi boyutu olarak düşünülebilir. Öğretim sürecinde öğrenciler ve öğretmenler için sınıf kuralları oldukça önemlidir. Kurallar yaşam kalitesinin artırılması açısından her kademede önemlidir. Kuralların ilköğretimden itibaren öğrencilere etkin bir biçimde kazandırılması, onların ileriki dönemlerde de bu kuralları benimsemesi ve uygulamasında etkili olacaktır.

Kurallar, davranışlara yön veren, uyulması gereken ilkeler olarak ifade edilebilir. Kurallar davranışların kabul edilebilirliği ya da edilemezliği hakkında ipuçları verir. Belirlenen kurallar sayesinde karşılaşılabilecek farklı durumlarda nelerin nasıl yapılabileceği, öğrencilerden nelerin beklendiği, yapılması istenilen davranışlar yapılmadığı zaman nelerin olabileceği gibi durumlara ilişkin öğrencilerin bilgilendirilmesi daha kolay olur. Böyle bir hazırlığın yapılmış olduğu sınıflardaki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin işlerinin de kolaylaştığı söylenebilir. Kurallar sayesinde öğrencilerin okul içi ve sınıf içindeki davranışları düzenlenmiş ve aynı zamanda istendik davranışların kazandırılması sürecine de olumlu bir katkı sağlanmış olur. Sınıfta kurallar öğrencilerden beklenen davranışları en iyi biçimde ifade etme yollarından biridir. Kurallar, öğrencilerin okul ve sınıf içindeki davranışlarını düzenlemeye, benzer ve istendik davranışlar kazanmalarında önemli bir rol oynar.

Planlılık ve programlık özelliklerini taşıyan eğitim sürecinde eğitimsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin sınıf kurallarına ilişkin geliştirdikleri birtakım stratejiler vardır. Bunlar arasında sınıf kurallarını öğrencilerle beraber oluşturmak, belirlenmiş kuralların etkililiği için ortak karar almak, kurallara uymanın önemi hakkında öğrencileri bilgilendirmek, saptanmış kurallar listesi oluşturmak ve her öğrenciye onaylatmak, kurallar listesini sınıfın görünür bir yerinde bulundurmamak ve belirlenen kuralların yıldıracı değil olumsuz davranıştan uzaklaştırıcı olmasına dikkat etmek, kuralları belirlerken ilgililerin tümü ile işbirliği içinde olmak, belirlenen kuralları benimsemek, örnek olarak sayılabilir. Burada önemli olan kuralların öğrenciler tarafından uygulanabilirliğini sağlamaktır. Sınıfta kuralların olumlu bir biçimde benimsenmesi ve uygulanmasının öğretmen ve öğrencilere, kısacası, öğrenme öğretme sürecine önemli katkıları vardır. Bu katkılara, ders araç gereçlerinin etkin kullanımı, sınıfta zamanın etkin kullanımı, eğitim-öğretim sürecinin verimli hale getirilmesi, etkin değerlendirme, öğrencilere istendik davranışların kazandırılması örnekleri sıralanabilir.

Bu araştırma öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf kuralları konusundaki görüşlerini karşılaştırmalı bir bakış açısıyla analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma betimsel bir nitelik taşıyıp, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş anket ile elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında kapalı ve açık uçlu sorulara yer verilmiş, kapalı uçlu sorular için istatistiksel analizler, açık uçlu sorular için içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular daha önce belirlenen şu sorular çerçevesinde sunulmaktadır:

1-Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre okullarda öğretmenlerin:

a-Sınıf kuralları stratejileri nelerdir?

b-Sınıfta kuralları belirleme stratejileri nelerdir?

c-Öğretmenlerin belirledikleri kuralları uygulamaya ilişkin durumları nelerdir?

d-Sınıfta kuralların ihlali durumunda öğretmenlerin izledikleri stratejiler nelerdir?

2. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde:

a-Sınıf kuralları nelerdir?

b-İzledikleri kural belirleme stratejileri nelerdir?

c-Belirledikleri kuralları uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

d-Kuralların ihlali durumunda izledikleri stratejiler nelerdir?

3. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve alanlarına göre bu stratejileri uygulamalarında farklılıklar meydana gelmekte midir?

Araştırmanın sonuçları sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması süreçlerinde öğretmen adaylarının gözlemlerine dayalı görüşleri ile öğretmenlerden elde edilen görüşler arasında ortak noktalar bulunmakla birlikte farklılık gösteren bazı durumlar da vardır. Araştırmanın sonuç ve önerilerinin öğretmen eğitimi açısından da değerlendirilebileceği düşünülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetimi, kurallar, öğretmen adayı, öğretmen, öğretmen eğitimi

## Öğretmenlerin Öğretim Programlarını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme Sürecine Etkin Katılım Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Oğuz Gürbüzürk  
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Malatya  
[ogurbuzturk@inonu.edu.tr](mailto:ogurbuzturk@inonu.edu.tr)

Süleyman Nihat Şad  
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Malatya  
[snsad@inonu.edu.tr](mailto:snsad@inonu.edu.tr)

Özlem Göktaş  
Atatürk İlköğretim Okulu, Hekimhan,  
Malatya  
[ozlemgoktas44@hotmail.com](mailto:ozlemgoktas44@hotmail.com)

Eğitimin açık bir sistem olabilmesi için öğretim programlarının doğrudan uygulayıcıları olarak öğretmenlerin programdaki değişiklikleri sürekli takip etmeleri, uygulamada programın her bir ögesinin (amaç, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) güçlü ve zayıf yanlarıyla ilgili geribildirimde bulunmaları ve bu sorumluluğu hissetmeleri gerekir. Bu durum, bir ülkenin eğitim sisteminde yürütülen programların sürekli gözden geçirilmesi ve günün koşullarına göre iyileştirilmesi için çalışan kişiler arasında öğretmenin yerine işaret etmektedir. Öğretmenlerin Özel Alan Öğretim Programlarını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirmeye yönelik bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gereği, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da vurgulanmıştır. Buna göre 2002 yılında başlatılan Temel Eğitime Destek Projesinin Öğretmen Eğitimi bileşeni kapsamında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri belirlenmiştir. Bu yeterlikler 6 ana yeterlik alanı (Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim; öğrenciyi tanıma; öğrenme ve öğretme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; okul, aile ve toplum ilişkileri; program ve içerik bilgisi), 31 alt yeterlik alanından oluşan toplam 233 performans göstergesiyle ifade edilmiştir. Öğretmenler için belirlenen 31 alt yeterlik alanından birisi de "F-Program ve İçerik Bilgisi" ana yeterlik alanının alt yeterlik boyutlarından üçüncüsü olan "F3-Özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme" konusundaki performanstır. Öğretmenlerin özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme ile ilgili somut olarak ne/neler yapması gerektiğini belirtmek üzere 10 performans göstergesi belirlenmiştir. Bu performans göstergeleri ışığında öğretmenlerin özel alan öğretim programlarını izleme, değerlendirme ve geliştirme sürecine katılım ve katkıda bulunma düzeylerini araştırmak, eğitim programlarının diriklik özelliğinin bir gereğidir.

Bu araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin özel alan öğretim programlarını izleme, değerlendirme ve geliştirme sürecine etkin katılım düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretim programlarını izleme, değerlendirme ve geliştirme sürecine etkin katılım düzeyleri ile ilgili olarak; 1) Öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı nasıldır?, 2) Cinsiyetlerine göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?, 3) Görev yaptıkları öğretim kademesi-branşlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?, 4) Mesleki kıdemlerine göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?, 5) Mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?, 6) Lisans-üstü eğitim yapıp yapmama durumuna göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma, genel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın evrenini Malatya il merkezindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler; örneklemini ise bu öğretmenler arasından random olarak seçilmiş 307 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş anket kullanılmıştır. Ankette, MEB tarafından oluşturulan öğretmen yeterliklerinden "Program ve İçerik Bilgisi" yeterlik alanının "Özel Alan Öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme" alt yeterlik alanı ile ilgili 10 performans göstergesinden hareketle, uzman kanısı ve alan taraması sonucu hazırlanmış 22 madde ve öğretmenlerin bunları gerçekleştirme düzeyi ile ilgili "5-Her zaman, 4-Genellikle, 3-Bazen, 2-Nadiren, 1-Hiçbir zaman" şeklinde 5'li seçenekler yer almaktadır.

Verilerin analizinde, her bir madde ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları tablo halinde verilmiştir. Cinsiyet, görev yaptıkları öğretim kademesi-branş, mesleki kıdem, mezun oldukları yükseköğretim kurumu, lisans-üstü eğitim yapıp yapmamalarına göre, öğretmenlerin "öğretim programlarını izleme, değerlendirme ve geliştirme" sürecine etkin katılım düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, her madde için t-test ve tek boyutlu varyans analizi ile yoklanmıştır; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere LSD testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirmeye yönelik görüşlerinin dağılımı açısından öğretmenlerin genel olarak özel alan öğretim programlarını izleme, değerlendirme ve geliştirme sürecine yeterli düzeyde katıldıkları; ancak bu katılımın, programla ilgili kişisel değerlendirmeler yapma ve görüşlerini meslektaşlarıyla tartışma etkinliklerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır.

2. Cinsiyetlerine göre, öğretim programını izleme değerlendirme ve geliştirmeye yönelik öğretmenlerin görüşleri arasında genelde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak erkek öğretmenlerin, kılavuz kitaplarındaki notlar ve düşünceler bölümünü doldurma ve seminer, toplantı vb. etkinliklere katılma gibi program geliştirme sürecinin eyleme dönük davranışlarını kadın öğretmenlere göre daha fazla sergiledikleri; kadın öğretmenlerin ise programın uygulanmasıyla ilgili karşılaştıkları sorunları meslektaşlarıyla tartışmaya yönelik etkinlikleri erkek öğretmenlere göre daha fazla sergiledikleri görülmüştür.

3. Görev yaptıkları öğretim kademesi- branşlarına göre, öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirmeye yönelik öğretmenlerin görüşleri arasında genelde anlamlı bir farklılaşma olmadığı; farklılaşmanın olduğu çoğu maddede, ilköğretim branş ve orta öğretim branş öğretmenlerine göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim programını izleme değerlendirme ve geliştirmeye sürecine daha etkin katıldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca ortaöğretim branş öğretmenlerinin ilköğretim branş öğretmenlerine göre "programın uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlarla ilgili not alma" eylemini daha fazla yaptıkları görülmüştür.

4. Mesleki kıdemlerine göre, öğretim programını izleme değerlendirme ve geliştirmeye yönelik öğretmenlerin görüşleri arasında genelde anlamlı bir farklılaşma olmadığı; ancak daha düşük mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle kıyaslandığında mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, özelden program geliştirme sürecine katkı sağlamaya yönelik seminer, toplantı gibi etkinliklere daha fazla katıldıkları ve kendi ders programları ile diğer ders programları arasındaki ilişkileri daha fazla inceledikleri ortaya çıkmıştır.

5. Mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre, öğretim programını izleme değerlendirme ve geliştirmeye yönelik öğretmenlerin görüşleri arasında genelde anlamlı bir farklılaşma olmadığı; ancak bazı maddelerde eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğretim programını izleme değerlendirme ve geliştirmeye sürecine daha etkin katıldıkları; bazılarında da eğitim fakültesi mezunları ile eğitim yüksek okulu mezunlarının diğer yüksek öğretim kurumlarından mezun olan öğretmenlerle göre öğretim programlarını izleme, değerlendirme ve geliştirme sürecine daha etkin katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

6. Lisans- üstü eğitim yapıp yapmama durumuna göre, öğretim programını izleme değerlendirme ve geliştirmeye yönelik öğretmenlerin görüşleri arasında genelde anlamlı bir farklılaşma olmadığı; ancak sadece iki maddede lisans-üstü eğitim yapan öğretmenlerin öğretim programını izleme değerlendirme ve geliştirmeye sürecine daha etkin katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak bazı öneriler getirilebilir. Öğretmenlerin program geliştirme sürecine veri sunmalarını sağlayacak kanallar (il/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü Program Geliştirme birimi, Milli Eğitim Bakanlığı TTK Başkanlığı) verimli bir şekilde çalışmalı; öğretmenlere görüş ve önerileriyle ilgili etkin geribildirimde bulunularak süreçte dikkate alındıkları hissi verilmelidir. Program geliştirme çalışmalarına fiilen katılma konusunda cinsiyet ayrımı gözetmeksizin bütün öğretmenler teşvik edilmelidir. Günümüzde öğretmenlik mesleğine kaynaklık eden eğitim fakültelerinde ve diğer eğitim kurumları için verilecek öğretmenlik formasyonu dersleri arasına program geliştirme ve değerlendirme dersi zorunlu olarak dâhil edilmelidir. Öğretmenlerin özel alan öğretim programlarını izleme, değerlendirme ve geliştirme süreçlerine etkin katılmaları, yöneticiler veya zümre başkanları tarafından denetlenmelidir. Öğretmenler için, eğitim yönetimi ve denetimi alanında olduğu gibi, eğitim programları ve öğretim alanında da tezsiz yüksek lisans programları açılmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen Yeterlikleri, Öğretim Programları, Program Geliştirme, Program Değerlendirme

## Öğretmenlerin Öğretme Stili Boyutlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Esmâ Çolak  
Terakki Vakfı Okulları

Özgür Şensoy  
Terakki Vakfı Okulları

Nitelikli öğrenmelere ulaşma yolunda öğrenme ve öğretmeye yönelik tüm değişkenleri iyileştirmeye yönelik yapılan çalışmaların, etkili öğrenme fırsatlarını sınıf kapısına kadar getirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu iyileştirme çalışmalarının sınıf kapılarından alınarak sürece dahil edilmesini sağlayan öge ise, öğretim ortamında öğrencileriyle bire bir iletişime geçen öğretmendir. Bu bakış açısı da eğitim-bilimsel alandaki çalışmaların öğretmen ve öğretmen özelliklerini temel alan araştırmalara yönelmesinin gerekliliğinin altını çizmektedir. Bu kapsamda incelenmesi gereken öğretmen boyutlarından birisi de öğretim sürecinin nasıl yönlendirileceğinin önemli bir yordayıcısı olarak görülen öğretme stilleri kavramıdır.

En sade haliyle bir öğretmenin öğretim içeriğine bağlı olmaksızın süreklilik gösteren öğretime ilişkin tüm özelliklerini içine alan bir terim olan öğretme stili; öğrencilerin öğrenme stili, akademik başarı, sınıf yönetimi gibi pek çok öğrenme değişkeni üzerinde de etkili bir değişkendir. Dolayısıyla bu değişkenin daha net anlaşılması, diğer süreç değişkenlerinin niteliğinin artırılmasını da beraberinde getirecektir. Bu çalışmada da bu noktadan hareketle öğretme stili boyutu odak noktasına alınmış ve örneklem grubuna alınan öğretmenlerin öğretme stillerinin belirlenmesi ve belirlenen değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda bir özel okulda görev yapmakta olan 173 öğretmenin öğretme stilleri, Grasha tarafından geliştirilen ve Bilgin, Uzuntiryaki, ve Geban (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretme Stilleri Envanteri kullanılarak belirlenmiştir. Grasha (2002) öğretme stili boyutlarını bütünleştirerek 4 öğretme stili grubu oluşturmuştur. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin Grasha'nın belirlediği gruplara girmediği görülmüştür. Bu nedenle her bir öğretim stili boyutu tek başına alınmış ve her bir öğretme stili boyutunun belirlenen bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ayrı ayrı belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu amaçla araştırmada bağımsız değişkenleri belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi formu kullanılmış ve cinsiyet, yaş, kıdem, branş, görev yapılan öğretim kademesi, bağımsız değişkenleri ile öğretme stillerinin boyutları arasındaki farklılığa bakılmıştır.

Çalışmada verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk testi ile analiz edilmiş ve normal dağılım gösteren veriler için parametrik, normal dağılım göstermeyen veriler için parametrik olmayan istatistik teknikler kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada, ilgili grup karşılaştırmaları için Bağımsız t Testi ve Mann Whitney U Testi, çoklu grup karşılaştırmaları için ise Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre; yaş ve kıdem değişkenleri ile öğretim stilleri boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Cinsiyet, branş ve görev yapılan öğretim kademesi ile öğretme stili boyutları arasında ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda; otorite öğretim stili ve kolaylaştırıcı öğretim stili ile cinsiyet değişkeni arasında; branş değişkeni ile uzman, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretme stilleri arasında; öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi değişkeni ile de uzman ve kolaylaştırıcı öğretme stilleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında yorumlanarak araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu kapsamda öğrenen merkezli tasarımlara uygun öğretme stillerinin kullanılmasını sağlamada ilk adımın öğretmenlerin öğretme stillerinin belirlenmesi olduğundan hareketle öğretmenlerin öğretme stillerinin belirleneceği daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılması ve öğretmenlerin öğretme stilleri konusunda bilgilendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu konuda hizmet-içi eğitimler düzenlenmesi de öğretmenlerde bu boyuta yönelik bir farkındalık oluşturulması açısından önemli görülmektedir. Araştırmacıların da öğretme stili ile farklı öğrenme-öğretme süreci değişkenleri üzerine farklı örneklem grupları üzerinde çalışmalarını önemli görülmektedir.

## Öğretmenlerin Programa İlişkin Algıları

Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

[hsahan@balikesir.edu.tr](mailto:hsahan@balikesir.edu.tr)

Eğitimin çağdaş anlamı, bireylerin davranışlarında belirli amaçlara göre istendik değişiklikleri gerçekleştirmeyi içerir. Öğretim boyutu ise davranış değiştirme işinin okul ve benzeri kurumlarda gerçekleşen kısmıdır ve bireyin hangi davranışları, niçin, ne zaman ve ne kadar süre içinde kazanacağını belirlenmesini içerir. Bu durum, öğrenme-öğretme süreçlerinin bir program çerçevesinde gerçekleştirilmesini gerektirir. Öğretim sürecinde, bireylere hangi davranışların nasıl kazandırılacağı, hangi bilgilerin öğrenileceği, davranışların kazanılıp kazanılmadığının nasıl belirleneceği, eksik ve yanlış öğrenmelerin nasıl giderileceği program tasarılarında yer almaktadır. Bu nedenle, öğretim sürecinin niteliği büyük ölçüde uygulanmak üzere hazırlanan programların tasarılarının niteliğine bağlıdır. Belirli ilkelere uygun olarak hazırlanan program tasarılarının, uygulamadaki niteliğinin de yüksek olması beklenir. Ancak, tasarlanan program ile uygulanan program çeşitli nedenlerle her zaman bire bir denklik göstermeyebilir. Tasarımın uygulamaya aynen yansımamasında rol oynayan faktörlerden biri de öğretmenlerdir. Bir öğretim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, önemli olan, uygulamada öğretmenlerin programı nasıl algıladığı ve buna bağlı olarak programı nasıl uyguladığıdır. Bir başka anlatımla öğretmenlerin öğretim programını nasıl algıladıkları öğretim-öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan olarak etkiler. Öğrenme sürecinin nitelikli düzenlenemeyişi ve bunun sorucunda hedeflenen kazanımların gerçekleşmemesinin temelinde öğretmenlerin programa ilişkin algıları belirleyici olmaktadır. Bu noktadan hareketle öğretim-öğrenme sürecinin öğretim programı çerçevesinde gerçekleştiğine ilişkin yordamalarda bulunmak için öğretmenlerin programa ilişkin algılarını belirlemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin programa ilişkin algılarına yönelik varolan durumun belirlenmesini amaçlayan bu araştırma betimsel nitelikli tarama türündedir. Balıkesir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Örneklemini belirlemek amacıyla, Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Balıkesir İli Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) 2009 yılı OYP ortalamalarına göre okul başarı sıraları elde edilmiştir. Sıralanmış listeden üst-orta ve alt düzeydeki okul gruplarının belirlenmesinde okulların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları kullanılmıştır. Aritmetik ortalamanın +1 standart sapma üstünde kalan okullar "üst" düzey, +1 ve -1 standart sapma arasında kalan okullar "orta" düzey, aritmetik ortalamanın -1 standart sapma altında kalan okullar ise "alt" düzey okullar olarak belirlenmiştir. Her okul grubundan örneklemin belirlenmesinde; oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Üst-orta-alt düzeyler birer küme olarak kabul edilmiş, her kümeye ilişkin örneklem evreni temsil etme ilkesine göre belirlenmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik verilerin toplanmasında anket formundan yararlanılmıştır. Veri toplama aracı, katılımcı grubun özellikleri dikkate alınarak, programa ilişkin algıları saptayacak şekilde yapılandırılmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümde, katılımcıların kişisel bilgilerini (cinsiyeti, görev yaptıkları okul grubunu ve en son mezun olunan okulu) belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmenlerin programa ilişkin algılarını belirlemeye yönelik 20 madde ve öğretmenlerin programa ilişkin algılarını yansıtabilecekleri "1:Hiç Katılmıyorum", "2:Katılmıyorum", "3:Kısmen Katılıyorum", "4:Katılıyorum" ve "5:Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşan 5'li likert ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin programa ilişkin algılarını belirlemeye yönelik maddeler alanyazın taranarak oluşturulmuş ve program geliştirme alanında çalışan uzmanlar ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde anket formu olarak yapılandırılmıştır.

Öğretmenlerin programa ilişkin algılarıyla ilgili veriler öncelikle yüzde ve frekans değerleri kullanılarak betimlenmiştir. Öğretmenlerin programa ilişkin algıları arasında cinsiyet açısından farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede ise "bağımsız gruplarda t testi", okul grubu ve en son mezun olunan okul açısından farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede ise "tek yönlü varyans analizi" kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı fark bulunması halinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla "Scheffe testi" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablollaştırılarak yorumlanmış, farkların anlamlılığını yorumlamada .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin öğretim programlarını kılavuz niteliğinde basılı materyal olarak algıladıklarını göstermektedir. Diğer yandan "programın tasarlanması sürecinde belirlenmesi gereken ilk öge içerik" ve "programın görevi de doğruluğu kanıtlanmış bilgileri aktarmaktır" algısı öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenle-

rin büyük çoğunluğu programın ana hatlarda tasarlanarak öğretmene esneklik sağlaması gerektiği ve tasarlanan programların deneme süreci tamamlandıktan sonra okullarda uygulanması gerektiği görüşünde birleşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu uygulamada hedeflerin gerçekleştirilmesinin temel olduğu ve uygulamada hedefler çerçevesinde belli ölçüde değişikliğe açık olması gerektiği algısına sahiptir. Elde edilen veriler öğretmenlerin program değerlendirmeyi programın niteliğine karar verme, değerlendirme sürecinde de temel ölçütün hedeflerin gerçekleşme düzeyi olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğu "program geliştirme araştırma ve incelemeye dayanan bir süreç" olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin programa ilişkin algılarının cinsiyet ve görev yaptıkları okul açısından farklılaşmadığını, en son mezun oldukları okul açısından ise anlamlı olarak farklılaştığını ortaya koymaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmenlerin Program Algıları, Öğretmen Algısı, Program ve Algı

## Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler

Yrd.Doç.Dr. Canan Koç  
Cumhuriyet Üniversitesi  
ckoc@cumhuriyet.edu.tr

Arş.Gör. Hatice Yıldız  
Cumhuriyet Üniversitesi  
yildiz\_htc@yahoo.com

Değişen ve küreselleşen dünyada ihtiyaç duyulan insan nitelikleri de sürekli değişmektedir. Bilgi toplumunun gereksinim duyduğu insan profili, yaşamboyu öğrenme, hızlı, eleştirel düşünebilme ve özgün ürün üretebilme özelliklerini taşımaktadır. Bu özellikleri taşıyan insan tipinin yetiştirilmesinde eğitim kurumlarına ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Günümüz toplumlarının ihtiyaç duyduğu insan tipinin yetiştirilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu niteliklerin kazandırılması ise öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitime bağlıdır.

Öğretmen eğitiminin ilk aşaması olan hizmet öncesi eğitimin iki bileşeni vardır. Bunlardan birincisi, öğretmenlik mesleği için gerekli olan kuramsal bilgiler; ikincisi ise öğrencilere üniversitedeki öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulama olanağı sunan uygulama dersleridir. Uygulama okullarında gerçekleştirilen bu süreç Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinden oluşmaktadır.

Okul Deneyimi dersi, öğretmen adayının genel olarak okul ortamını, öğrencileri, öğretmenleri vb. tanıması amacıyla tasarlanan gözlem ve görüşmelere dayalı bir derstir. Öğretmenlik uygulamasında ise öğretmen adayı eğitimi sırasında öğrendiği mesleki bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı bulur. Bu süreçte öğrenci gönderildiği uygulama okulunda uygulama yaparak mesleki yeterliklerini geliştirme, alanıyla ilgili bilgilerini pekiştirme, öğrencileri nasıl değerlendireceğini ve öğretimi nasıl planlayacağını öğrenme ve bu görüşlerini başka arkadaşlarıyla paylaşma vb. becerilerini geliştirir. Bu çalışmaların amacına ulaşabilmesi ve verimli olması, uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının titiz çalışmasına bağlı olduğu gibi yapılan uygulamaların değerlendirilmesi de sürecin etkililiği hakkında uygulama taraflarına fikir verecektir. Öğretmenlik uygulamasının ne derecede verimli geçtiğine ilişkin veri sağlanabilecek birincil kaynaklardan birisi uygulamaya katılan öğretmen adaylarıdır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklere göre Öğretmenlik Uygulaması dersinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2008-2009 öğretim yılı Bahar döneminde Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfında öğrenim gören 19 öğretmen adayı katılmıştır. Uygulamadan önce öğretmen adaylarına (1) Günlük ve günlük tutma nedir? (2) Öğretmenlik uygulamasında günlük tutarken nelere dikkat edilir? ve (3) Örnek günlüklerin incelenmesi konularında 4 saatlik bir eğitim verilmiştir. Öğretmen adaylarından uygulama yaptıkları günün sonunda, o günkü uygulamalarıyla ilgili düşüncelerini yansıtan günlükler tutmaları istenmiştir. Öğrenci günlükleri, öğretmenlere öğrencilerin gelişimini sürekli izleme ve değerlendirebilme olanağı sağlaması bakımından oldukça faydalıdır. Bu yönüyle öğretmen adaylarına tutturulan günlükler öğretmen adaylarının başarıları hakkında uygulama öğretmenine ve öğretim elemanına bilgi vermektedir. Değerlendirme amacıyla kullanılmasının yanında, öğrencilerin öğretim sürecini yansıttığı için öğretmen adayının uygulamalarının verimliliği, eksikliği konusunda da öğretmen adaylarını bilgilendirmektedir. Bu boyutlarıyla değerlendirildiğinde öğrenci günlükleri öğretmen eğitiminin etkililiğini artıracak güvenilir bir araç olarak görülebilir.

Öğrencilerden toplam 115 adet günlük elde edilmiştir. Elde edilen günlükler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu amaçla veriler önce kodlanmış, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulguların şekillendiği ana temalar şunlardır: (1) Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının sınıf ortamında (öğrenme-öğretme süreci) yaşadıkları güçlükler nelerdir? (2) Öğretmenlik uygulamasında hangi öğrenme durumları gerçekleşmektedir? (3) Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarına yeterli destek sunulmakta mıdır? (4) Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimi uygulamaya yansıtabilme düzeyleri nasıldır?

Araştırmada oluşturulan ana temalar kapsamında elde edilen bulgular şöyledir:

1. Öğretmen adayları günlüklerinde, sınıf ortamında planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve iletişim ile ilişkili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlik uygulamasında uygulama öğretmenin be-

nimsediği öğretme yaklaşımı ile öğretmen adayının uygulamaya çalıştığı öğretme yaklaşımı arasındaki uyumsuzluk da öğretmen adayları tarafından sorun olarak görülmektedir.

2. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve iletişim ile ilişkili geçirdikleri öğrenme yaşantılarından yarar sağladıklarını belirtmişlerdir.

3. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında okul yönetiminin kendilerine sadece resmi yazışmalar, kayıtlar, tutanaklar vb. konularda destek olduklarını belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlere üç tür danışmanlık yaptıkları saptanmıştır. Bu danışmanlık türleri şöyledir: (1) Destekleyici Danışmanlık (2) Yetersiz Danışmanlık (3)Yıkıcı Danışmanlık.

4. Öğretmen adaylarının uygulamada genellikle anlatım, soru cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıkları ve öğretim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı materyallere çok az yer verdikleri saptanmıştır.

Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayları tarafından tutulan günlükler aracılığıyla bu sürece ayna tutulmaya çalışılan bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen eğitiminin önemli bir ayağı olan uygulamadaki eksikleri görme, giderme ve öğretmenlik uygulamasının öğretmen yeterliklerini geliştirecek nitelikte yapılandırılması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmadaki diğer önemli nokta ise günlüklerin öğretmen eğitiminde etkili kullanımının tartışılmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik uygulaması, yansıtıcı günlükler, öğretmen adayı

## Özel Dershanelerde Çalışan Öğretmen ve Usta Öğreticilerin Sınıf Yönetimine İlişkin Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri

Prof. Dr. Mustafa Sağlam<sup>1</sup>, Belgin Sönmez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, msaglam@anadolu.edu.tr

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, bc0581@hotmail.com

Özel yaygın öğretim kurumları arasında sayı ve işlev yönünden önemli bir yeri olan eğitim- öğretim kurumlarından biri özel dershanelerdir. 2007 yılında kabul edilen 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununun 2. maddesinde özel dershanelerin kurulma amacı "öğrenci ve mezunları bir üst okula veya yükseköğretime giriş sınavlarına hazırlamak, istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerine katkıda bulunmak, düzeylerini yükseltmek" olarak tanımlanmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel yasası gereğince yükseköğretime girişte sınavlarının merkezi olarak yapılması ve yükseköğretime girmek isteyen ortaöğretim öğrencilerinin sayısındaki hızlı artış, öğrencileri yükseköğretime giriş sınavına hazırlayan özel dershanelerin il merkezleri dışında ilçe merkezlerinde de açılmasına ve sayılarının artmasına neden olmuştur. Böylece öğrencileri yükseköğretime giriş sınavına hazırlamayı kuruluş amacı olarak kabul eden özel dershaneler eğitim sistemimizin ayrılmaz bir parçası olmuşlardır. Dershanelerin sayıca artmasına karşılık eğitim-öğretimdeki nitelik konusu tartışmalıdır. Çünkü özel dershaneler 90'lı yılların başında tecrübesi fazla olan öğretmenler tercih ederken bu durum günümüzde değişim göstermiştir. Dershaneler eğitim öğretim etkinliklerini yürütmek amacıyla öğretmenlerle birlikte daha az ücret ödeyerek Fen Edebiyat Fakültesi mezunu, öğretmenlik sertifikası olmayan kişileri usta öğretici konumunda çalıştırmaktadırlar. Bu durum dershanedeki eğitim ve öğretimin niteliğini sorgulanır duruma getirmektedir.

Eğitim kurumlarında etkili bir eğitim-öğretimin gerçekleşmesinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş özellikleri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgi, beceri ve yeterlikleri ile uygulanan eğitim programının niteliği de önemlidir. Sınıf ortamında öğrenmeyi gerçekleştirmekten öğretmen sorumludur. Öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından öğretmenin alan bilgisi yanında, sınıf yönetimi becerisi de önemlidir. Alanyazında genel olarak sınıf yönetimi becerileri fiziksel düzen, plan program etkinlikleri, zamanı etkili kullanma, ilişki düzenleme ve davranış düzenleme olarak beş boyutta ele alınmaktadır. Özel dershanelerde çalışan öğretmen ve usta öğreticiler, öğrencilerin dershaneye geliş amaçlarının, dershanedeki eğitim-öğretim ortamlarının farklı olması vb. nedenlerle sınıf yönetiminin bu boyutlarında çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Dershane çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin sınıf yönetimine ilişkin hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi bu sorunların çözümüne katkı sağlayabilecektir.

Bu araştırmada, Eskişehir ilindeki dershanelerde çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin sınıf yönetimine ilişkin hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Özel dershane çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri nedir?
2. Özel dershane çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri;
  - a. Cinsiyetlerine,
  - b. Öğretmenlik alanlarına,
  - c. Öğretmen ya da usta öğretici olma durumlarına,
  - d. Mesleki kıdemlerine,
  - e. Sınıflardaki öğrenci sayısına göre değişmekte midir?

Araştırma ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın evreni, 2009-2010 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki yükseköğretime giriş sınavına öğrenci hazırlayan 30 özel dershane görev yapan öğretmen ve usta öğreticileri kapsamaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre 30 özel dershanein %60'ını oluşturan 18 dershane görev yapan öğretmen ve usta öğreticiler araştırmanın örnekleme kümesi olarak belirlenmiştir. Rastlantısal olarak belirlenen 18 özel dershane 141'i öğretmen ve 63' ü usta öğretici konumunda olmak üzere 204 öğretici görev yapmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanmasında öğretmenlerin ve usta öğreticilerin sınıf yönetimi becerilerini belirlemek amacıyla İlgar tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve usta öğreticilerin kişisel bilgilerin toplanması için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. İlgar tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan bu ölçek 81 beceri ifadesinden oluşan 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçek sınıf öğretmenlerine dönük olarak hazırlanmıştır. Bu nedenle araştırmada örneklem değiştiğinden araştırmacılar tarafından ölçeğin dershanede çalışan öğretmen ve usta öğreticilere uyarlanması gerekli görülmüştür. Uyarılma çalışmasının yapılması için ölçek özel dershanelerde çalışan ve araştırmanın örneklemini dışındaki 348 kişiye uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde faktör analizi kullanılmıştır. Bu uygulama sonucunda uyarılan ölçekten madde çıkarılmamıştır.

Araştırmanın örneklem grubuna (141 öğretmen ve 63 usta öğretici) uygulanan ölçekten elde edilen verilerin çözümlenmesi için t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ölçekte aritmetik ortalamalarının cinsiyet ve öğretmen ya da usta öğretici olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi; öğretmenlik alanı, mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da post-hoc LSD testi yapılmıştır. Araştırmada özel dershanelerde görev yapan ve araştırmaya katılan 141 öğretmen ve 63 usta öğreticiden elde edilen verilere dayanılarak şu sonuçlar çıkarılmıştır:

- 1) Özel dershanelerde görev yapan öğretmen ve usta öğreticilerin sınıf yönetimi becerileri orta düzeyin üzerindedir. Buna rağmen öğretmen ve usta öğreticilere uygulanan ölçekte yer alan en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelere bakıldığında, geliştirilmesi gereken beceri maddelerinin "eğitim araç gereçlerini kullanabilme" ve "istenmeyen davranışları önleyebilme" olduğu görülmüştür.
- 2) Özel dershanelerde görev yapan öğretmen ve usta öğreticilerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri öğretmenlik alanlarına ve cinsiyetlerine göre değişiklik göstermemektedir.
- 3) Özel dershanelerde görev yapan öğretmen ve usta öğreticilerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin öğretmen ya da usta öğretici olma değişkenine göre değiştiği görülmüştür. Bu farkın anlamlılığı test edilerek öğretmenlerin lehine bir fark bulunmuştur.
- 4) Özel dershanelerde görev yapan öğretmen ve usta öğreticilerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değiştiği görülmüştür. Bu farkın anlamlılığı test edilerek 10 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmen ve usta öğreticilerin lehine bir fark bulunmuştur.
- 5) Özel dershanelerde görev yapan öğretmen ve usta öğreticilerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin sınıf mevcudu değişkenine göre değiştiği görülmüştür. Bu farkın anlamlılığı test edilerek sınıf mevcudu 20'den az olan öğretmenler ve usta öğreticiler lehine bir fark bulunmuştur.

Özel dershanelerde çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin genel olarak sınıf yönetimi becerilerinin orta düzeyin üzerinde olması onların bu konuda bir eğitim gereksinimlerinin olmadığını göstermektedir. Ancak özel dershanelerdeki öğretmen ve usta öğreticilerin eğitim araç gereçlerini kullanabilme ve istenmeyen davranışları önleyebilme becerilerindeki eksikliklerinin giderilmesi amacıyla özel dershaneler tarafından eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özel dershanelerin göreve yani başlayan öğretmenlerle, öğretmenlik sertifikası olmayan usta öğreticiler için sınıf yönetimi eğitim etkinliklerini düzenlemelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel dershaneler, sınıf yönetimi, hizmetiçi eğitim.

## Performansa Dayalı Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Durumları

Yrd.Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR  
Ahi Evran Üniversitesi  
[atasdemir@gmail.com](mailto:atasdemir@gmail.com)

Yrd.Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR  
Ahi Evran Üniversitesi  
[mttasdemir1963@gmail.com](mailto:mttasdemir1963@gmail.com)

Ülkelerin ihtiyaç duyduğu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için farklı disiplinlere yer verildiği görülmektedir. Bunlardan birisi de Fen ve Teknoloji dersleridir. İlkokul Fen ve Teknoloji dersinin ana amacı, öğretimde araştırmaya veya keşfetmeye dayanan bir yaklaşım oluşturan zengin bir deneyimler demeti sağlamaktır. Bu deneyimler, düzenleyici temel ilkeleri, öğrenme amaçlarını, Bilimsel Süreç Becerilerini (BSB), fennin araçları olarak kullanır. Bilimsel süreçler, bilim adamlarının zihin araçlarıdır. Fen eğitiminin amaçları, bilimi bir düşünme yolu olarak vurgular. Bunun esaslı süreçlerde yatar. Süreçler, bilim adamları deneylerle ilgilenirken yaptıkları şeylerdir. Bununla beraber, bu süreçler bilim adamlarının ve çocukların soruları cevaplamak ve problemleri çözmek için kullandıkları yollardır; araştırmanın elemanlarıdır. Öğrencilerin okul hayatlarında süreçlerin erken sunulması öğrenci için önemlidir. Öğrencilere içerik hakkında bilecekleri şeylerin hepsinin öğretimi mümkün değildir. Bu yüzden onlara nasıl öğrenmeleri öğrenmek için yardım etmek daha değerlidir. Süreçler bu amaca hizmet eder. Bilimsel süreç becerilerini kazandırmada amaç her öğrenciyi bilim adamı olarak yetiştirmekten ziyade bilim adamı gibi düşündürmek ve bilimin anlaşılmasını kolaylaştırmaktır. Ayrıca bu beceriler bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde de sistematik bir yol oluşturur.

Bu becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılması ve onlarda bilimsel süreç becerilerine ilişkin farkındalık sürecinin oluşturulması, onların ileriki öğretmenlik hayatları boyunca mesleki yaşantılarında bu becerileri kullanmalarına fırsat sağlayacaktır. Bilimsel beceri, tutum ve davranışlar ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak kazandırılabilen düşünülürse, sınıf öğretmenlerinin bu becerileri algılama ve kullanma durumların saptanması önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Bu durum erken dönemlerde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Bu çalışma ile de sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme sürecinde sergiledikleri performanslarında BSB algılama ve kullanma durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki problemlere cevaplar aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının;

1. Deneylerde hangi BSB kullanmaktadırlar?
2. Cinsiyet özelliklerine göre BSB kullanma durumları değişmekte midir?
3. Öğrenme stillerine göre BSB kullanma durumları değişmekte midir?
4. Problem çözme becerileri ve bilimsel tutumlar ile BSB arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmada, genel tarama modellerinden tekil tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlenmeye, açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır. Bu anlamda öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini kullanma durumlarını ortaya konulması amaçlanmış ve performans değerlendirmesinin gerçekçi bir ortam sunacağı düşünülmüştür. Çalışma, 2009-2010 eğitim öğretim yılı Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD 2. sınıf öğrencilerinden seçkisiz örnekleme ile tespit edilen 28 öğrenci üzerinde 6 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırma da öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarını ortaya koymak amacıyla; Moore ve Foy (1997) tarafından geliştirilen ve Demirbaş ve Yağbasan (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilimsel Tutum Ölçeği" ölçeği, Yaman (2003) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Becerilerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının BSB kullanma durumları ile ilgili verilerinin toplanmasında, 6 hafta boyunca Fen ve Teknoloji Lab. Uyg. II dersi deneylerinde performans değerlendirmesi kapsamında kullanılan "Bilimsel Süreç Becerileri Formu" kullanılmıştır. Bu form öğrencilerin deney hakkındaki süreçleri yansıtılabilmeleri amacıyla essay türü sorulardan oluşturulmuş ve kısa cevap gerektiren test olarak yapılandırılmıştır. Performans değerlendirme kapsamında kullanılan etkinlik raporları ve yazılı materyalleri doküman incelemesine dayalı olarak incelenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmış ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanabilme durumlarının belirlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanma sıklıkları ile değişken-

ler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde bağımsız- t testi, tek yönlük varyans analizi (ANOVA) ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniklerinden yararlanılmıştır.

Genel olarak öğrencilerin elektrik-enerji-uçuş deneyleri ile ilgili olarak en fazla gözlemlene, yordama, hipotez kurma ve yoklama, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, yaparak tanımlama ve karar verme süreçlerini kullandıkları ve uzay-zaman ilişkisi kurma, ölçme sayıları kullanma, önceden kestirme ve model oluşturma süreçlerini kullanmakta zorluk çektikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adayları deneylerdeki olguları, somutlaştırılmada problemleri olduğu söylenebilir. Örneğin, öğrenciler deney ile ilgili gözlem yapabilirken, bu gözlemlerini matematiksel olarak ifade edemedikleri belirlenmiştir. Genel olarak öğrenciler deneysel süreçleri işe koşabilirken, temel süreçlerin işe koşulmasında problem yaşadıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanmaları ile yapılan deneyler arasında bir ilişki vardır.

Elektrik deneylerinde erkek öğrencilerin, enerji ve uçuş deneylerinde bayan öğrencilerin bilimsel süreçleri kullanma durumları artmaktadır. Bununla birlikte temel süreçlerin işe koşulmasında erkek öğrenciler, deneysel süreçlerin işe koşulmasında ise bayan öğrenciler daha başarılıdır. Ancak ortalamalar arası fark anlamlılığı ifade etmemektedir.

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre bilimsel süreç becerilerini kullanma durumları ise değişmemektedir. Bu sonuç öğrencilerin bilimsel süreçleri kullanmalarında öğrenme stillerinin etkili olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerileri ile bilimsel süreç becerileri ve deneysel süreçler arasında negatif yönlü çok zayıf bir ilişkinin, bilimsel tutumları ile ise pozitif yönlü çok zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ancak bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlılığı ifade etmemektedir.

**Anahtar kelimeler:** Fen eğitimi, Bilimsel süreç becerileri, Performans değerlendirmesi.

## Program Geliştirme Sürecinde Öğretmenin Rolü

Yrd.Doç.Dr..Melek Çakmak

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

melek@gazi.edu.tr

Program geliştirme çok boyutlu bir süreçtir. Program geliştirmede temelde dört temel boyut vardır: amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme (Wheeler, 1967). Söz konusu bu dört öğenin bileşimi olan program çalışmaları sürecinde yenilikler, araştırmalar ve eğitsel çalışmalar önem kazanmaktadır. Program alanındaki çalışmalar incelendiğinde araştırmaların gerek konu boyunda, gerekse izlenen yöntem boyutunda çeşitlilik gösterdiği gözlenmektedir. Bazı çalışmalar (e.g. Lewthwaite & Fisher, 2004) programın değerlendirme boyutuna odaklanırken, bazı çalışmalar (e.g. Van Driel, et al., 1997) program yeniliklerine, bazı çalışmalar (e.g. Koster & Snoek, 1998) ise programlarda öğretmen eğitimcilerinin rolüne odaklanmışlardır. Diğer taraftan, öğretim sürecinde öğretmenin pek çok rolü olduğuna ilişkin birçok çalışma vardır. Bu çalışmalarda model olmak, öğrenme işini kolaylaştırmak, rehber olmak, lider olmak ve daha pek çok rol öğretmenler için roller arasında sıralanmaktadır. Ancak öğretmenin rolleri sade bu sayılanlarla sınırlı değildir. Programa ilişkin çalışmalarda da pek çok araştırmacıya göre öğretmene düşen önemli sorumluluklar vardır. Kelly (1998; s.137) öğretmenlerin program geliştirmede rolü olduğunu belirtirken, öğretmen gelişimi olmaksızın program geliştirmeden söz edilemeyeceğine de işaret etmiştir. Benzer bir biçimde Ertürk (1993) yetiçek geliştirmede öğretmenin rolüne işaret etmiştir. Driel ve diğ. (1997) ise öğretmenlerin eğitimsel değişimde en önemli faktör olduğunu ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin düşünceleri dikkate alınmadığında başarılı olmanın mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Demirel (2006, s.69) ise, programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarında sürekli görev yapacak bir komisyonun program çalışma grubu olarak adlandırıldığını ve bu çalışma grubunda program geliştirme uzmanları, eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanları, üniversitelerden konu alanı uzmanı ve uygulayıcılar olarak ilgili konu alanı öğretmenlerinin yer alması gerektiğini belirtir. Bütün bunlara ek olarak, program geliştirme çalışmalarını destekleyen en önemli unsurlardan biri araştırmalardır ve öğretmenlere araştırmacı olarak da bazı roller düşmektedir (Thornley et al., 2004). Macdonald ve diğ. (2002) ne göre ise, öğretmen eğitimcileri öğrencilerini yeterli ve güvenilir program liderleri olarak görevlerine hazırlama sorumluluğu taşırlar. Bu bağlamda Koster ve Snoek (1998) un belirttiği üzere öğretmen eğitiminin niteliğinin gelişimi ve programların etkili uygulanması için öğretmen eğitimcilerinin de mesleki gelişimleri önemlidir.

Özetle program geliştirme ve programlar açısından öğretmenin oldukça önemli rolleri vardır ve programı tasarımı sürecinde öğretmenin rolleri açık bir biçimde tanımlanmalıdır (Wheeler, 1967). Program geliştirme çalışmalarına ilişkin ilgili literatürde bazı araştırmaların ya da çalışmaların (örnek: Trexler ve Hikawa, 2001, Kilpatrick, 2009, Carl, 2009) öğretmen rolüne değindikleri gözlenmekle birlikte, yapılan araştırmaların daha çok spesifik olarak programın çeşitli boyutlarını irdelediği gözlenmektedir.

Bu çalışma ile program geliştirme çalışmalarında öğretmen rollerinin betimlenmesi ve analizi amaçlanmıştır. Çalışmada, öncelikle teorik çerçevede bir analiz yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarının program geliştirme çalışmaları ve öğretmen eğitimi programları açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülebilir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, program geliştirme, rol.

## Program Geliştirme ve Öğretim Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme

Yrd. Doç. Dr. Aytunga OĞUZ

Dumlupınar Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

[aytunga@dumlupinar.edu.tr](mailto:aytunga@dumlupinar.edu.tr)

Eğitim sisteminin işleyişinde rol oynayan önemli öğelerden birisi öğretmendir. Öğretmenin, mesleğiyle ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi öğretmenlik yeterliklerine sahip olmasına bağlıdır. Öğretmenlere öğretmenlik mesleğiyle ilgili yeterlikler öncelikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında kazandırılır. Öğretmen eğitimi programlarının niteliğinin artırılması nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu programlarda öğretmen adaylarına öğretmen yeterliklerinin etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden birisi Program Geliştirme ve Öğretim dersidir. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarına, eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğretim süreci ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılması amaçlanmıştır. Eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinin her aşamasında öğretmenin önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Eğitim programlarının uygulanmasındaki başarı, başta öğretmen olmak üzere, tüm koşulların geliştirilmesiyle olanaklıdır. Bu nedenle, özellikle Program Geliştirme ve Öğretim dersinde; öğretmen adaylarının program geliştirme sürecine ilişkin bilgi, beceri ve olumlu tutumlar kazanmaları, görev ve sorumluluklarını en iyi biçimde yerine getirebilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının bu dersle ilgili kazanacakları bilgi ve becerilerin yanı sıra, bu derse yönelik geliştirecekleri tutumlar da önem taşımaktadır. Tutumlar yaşantılar sonucu oluşmakta ve bireyin davranışlarını etkilemektedir. Öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumları bu dersle ilgili davranışlarını yönlendirebilir. Öğretmen adaylarının bu derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri hem bu derste öğrenme düzeylerinin artmasında hem de öğretmenlik mesleğini yürütürken program geliştirme sürecindeki görev ve sorumluluklarını başarıyla gerçekleştirmelerinde önemli rol oynayabilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi; eğitim programlarını etkili bir biçimde uygulayabilecek, geliştirilmesine katkı sağlayabilecek ve öğrencilerinde olumlu tutumlar geliştirebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ancak alanyazında öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçeğe rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine hizmet edecek bir tutum ölçeği geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumlarını ölçen Likert tipi bir tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda Likert tipi bir tutum ölçeği hazırlanmış ve geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminde, Dumlupınar Üniversitesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü Tezsiz Yüksek Lisans Programları ile İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programında öğrenim gören toplam 286 öğrenci oluşturmaktadır.

Program Geliştirme ve Öğretim dersine ilişkin tutum maddelerinin oluşturulmasında, 35 öğrencinin dersle ilgili yazdıkları kompozisyonlara içerik analizi yapılmış, benzer derslere ilişkin tutum ölçeklerinden ve alanyazından yararlanılmıştır. Hazırlanan taslak form kapsam geçerliliği için uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemelerden sonra, Likert tipinde 48 tutum cümlesinden oluşan bir ön deneme formu oluşturulmuş ve 45 öğretmen adayına uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği ve yanıtlanabilirliği süresi konusunda görüşleri alınmıştır. Bu aşamadan sonra, ölçekte birbiriyile örtüşen ve benzerlik gösteren maddeler taslak ölçekten çıkartılmış; 19 olumlu, 19 olumsuz olmak üzere toplam 38 maddeden oluşan bir deneme formu hazırlanmış ve 286 öğretmen adayına uygulanmıştır. Tutum maddelerine verilecek yanıtlar 5'li olarak derecelendirilmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikleri hesaplanmış; korelasyonlara dayalı, üst ve alt gruplar arası ilişkisiz t testi gibi madde analizi teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için faktör analizi yapılmıştır. Faktörler arasındaki ilişki Pearson tekniği ile incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik tahmininde Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Verilerin analizinde  $p < .05$  anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre; ölçekten elde edilen en düşük puan 50.03, en yüksek puan 185.13, genişlik ise, 135.10 olarak bulunmuştur. Ölçek puanlarının ortalaması 119.44, ortancası 118.07, modu 140.11, standart sapması 27.08'dir. Çarpıklık katsayısı -.055, basıklık katsayısı -.341'dir. Bulgular, ölçek puanları dağılımının normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği, normal dağılıma çok yakın olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesi amacıyla korelasyonlara dayalı ve iç tutarlık ölçütüne (alt-üst grup t testi) dayalı madde analizi yapılmıştır. Bu analizlerden elde edilen bulgularına göre, madde-test korelasyonu 0.40'dan küçük olan ve t değeri düşük bulunan "1, 14, 28 ve 33" numaralı maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için, kalan 34 madde üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Temel Bileşenler Analizinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri 0.96; Bartlett testi sonucu da (6430.752, sd: 561; p<.001) anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi sonucu maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45'in üstünde olmasına dikkat edilmiştir. Her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip olan ve iki faktördeki yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu görülen 4 madde (25., 26., 31., ve 35.) ölçekten çıkartılmıştır.

Ölçeğin son hali; 18'i olumlu, 12'si olumsuz olmak üzere, toplam 30 maddeden ve üç alt faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 46.87'sini, ikinci faktör % 7.25'ini, üçüncü faktör % 6.03'ünü açıklamaktadır. Üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 60.15'dir. Maddelerin döndürme öncesi birinci faktör yük değerleri 0.515-0.758 arasında değişmektedir. Ölçek hem tek boyutlu genel bir yapıda hem de üç faktörlü bir özelliktedir. Birinci faktör "yadsıma", ikinci faktör "sevme" ve üçüncü faktör "önem verme" olarak adlandırılmıştır. Ölçek alt faktörleriyle ilgili korelasyon katsayıları incelendiğinde, faktör puanları ve faktörler ile düzeltilmiş toplam puan arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler (p<.01) bulunmuştur. Ölçeğin 30 maddeden oluşan son haline ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.96$ 'dır. Ölçeğin alt faktörlere göre güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla; 0.94, 0.92 ve 0.90'dır. Ölçeğin son halinden elde edilebilecek en düşük puan 30.00, en yüksek puan ise 150.00'dir. Düşük puanlar Program Geliştirme ve Öğretim dersine ilişkin olumsuz tutumu, yüksek puanlar olumlu tutumu işaret etmektedir. Birinci alt ölçekten alınan puanın yükselmesi yadsıma düzeyinin düştüğünü, ikinci alt ölçekte sevme düzeyinin, üçüncü alt ölçekte önem verme düzeyinin yükseldiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin elde edilen bulgulara göre, "Program Geliştirme ve Öğretim Dersi Tutum Ölçeği" öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim Dersine yönelik tutumlarını ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebilir. Bu ölçek kullanılarak öğretmen adaylarının Program Geliştirme ve Öğretim dersine yönelik tutumları belirlenebilir. Ancak, bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıyla ilgili elde edilen bulguların yapılacak başka araştırmalarla güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıyla ilgili başka araştırmaların da yapılmasında yarar vardır.

## Proje ve Etkinlik Destekli Öğretimin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Yeterliklerine Etkisi

Yrd.Doç.Dr. Neşe Tertemiz

Gazi Üniversitesi

tertemiz@gazi.edu.tr

Yrd.Doç.Dr.Nihan Şahinkaya

Harran Üniversitesi

nihan@harran.edu.tr

Eğitimin en önemli işlevlerinden bireyin kişiliğinin olumlu yönde geliştirilmesidir. Bu işlevi sağlamada aileden sonra gelen en önemli kişilerden biri sınıf öğretmenleridir. Öğretmenler kendi öğrenme yaşantıları boyunca bir yandan bilgi ve becerilerle donanırken diğer yandan öğretime, öğrencilere ve eğitim sistemine ilişkin pek çok inanç, tutum ve değerler edinirler (Dooley, 1997; Gözütok, 2006). Bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancı öz yeterlik kavramı içinde düşünülebilir (Bandura, 1982; Aktaran: Senemoğlu, 1997). Yeterlik kavramı, öz-yeterlik ve sonuç beklentisi kavramlarından oluşan bilişsel bir güdüleyicidir. Sonuç beklentisi, insanların belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin inançlarını; öz-yeterlik ise, verilen bir işi veya görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançları kapsamaktadır (Bandura, 1982; Aktaran: Bıkmaz, 2004).

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerine yapılan çalışmalarda (Gibson ve Dembo, 1984; Riggs ve Enochs, 1990) öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin öğretilerde daha gayretli, istekli ve coşkulu oldukları, öğretimsel kararları daha net ve çabuk aldıkları, eğitim programını yürütmekte daha başarılı ve diğer öğretmenlere göre daha az stresli oldukları belirtilmektedir. Matematik öğrenimi ve öğretimi üzerine yapılan pek çok çalışmada da bireyin matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları üzerine yapılan araştırmalardan ve alan yazından ortaya çıkan, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının birçok faktörden etkilendiği (Snowman ve Biehler, 2006; Pajares, 1992; Zengin, 2003; Ekici, 2006) ve bireylerin belli bir konu ve konunun öğretimine ilişkin yeterlik algılarının onların matematik bilgisi ve matematik öğretimi ile ilgili durumları üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Pajares, 1996; Wenta, 2000; Parrot, 2001; Chang, 2003; Finney ve Schraw, 2003; Self, 2004). Diğer taraftan yapılan çalışmalarda dikkati çeken bir durum ise bireyin matematik öğrenme ve matematiğe öğretme konusunda aldığı eğitimin, hem öğrenme ve öğretme konularına karşı tutumunu hem de öğretilere ilişkin yeterliklerini etkilemesidir (Güven, 2000; Wenta, 2000; Parrot, 2001; Umay, 2002; Wicker, 2002; Brown, 2003; Esterly, 2003; Türnüklü, 2005).

Yukarıda söz edilen çalışmalardan yola çıkarak gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde 3.sınıfta okutulan Matematik Öğretimi II dersinde öğrencilere öğretmen merkezli uygulamaların yanı sıra öğrenci merkezli uygulamalar olan grup projeleri ve etkinliklerle dersler desteklenmiştir. Tüm bu çalışmaların, geleceğin öğretmenlerinin matematik öğretilere yönelik yeterlik algılarına etkisi olup olmadığı merak edilmiştir. Bu amaçlar aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

Araştırma Ankara'da 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan 2.ve 3.sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. 2.sınıftan toplam 62 öğrenci, 3.sınıftan toplam 89 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Uygulama 3.sınıf Matematik Öğretimi II dersinde yapılmıştır. Araştırmada yansız atama ile oluşturulmuş üç grup vardır. Araştırmada deney grupları ve kontrol grubu olarak seçilecek grupların denkleğinin belirlenmesi amacıyla, ön-test sonuçları arasında farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda üç sınıfın birbirine denk olduğu gözlenmiştir. Bu denkleği sağlayan bu üç gruptan Grup 1: Proje destekli grup, Grup 2: Etkinlik destekli grup, Grup 3: Kontrol grubu olarak atanmıştır.

Eldeki çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde üniversite 3.sınıfta okutulan Matematik Öğretimi II dersinde öğrencilere öğretmen merkezli uygulamalar yanı sıra öğrenci merkezli uygulamalar olan grup projeleri ve etkinliklerle dersler desteklenmiştir. Tüm bu çalışmaların geleceğin öğretmenlerinin matematik öğretilere yönelik yeterlik algılarına etkisi olup olmadığı merak edilmiştir. Bu amaçla belirlenen alt problemler doğrultusunda bulgulardan elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Grup 1'de öğrencilerin uygulama öncesi matematik öğretimi yeterlik puanlarının ortalaması (X) 78.78 iken, proje uygulaması sonrasında 83.28'e yükselmiştir. Bu bulguya göre, proje tabanlı öğretimin öğrencilerin matematik öğretimi yeterliklerini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin ön-test sonucu bu testten alınabilecek ortalama puan olan 63'ün üstündedir. Puanın artması yüksek yeterliğe sahip olmanın göstergesidir. Bu öğrencilerin ortalamasının üzerinde olan yeterliklerinin proje destekli öğretim ile daha da yükseldiği söylenebilir.

Grup 2'de öğrencilerin uygulama öncesi matematik öğretimi yeterlik puanlarının ortalaması (X) 79.30 iken, uygulaması sonrasında 81.30 olmuştur. Burada öğrencilerin matematik öğretimi yeterlik puanlarının arttığı görülse de bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Matematik Öğretimi II dersinde işe koşulan etkinlik destekli öğretim, öğrencilerin matematik öğretimi yeterlik puan ortalamalarında az da olsa bir artmaya neden olsa da bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulguya göre, etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin matematik öğretimi yeterliklerini artırmada manidar bir etkiye yol açmadığı söylenebilir. Ancak öğrencilerin ön-test sonucu bu testten alınabilecek ortalama puan olan 63'ün üstündedir. Puanın yüksekliği öğrencilerin yüksek yeterliğe sahip olmalarının bir göstergesidir.

Grup 3'de Öğrencilerin uygulama öncesi matematik öğretimi yeterlik puanlarının ortalaması (X) 78.22 iken, uygulama sonrasında 81.85'e yükselmiştir. Matematik Öğretimi II dersinde işe koşulan öğretmen merkezli öğretim, öğrencilerin matematik öğretime yönelik yeterlik puan ortalamalarının artmasında etkili olduğu söylenebilir. Burada öğrencilerin ön-test sonucu bu testten alınabilecek ortalama puan olan 63'ün üstündedir. Puanın artması yüksek yeterliğe sahip olmanın göstergesidir. Bu öğrencilerin ortalamasının üzerinde olan yeterliklerinin kontrol grubunda yapılan öğretim ile daha da yükseldiği söylenebilir.

Grupların son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Burada fark çıkması nedeni olarak araştırma grubundaki öğrencilerin 1.dönem aldıkları "Matematik Öğretimi I" dersinin etkisini düşündürmüştür. Bu nedenle 2.sınıftan seçilen 2 gruba "Matematik Öğretimi Yeterlik" ölçeği uygulanmış ve grupların ön uygulama puanları ile 2.sınıfların uygulama sonuçları arasında fark olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak seçilen 3.sınıf öğrencilerinin matematik öğretime yönelik yeterlik ön uygulama puan sonuçları ile 2. sınıflardan seçilen 2 grubun matematik öğretime yönelik yeterlik ölçeği uygulama puan sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

## Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Program Geliştirme

Doç. Dr. Mehmet Güven

Gazi Üniversitesi

[mehmetguyen@gazi.edu.tr](mailto:mehmetguyen@gazi.edu.tr)

Bu çalışmada, psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinde program geliştirme çalışmaları üzerinde durulmuş, rehberlikte program geliştirme modellerinden olan geleneksel modeller ve kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları modeli tanıtılmış, bu modele dayalı program geliştirme süreci açıklanmış ve günümüzde Türkiye'de okul rehberlik hizmetleri kapsamında uygulanmakta olan programlar tanıtılmıştır.

PDR hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel düzeyde yürütülen hizmetler bütünüdür. Çeşitli kurumlarda (eğitim, sağlık, endüstri, sosyal hizmet hizmetler vb.) verilecek PDR hizmetlerinin önceden hazırlanan bir programa dayalı olarak yürütülmesi gerekir. Bu nedenle PDR hizmetlerinde program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları önemli ve gerekli görülmektedir. PDR hizmetlerinde benimsenen ve uygulamalarda dikkate alınan temel ilke ve anlayışlar değişmemek koşuluyla rehberlik programları, uygulanacağı kurumun özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre bazı farklılıklar gösterir. Okullar için PDR programları geliştirilirken okulların özellikleri, amaçları, işleyiş biçimleri, uygulanan öğretim programı, öğrencilerin gelişim düzeyleri, ihtiyaçları ve beklentileri dikkate alınmak zorundadır.

Rehberlik hizmetlerindeki gelişmelere bağlı olarak okul PDR programlarının hazırlanmasında ve kapsamında zaman içinde bazı değişimler gözlenmiş ve çeşitli modeller uygulanmıştır. Genel olarak bu modeller; geleneksel modeller ve kapsamlı PDR programları modeli olmak üzere iki grupta toplanabilir. Literatürde geleneksel modeller olarak servis, süreç ve görevler modeli olmak üzere başlıca üç model belirtilmektedir. Bu üç geleneksel model de programdan çok psikolojik danışmanın görev ve sorumluluklarına odaklanmıştır. Ayrıca bu modellerde öğrencide meydana gelecek davranış değişikliklerini değerlendirmek mümkün olmamaktadır. Kapsamlı PDR programları modeli ise temeli 1960'lı yıllarda gündeme gelen gelişimsel rehberlik yaklaşımından almıştır. Bu modele dayalı olarak hazırlanan rehberlik programları, öğrencilerin gelişim düzeylerini ve ihtiyaçlarını dikkate almanın yanında okuldaki akademik programlar ile de bağlantılı ve etkileşim halindedir. Bu programlar, farklı yaşlardaki öğrencilerin gelişim düzeylerine dayalı olarak ardışıklık özelliği göstermektedir. Bu programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde okuldaki tüm personelin katılımı ve işbirliği gerekir.

Türkiye'de okul rehberlik hizmetleri için hazırlanan ve uygulanan üç tür rehberlik programı bulunmaktadır. Bunlar; Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından hazırlanan ve her öğretim yılı için geliştirilip okullara gönderilen *İl/ilçe Çerçeve Programı*, her okul için okul rehberlik servisinde hazırlanan *Okul PDR Programı* ve okullardaki rehberlik saatlerinde uygulanması amacıyla 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nce hazırlanan ve 2006-2007 öğretim yılından itibaren ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulamaya konulan *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı*'dir. Bu çalışmada, bu programlar hakkında bilgi verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2001) göre okullarda öğretim yılı başlamadan önce, bir öğretim yılı boyunca yapılacak rehberlik çalışmalarını gösteren bir programın hazırlanması gerekmektedir. Bu programı hazırlama, uygulama ve değerlendirmede en önemli sorumluluk okulun psikolojik danışmanına (rehber öğretmen) düşerken, rehberliğin işbirliği ilkesine dayalı olarak okul müdürü ve sınıf rehber öğretmenlerine de görev ve sorumluluklar düşmektedir. Adı geçen yönetmelikte okul müdürü, psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenlerinin okul PDR programının hazırlanması ve uygulanmasıyla ilgili görevleri belirtilmiştir. Her okul için her öğretim yılı hazırlanması gereken bu programların geliştirilmesinde program geliştirme sürecinin aşamalarının dikkate alınması programın işlevselliğini artıracaktır. Bu süreçte öncelikle öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirleme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Sonra da programın genel hedeflerinin, öğrenci yeterlikleri ve kazanımlarının belirlenmesi, uygulanacak yöntem, teknik ve etkinlikler ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarının belirlenmesi ve uygulama planının hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca uygulanan programın öğrencilere yararlı olup olmadığını belirlemek, bu konuda geri bildirim almak ve bir sonraki öğretim yılı için geliştirilecek okul PDR programı için veri elde etmek amacıyla program değerlendirme çalışmalarını da yapılması gerekmektedir. Okul PDR programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgili olarak yürütülen bu çalışmalar, okul psikolojik danışmanlarının program geliştirme süreciyle ilgili bilgi ve beceriye sahip olmalarını, bu konuda kendilerini geliştirmelerini ve program geliştirme uzmanlarıyla işbirliği yapmalarını zorunlu hale getirmektedir. Ayrıca bu süreçte katkı sağlayacak program geliştirme uzmanlarının da PDR alanındaki yeni gelişmeleri ve yaklaşımları izlemeleri gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik danışma ve rehberlik programı, sınıf rehberlik programı, program geliştirme, program değerlendirme.

## Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN  
Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi  
Eğitim Programları ve Öğretim ABD  
hsahan@balikesir.edu.tr

Arş. Gör. Eyup YÜNKÜL  
Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi  
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü  
eyunkul@balikesir.edu.tr

Bilişim teknolojisi(BT), "bilgi ve iletişim teknolojileri işbirliğinin uygulamasıdır", şeklinde tanımlanabilir. Bilişim teknolojisi günümüzde akla gelen her alanda kendini göstermektedir. Sanayi, ticaret, tarım, eğitim bunlardan birkaç tanesidir. Bunun nedeni gelişen bilgisayar teknolojisinin her alanda sağladığı, rahatlık, kolaylık ve zaman tasarrufudur.

Bilişim Teknolojileri geçmişte çok fazla olmamasına karşın günümüzde toplumlar için hayati derecede önemli hale gelmiştir. Ülkeler bu alandaki yenilikleri takip ederek, çağın gerisinde kalmamak için her zaman olduğu gibi birbirleri ile rekabet içindedirler.

Bilişim teknolojileri Donanım, Yazılım, Kullanıcı ve Bilgi Toplumu öğelerini içerir. Bilişim teknolojilerinin kullanıcı Bilgi Toplumdur. Bilişim teknolojilerini kullanıcılara, diğer bir deyişle topluma öğretmek ve onları Bilişim Teknolojilerine adapte etmek için bu konuda eğitilmeleri ve ülke olarak da çağın gerisinde kalmamak için bilişim teknolojileri eğitimine sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekir. Bu yüzden ülkeler öğretim programlarında Bilişim Teknolojilerine yer vermektedirler ve buna mecburdurlar.

Ülkemizde Bilişim Teknolojileri alanı İlköğretim programlarında "İlköğretim Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi" adıyla 1. Sınıftan 8. Sınıfa kadar yer almaktadır. Günümüzde yürürlükte olan İlköğretim Seçmeli Bilgisayar (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı'nın 1, 2 ve 3. sınıflarına ait bölümü 2006-2007; 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarına ait bölümü ise 2007-2008 yıllarında uygulanmaya başlanmıştır.

Yeni programda yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş, öğrenci merkezli ve etkinlik temelli bir yapı inşa etmeye çalışılmıştır. Öğrenci merkezli ve etkinlik temelli öğrenmenin amacı, öğrencinin bilgiyi yorumlaması, anlamlandırması ve geliştirmesine fırsat verilmesi olarak belirtilmiştir. Bahsedilen etkinlikler kılavuz kitaplar ve CD-ROM'larda öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur.

Program, basamaklı seviye olarak hazırlanmıştır. Öğretim programında 1, 2 ve 3. sınıflara uygulanan sırasıyla 1, 2 ve 3. basamaklar "Temel seviye", 4 ve 5. sınıflara uygulanan sırasıyla 4 ve 5. basamaklar "Orta seviye" ve 6, 7 ve 8. sınıflara uygulanan sırasıyla 6, 7 ve 8. basamaklar "İleri seviye" olarak yer almaktadır. Kazanımlar bu seviyelere göre belirlenmiş ve programda yerini almıştır.

Bu araştırmanın amacı İlköğretim Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi Öğretim programının program öğeleri açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırmanın evrenini Türkiye'de il merkezlerinde ve diğer yerlerde(ilçe-köy) bulunan Devlet ilköğretim okullarında bu derste 6, 7 ve 8. basamakları ("İleri Seviye") işleyen öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi öğretim programı değerlendirmelerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, farklı üniversitelerin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü mezunu olup olmama ve şehir merkezi veya ilçe-köyde çalışma açısından anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla ölçek uygulanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılardan ilgili Programa ait "Kazanım", "içerik", "öğrenme-öğretme süreçleri" ve "değerlendirme" öğelerine ilişkin soruların yanıtlanması istenmiştir.

Veriler "bağımsız gruplar T-testi" ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda bütün alt öğelerin ortalama puanlarına göre cinsiyet, farklı üniversitelerin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü mezunu olup olmama ve şehir merkezi veya ilçe-köylerde çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Farklı özellik ve imkanlara sahip öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin bu derece yakın olması programın bütün öğretmenler üzerinde bıraktığı etki ve öğretmenlerin gözlemlerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Ayrıca öğretmenlerin bütün öğelere ilişkin görüşlerinin ortalama bir değerde ve onun biraz üzerinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, programa ilişkin alt öğelerin tümünde olumlu yönlerin olmasına karşın, göz önünde bulundurulması gereken düzeyde de eksiklikler olduğunu göstermiştir.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlköğretim İle Okul Öncesi Eğitimi İlişkilendirme Düzeyleri

Duygu S. Güler Öztürk

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

duyguguler@hotmail.com

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma çalışmaları Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı’nın öncülüğünde 1996 yılında başlamış ve eğitim fakültelerinin lisans ve lisan üstü programlarında değişiklikler yapılarak öğretmen eğitiminde yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla 1997-1998 öğretim yılında yeni öğretmenlik lisans programları tüm eğitim fakültelerinde uygulamaya konmuştur. Uygulamaya konulan bu programların en temel özelliği, ders çeşidi, kredilendirme, seçmeli dersler ve öğretmenlik uygulamaları bakımından standart birliğinin yapılmış olmasıdır. Bir diğer deyişle, eğitim fakültelerinin üzerinde hiç bir değişiklik yapmadan bu programları uygulaması zorunlu kılınmıştır. Öğretmenlik programlarındaki bu standardizasyonun asıl amacı, öğretmen eğitiminde nitelik farklılıklarının ortadan kaldırılması ve eğitim kalitesinin belli bir düzeyin altına düşürülmemesidir. Ancak, bu programların uygulandığı sürede programların niteliği ve uygulanabilirliği konusunda çeşitli eleştiriler ortaya çıkmış ve YÖK’ün üniversitelerden geniş bir katılımı bu programları yenilemesi gerektiği önemle vurgulanmıştır. YÖK yukarıda belirtilen çalışmaları dikkate alarak ve 2003 yılında Türkiye’nin de dahil olduğu ‘Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area)’nın ortak standartlarına ulaşabilmek amacıyla öğretmen yetiştiren lisans programlarının güncellenmesi gerektiğine karar vermiştir. Yüksek Öğretim Kurulu, Mart 2006’da önceki programların hazırlanma sürecinden farklı olarak, bu defa eğitim fakültelerinden daha geniş katılımlı bir ekiple çalışmaları başlatmıştır. Bu ekiple hazırlanan öğretmen yetiştirme program taslakları, tüm eğitim fakültelerine gönderilerek ilgili öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması sağlanmıştır. Program taslaklarına ilişkin fakültelerden gelen görüş ve öneriler YÖK’de oluşturulan “Eğitim Fakültelerini Geliştirme Komisyonu” tarafından değerlendirilerek programlara son şekli verilmiş ve 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulu’nda uygulamaya geçirilmeleri onaylanmıştır. Yine Yüksek Öğretim Kurulu’nun istek ve izni ile yapılan ancak bu defa daha geniş katılımlı bir süreçte güncellenen okul öncesi ve ilköğretime öğretmen yetiştirme lisans programları 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya geçirilmiştir.

Yenileşme ve çağ koşullarına uygun hale getirme amacıyla oluşturulan yeni öğretmen yetiştirme programlarının önceki programlardan en büyük farkı, standardizasyon ilkesinin esnetilmesidir. Fakültele lisans programlarında yer alan bazı dersleri değiştirme yetkisi verilmiştir. Ancak, bu ders değiştirme yetkisi genellikle dört ders için yapılabilmekte ve sadece genel kültür derslerini içermektedir. Bu değişiklikler sınıf öğretmenliği lisans programında da yapılmış ayrıca önceki programda olmayan bazı dersler eklenmiş ve önceden var olan ancak içeriği yoğun olan bazı dersler de bölünerek ders çeşidi artırılmıştır. Programa yeni eklenen bu derslerden biri “Erken Çocukluk Eğitimi” dersidir. Bu ders, önceki sınıf öğretmenliği programında yer almıyordu. Yenilenerek 2006 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni sınıf öğretmenliği programına “Erken Çocukluk Eğitimi” dersi 6.yarıyıldan itibaren 2 kredilik bir ders olarak yerleştirilmiştir.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının “Erken Çocukluk Eğitimi” dersine ve genel anlamda da okul öncesi eğitime ilişkin düşünceleri belirlenmek istenmiş ve diğer taraftan kendi alanlarının dışındaki bir alana bakış açılarının nasıl olduğu da analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı üç ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. “Erken Çocukluk Eğitimi” dersi üçüncü sınıf ikinci yarıyıldan itibaren yer alan bir ders olduğu için bu dersi almış dördüncü sınıf öğrencilerinden 62 kişi ile bu derse halen devam eden üçüncü sınıf öğrencilerinden 20 kişi araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır.

Araştırmada veri toplama amacıyla, dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Aynı zamanda, bu dersi halen almaya devam eden üçüncü sınıf öğrencileri ile “Erken Çocukluk Eğitimi” dersinin 7.haftasında görüşme formu kullanılarak birebir görüşme yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamı “erken çocukluk eğitimi” kavramını daha önce hiç duymadıklarını belirtirken, “okul öncesi eğitimi” kavramını ise öğrencilerin yarısından fazlası (N=52) daha önceki derslerden hatırladıklarını ancak detaylı bir bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin az bir bölümü (N=11) de gazete ve dergilerden ya da internetten bu kavramı öğrendikle-

rini ancak yüzeysel bilgilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sadece 19'u akrabası ya da arkadaşı okul öncesi öğretmeni olduğu için yaptıkları sohbetlerle bu konuda bilgileri olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin tamamı bu dersin kendilerine okul öncesi eğitim ile ilgili genel bir anlayış kazandırdığını ve bu derste öğrendikleri bilgilerin ilerideki mesleki yaşantılarında çok yararlı olacağını dile getirmişlerdir. Öğrenciler bu ders sayesinde okul öncesi çocuklarının gelişim özelliklerini, temel ihtiyaçlarını bunların nasıl karşılanması gerektiğini ve gelişimlerinin erken yaşlarda desteklenmesinin ilerideki yaşamlarına çok büyük fayda sağladığını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu tarafından vurgulanan bir nokta ise, bu derste, insan yaşamının ilk yıllarının gelişim ve öğrenmedeki önemini farketmelerinin onları çok etkilediğini daha önce hiç böyle düşünmediklerini belirtmeleridir.

Çalışma grubunda bulunan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamı, böyle bir dersin sınıf öğretmenliği programında bulunması gerekliliğini olumlu yönde değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin yarıya yakını ise bu dersin bir dönemde olmasını yetersiz bulmuş, uygulamalı çalışmaların da yer aldığı iki dönemi içermesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, 2006 yılından itibaren uygulamaya konulan sınıf öğretmenliği lisans programında yeni bir ders olarak yer alan "Erken Çocukluk Eğitimi" dersi, sınıf öğretmeni adayları tarafından çok gerekli bulunmuş ve yedi yaş öncesini tanımanın mesleki gelişimlerinde yeni bir ufuk açtığı vurgulanmıştır. Bireyin gelişim ve eğitim sürecinde birbiriyle uyumlu ve eşgüdümlü olması gereken en önemli eğitim ve öğretim kademeleri okul öncesi ve ilköğretimdir. Eğitimde sürekliliğin sağlanabilmesi, gelişimin desteklenmesinde aynı yaklaşımların izlenmesi okul öncesi ve ilköğretim programları ile bunların uygulayıcısı olan öğretmenlerinin aynı eğitsel yaklaşımlara sahip olması ile mümkün olmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için de her iki kademe öğretmenlerinin çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili daha geniş ve kapsamlı bilgi ve tecrübelerine sahip olması gerekir. Bu nedenle okul öncesi eğitim ve ilköğretim arasında bir köprü kurduğu ve sınıf öğretmeni adaylarında yedi yaş öncesini öğrenmenin zorunlu ve önemli olduğu konusunda bir bilinç oluşturduğu için "Erken Çocukluk Eğitimi" dersinin sınıf öğretmenliği lisans programında bulunması gerekli bir ders olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk eğitimi, ilköğretim, sınıf öğretmenliği lisans programı, sınıf öğretmeni adayları

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Olan Tutumları

Yrd. Doç.Dr. Bahadır KÖKSALAN  
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Ana Bilim Dalı  
bahadirkoksalan@hotmail.com

Uzman Öğretmen İlhan İLTER  
Milli Eğitim Bakanlığı Yarımcı İlköğretim Okulu  
ilhanilter5@hotmail.com

Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine yükselmesinde en önemli öge eğitimidir. Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri, ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimi vermektir. Bu genel amaca başarılı eğitim kurumlarıyla ulaşılabilir. Eğitim kurumlarının başarılı olabilmesi ve bu başarının sürekliliği, eğitimin hedeflerine ulaşma derecesine bağlıdır. Hedeflere ulaşmada rol oynayan ögelerin başında, öğretmen temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Karagözoğlu, 2003). Öğretmen, sınıf atmosferi içinde bir yandan öğrencilerini gerekli bilgi ve becerileri ile aydınlatmaya çalışırken diğer yandan kişiliğiyle onları etkilemektedir. Öğretmenin kişiliği sınıfta önemli bir değişkendir. Aslında bazı deliller öğretmenin kişiliğinin en önemli değişken olduğunu ispatlamaktadır. Gerçekte bir öğretmenin eğitsel yönü onun ne bildiği hatta ne yaptığı ile değil; kendisinin gerçekten ne olduğu ile ölçülür denmektedir. Öğretmenin kişiliğini; tutumları, davranışları, ilgileri, ihtiyaçları, değerleri vb. kişilik özellikleri oluşturur. Öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerinin her biri öğrencilerin üzerinde etkili olmaktadır. Değişik kişilik özelliklere sahip öğretmenlerin öğrencilerini değişik biçimlerde etkiledikleri çeşitli araştırmalarda saptanmıştır (Küçükahmet, 1976).

Sağlıklı bir toplumun oluşumunda en önemli unsur eğitim sistemi ve onun etkin şeklindeki işlerliğidir. Bu sistemin temel ögesinin öğretmen olduğu ve diğer ögelere göre etkilene gücünün fazla olduğu bilinmektedir. Sabır, özveri ve sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak çok önemlidir (Çil, 2000). Geleceğin dünyasını iyi yetiştirmiş insanlar şekillendirecektir. İyi yetiştirmiş insan gücü bir ülkenin en büyük zenginlik kaynağıdır. Öğretmenler bunu sağlayacak en önemli meslek adamlarıdır. Bunun için de öğretmenlerin iyi yetiştirmiş olmaları gerekmektedir. Bir okul ancak orda çalışan öğretmen kadar nitelikli ve başarılı olur. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, davranışları, değerleri, dünya görüşleri sosyal eğilimleri, mesleki tutumları, öğrencilerin davranışlarını ve bilgilerini etkilemektedir. Öğretmen eğitiminin önemi artık dünyanın hiçbir yerinde tartışılmamaktadır. Geniş ölçüde teknolojiye dayanan bir eğitimin önemi ise öğretmenin rolü giderek artmaktadır. Daha nitelikli öğretmen yetiştirme arayışı özellikle bunun öneminin kavramış, gelişmiş ülkelerde sürüp gitmektedir (Ataunal, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin sorumluluklarını başarı ile yerine getirebilmeleri için sadece mesleki yeterliklerinde değil, mesleki tutumlarında da uluslararası standartlara uygun ve en üst düzeyde olması beklenmektedir. Tutum ile yapılan tanımlar incelendiğinde: Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir (Inceoğlu, 1993 akt: Güdek 2007). Tutum, gözlenebilen bir davranış değil davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Başka bir ifadeyle tutum gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından bu davranışların gözlenmesi sonucu bu tutumun varolduğu öne sürülebilir (Kağıtçıbaşı, 1988). Tutumların eğitimsel süreçte önemli olmasının nedeni de öğrencilerin sahip oldukları tutumların onların akademik başarılarını etkiliyor olmasıdır. Öğrencin konu, okul ve öğretmen vb. ögelere ilişkin tutumlarının olumlu onun başarısını arttıracaktır (Açıkgöz, 1992). Çünkü öğrencinin öğrenebilmesi için öğrenilecek bilgiye açık olması o bilgiyi öğrenmek için istek duyması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları en az bilgi kadar gereklidir. Çünkü araştırmalar bize öğrencinin, öğretmenin tutum ve davranışları ile etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenin dünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları ve bunları kapsayan kişiliği, öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış, 1988).

Öğretmenlerin mesleğine karşı olan tutumları davranışlarına ve sınıf atmosferine yansiyarak öğrencilerin kişilik geliştirmelerinde öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliğinde ve öğrenmenin sağlanmasında belirgin bir rol oynamaktadır (Küçükahmet, 1976). Bu nedenle öğretmenlerin tutumlarının olumlu yönde olması beklenmektedir. Öğretmenliğe karşı geliştirilen tutumun ise hizmet öncesinde hatta eğitimine girerken belirlenmesi yararlı olacaktır. Hizmete başlamadan önceki eğitiminde öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu yönde değiştiril-

mesi gereklidir. Bir öğrenci öğretmenlik mesleğine ilişkin herhangi bir tutum geliştirmişse tarafsız denilebilir ancak bu tutumun olumlu yöne çekilmesi gereklidir (Turgut ve Baykul, 1992). Çünkü olumsuz tutumlar beğenmeci, reddedici davranışa sürükleyici gibi olumlu tutumlar başarı çabasını ve dersin konularına olan ilgiyi artıracak öğrenmeyi kolaylaştıracak öğrenci ile öğretmenlerin başarısını, programın etkililiğini artıracaktır. Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştirildiğinde mesleğe ilgi duymak çocukları sevmek, eğitim ve öğretimin önemini görebilmek vb.; olumsuz tutumlar ise öğrencileri sevmemek, kendini geliştirmemek, heyecanlı ve istekli olmamak vb. gibi ifade edilebilir. Doğal olarak olumlu tutumlar her zaman öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırarak başarıyı artırır. Olumsuz tutumlar ise başarıyı düşürür.

Gerek genel öğretim gerekse mesleki ve teknik öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tutumları incelenip elde edilen bulguları yorumlamak son derece önemlidir. Ancak öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretmenlerin tutumlarının incelenmesinin diğerlerinden farklı bir önemi vardır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmenlik meslek tutumlarının ne derece etkili olduğunu ortaya koymak önemli görülmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmen fenomeninin incelenmesi önem taşıdığı düşünülmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumlarının kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı bu araştırmanın problemi ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları:

- a) Cinsiyete göre,
- b) Mezun oldukları lise türüne göre,
- c) Aile gelir durumuna göre
- d) Baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma öğrencilerin öğretmenlik mesleğine olan tutumlarını belirleme amacını taşıyan betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Fırat Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi sınıf öğretmenliği bilim dalındaki son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu sınıflarda okuyan 140'ı kız ve 172'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 312 sınıf öğretmeni adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmada kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğini daha fazla sevdikleri ve bu mesleği daha fazla benimsedikleri bulunmuştur. Kızların erkeklere göre öğretmenlik mesleğine daha olumlu baktıkları ve öğretmen olmaya ilişkin motivasyonlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kadınların yaşam biçiminin bu mesleğe uygun olması, öğretmenlik mesleğinin bir bayan mesleği olarak görülmesi, ikili öğretim yapan okullarda bayanların günün yarısını evde geçirmeleri, çocuklarla sürekli ilgilenilmesi bu anlamlı farklılığın oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğine olan tutumlarında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Buradan öğrencilerin mesleki tutumlarında mezun olunan lise türünün etkili olmadığı sonucu çıkarılabilir. Fakat YDA Program Uygulayan Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi çıkışlı öğrencilerin genel lise çıkışlı öğrencilere göre öğretmenlik meslek tutumlarının daha düşük olduğu ve öğretmenlik mesleğine pek olumlu bakmadıkları kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu kararsızlığın oluşmasında öğrencilerin beklentilerinin daha yüksek meslek türlerinde olması, öğretmenlik mesleğini cazip bulmamaları, öğretmenlik meslek statüsünün yüksek olmaması gibi sebepler verilebilir.

Araştırmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğine olan tutumlarında aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. araştırmada dar ve orta aile gelirine sahip öğrencilerin yüksek aile gelirine sahip öğrencilere göre tutumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının aile gelir durumu yükseldikçe öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında azalma görülmektedir. Alt ve orta gelirli ailelerin farklı alternatifler yerine öğretmenlik mesleğini kazanmak istemeleri, maddi açıdan kendi aile gelirlerine öğretmenlik maaşlarını daha yeterli görmeleri ve doyum verici olacağını düşünmeleri bu durumun oluşmasına sebep gösterilebilir. Yüksek aile gelirine sahip öğretmen adaylarının bu mesleğe olan tutumlarında ise kararsız olukları görülmektedir. Bu durumun oluşmasında adaylarının bu mesleği çekici bulmayıp ilgi ile yaklaşmadıkları, öğretmenlik mesleğini sosyo-ekonomik yönden zayıf bulmaları, mesleğin toplumda gereken öneme sahip olmadığı algısına sahip olmaları gibi sebepler gösterilebilir.

Baba öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlik meslek tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ancak genel olarak öğrencilerin baba öğrenim durumları yükseldikçe öğretmenlik mesleğine

yönelik tutumlarında olumluluk bakımından azalma görülmektedir. Buradan baba öğrenim durumu değişkeninin öğretmenlik meslek tutumuna etkisi olmadığı söylenebilir.

**Araştırma bulgularına dayanarak;**

Cinsiyetler arasındaki psikolojik, sosyolojik farklılıklar göz önüne alınarak her iki cinsiyetin öğretmenlik mesleği ve bu mesleğin arasındaki farklılıklar daha aza indirilmelidir. Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün artırılması gerekir. Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik açıdan cazip hale getirilmesi, öğretmen adaylarının tercihlerindeki faktörleri de olumlu etkileyebilir. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığını artırıcı çalışmalar yapılmalıdır. Bu mesleğin sosyal statüsünün yükseltilmesi için öğretmenlerin yaşam standartlarının yükseltilmesi, mesleki doyumsuzluklarının sağlanması ve mesleki tutumlarının istenilen düzeyde olması için öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeylerinin iyileştirilmesi ve kariyer basamaklarına yükselme konusunda sağlam ve dengeli çalışmalar yapılması gerekir. Öğretmenlik mesleğinin gençler için ideal meslek olması için daha fazla çalışmalar yapılabilir. Bu mesleğin popülaritesinin yükseltilmesi için başarılı ve üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenliğe yönlendirilebilmesi, öğretmenlik mesleği cazip hale getirilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarının planlı ve kararlı bir şekilde yürütülmesi gerekir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik mesleği, tutum, öğretmen tutumları.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Lisansüstü Eğitim İsteklilikleri Üzerine Bir Çalışma

Uzman Öğretmen İlhan İLTER  
Milli Eğitim Bakanlığı Yarımcı İlköğretim Okulu  
[ilhanilter5@hotmail.com](mailto:ilhanilter5@hotmail.com)

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN  
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Ana Bilim Dalı  
[bahadirkoksalan@hotmail.com](mailto:bahadirkoksalan@hotmail.com)

Öğretmenlik mesleği çok eski bir uğraş alanı olmasına karşın bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Günümüzde bile birçok kişi belli konuda bilgi ve beceriye sahip olan kişilerin öğretmen olabileceğine inanmaktadır. Oysa eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. (Erden, 1998).

Öğretmenlik mesleğini tanımlamada izlenecek yaklaşımlarından biri bu terimi oluşturan alt kavramlardan olan meslek ve öğretmen sözcüklerinin ifade ettiği anlamlardan yola çıkmaktır. Bilindiği gibi terminolojide başlığı altında bu iki kavramın ifade ettiği anlamlar açıklanmıştır. Bu açıklamaya göre öğretmen; eğitim sektöründe ve öğretim hizmeti yapan bir iş görendir. Meslek ise sosyal, ekonomik, bilim ve teknolojik boyutları olan bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmış bir uğraş olgudur. Bu uğraş aynı zamanda alanla ilgili özel bir formasyonu gerektirmektedir. Bu alt kavramların ifade ettiği anlamlardan yola çıkarak öğretmenlik mesleğine genel bir tanım getirmek mümkündür. Bu açıdan bakınca öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik boyutlara sahip alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel statüde bir uğraş alanıdır. Öğretmenlik mesleğinin ilgi alanı insan eğitimi olduğundan bu mesleğin oluşması da insanlık tarihi ile eş zamanlıdır, ancak başlangıç noktasından günümüze gelinceye kadar öğretmenliğin meslek alanında bir hayli gelişmeler kaydedilmiştir (Hacıgözü ve Alkan, 1995).

Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlerin yetiştirdiği bu insanlar, ailesini ve milletini mutlu kılar, yurdunu kalkındırır, devletini güçlendirir. Bu bakımdan milletimizin, yurdumuzun ve devletimizin geleceği, ekonomik yönden kalkınması her şeyden önce öğretmenlerin mesleklerinde göstereceği başarıya bağlıdır (Tekişik, 1986). İnsanlarla ilişkiler yönünden öğretmenlik mesleği diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimi ile ilişkili ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmenlik sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilere değil; okul dışında verilenlerle ve toplumla da iç içe olan bir meslektir. Öğretmenlerin bu kitleyle birliktelikleri ve ilişkileri okul yaşamında ve sonrasında yıllarca sürebilmektedir (Şişman, 1999). Öğretmenlik mesleği özü bakımından sıradan bir meslek değil tam tersine sıra dışı bir meslektir. Öğretmenliğin sıra dışı bir meslek oluşu temelde stratejik bir hizmet alanına sahip olmasından kaynaklanır. Türkiye’de öğretmenlik mesleği bireylerinin toplumun ve devletin en stratejik hizmetlerinden biri üstlenmiş bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin stratejik önemi ve vazgeçilmezliği giderek daha iyi anlaşılabilir buna bağlı olarak yüksek nitelikte öğretmenlik mesleğine duyulan gereksinimin ve ilgisi giderek daha çok artmaktadır (Uçan, 2002 akt: Güdek, 2007).

Her meslek kendine özgü özellikler taşımaktadır ve bir bakıma bu özellikler bir mesleği diğer mesleklerden ayıran niteliktedir. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri şöyle sıralanabilir (Erden, 1998):

- Öğretmenlik tüm ülkelerde görülen en yaygın mesleklerden biridir.
- Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı devlet memurudur.
- Öğretmenlik mesleğini daha çok toplumun alt sınıflarından gelen bireyler seçmektedir.
- Öğretmenlik mesleğinin geliri düşüktür.
- Mesleği değiştiren ve terk edenlerin oranı yüksektir.
- Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü çok yüksek değildir.

- Öğretmenlik mesleği giderek bayanlar tarafından daha çok tercih edilen bir meslek haline gelmektedir.

Meslekler hiyerarşisinde öğretmenlik mesleği bugün alt sınıflarda yer almaktadır. Ancak bunun sebebi yalnız toplumun mesleğe atfettiği değerle açıklayamayız daha başka sebepler de vardır. Mesleki şartlar, devlete bağımlı olması, gereği gibi örgütlenmemesi, meşgul olunan kesimin toplumda belli ve önemli statüsünün olmaması, düşük ücretle çalışma mecburiyeti vb. sebepler. Bu mesleği toplumun genellikle alt ve orta sosyo-ekonomik tabakalardan gelenler seçmektedir (Tezcan,1992).Ülkemizde özellikle sınıf öğretmenlerin büyük bir kısmı alt sosyal, ekonomik gruptan gelmektedir. Bunun en önemli nedeni cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ilkökul öğretmeni yetiştiren öğretmen okullarının parasız yatılı okullar olmalarıdır. Bu okullar yoluyla özellikle kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocukları öğretmenlik mesleği yoluyla toplumsal statülerini yükseltebilmekteydiler.1970'li yıllarının sonlarından itibaren ilkökul öğretmenliği için yüksek öğretimin şart olmasıyla birlikte orta sosyo-ekonomik statüdeki ailelerin de çocukları bu mesleğe yönelmeye başlamıştır (Erden, 1998).

Bu çalışma ile Fırat, İnönü ve Erzincan Üniversitesi Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının sosyo- kültürel özellikleri ile mezun olduktan sonra lisansüstü eğitim yapma isteklilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. *Öğretmen yetiştiren kurumlarda sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri nelerdir ve mezun olduktan sonra alanlarında lisansüstü eğitim almaya istekliler mi?* sorularına cevap aranmıştır. Öğretmen adaylarının sosyo-kültürel özellikleri,

cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve baba mesleği, ikamet dilen yer, baba öğrenim durumu ve aile gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış olup bilgi toplama aracı olan sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim yapma istekliliklerini belirleyici anket kullanılmıştır. Anket araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve uzman görüşüyle desteklenmiştir. Bu çalışma öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerini ve mezun olduktan sonra lisansüstü eğitim yapma istekliliklerini belirleme amacını taşıyan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni Fırat, İnönü ve Erzincan Üniversitesi sınıf öğretmenliği bilim dalındaki son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu sınıflarda okuyan 140'ı kız ve 172'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 312 sınıf öğretmeni adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler bilgisayar ortamında SPSS 15 programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

Araştırmada adayların %55,1'i erkek, %44,9'u kız öğrencilerden oluşmaktadır. Buradan erkeklerin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç araştırmada *"öğretmenlik bir bayan mesleğidir"* kanısına zıt bir bulgu olma özelliği taşımaktadır.

Araştırmada adayların % 90,4' ünün annesi ev hanımı, % 4,2'sinin annesi memur, % 1'inin annesi serbest meslek, % 4,5'inin annesi işçi grubunda olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan adayların annelerinin mesleki durumu ağırlıklı olarak ev hanımı olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada adayların baba mesleklerine göre dağılımında %35,6'sının babası memur, %10,6'sının babası esnaf ve sanatkar, %14,1'inin babası çiftçi, %18,3'ünün babası serbest meslek ve % 21,5'inin babası işçi olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan öğrencilerin %35,6' sının memur kesimin çocuğu olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada adayların % 28,5 'inin babası ilkökul, % 15,1'inin babası ortaokul, % 34,3'ünün babası lise, % 18,3'ünün babası üniversite mezunu ve son olarak %3,8 'inin ise babası okula gitmemiş olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda araştırma evreninde yer alan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğun baba eğitim düzeylerinin orta seviyede olduğu söylenebilir.

Araştırmada adayların % 11,5'i köylerde, %19,2'si ilçe merkezlerinde, % 67,9'u il merkezinde ve son olarak %1,3'ü diğer bölgelerde ikamet ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan genel olarak öğretmen ailelerinin çoğunluğu %67,9'u şehir merkezlerinde ikamet ettikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada adayların % 12,5'inin aylık aile geliri asgari ücret uygulaması altında, %37,5'inin aylık aile geliri asgari ücret ile 1200 TL arasında, %34' ünün aylık aile geliri 1201-1800 TL arasında, %13,1'inin aylık aile geliri 1801- 3600 TL arasında ve son olarak %2,9'unun aylık aile geliri 3601 TL'nin üstünde olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan adayların daha çok toplumun alt ve orta sınıf gelirli ailelerden geldiği söylenebilir.

Araştırmada adayların mezun olduktan sonra yüksek lisans eğitimi alma konusunda % 50,3 'ünün istekli olduğu, %21,2'sinin kararsız olduğu, %28,5' inin ise isteksiz olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan adayların yarısı yüksek lisans eğitimi alma konusunda olumlu düşünerek mastır eğitimini almaya istekli oldukları anlaşılmakta-

dir. Doktora eğitimi alma konusunda öğrencilerin %37,5'inin istekli oldukları %37,2' sinin olumsuz baktıkları ve %26,3'ünün de kararsız oldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına dayanarak

Öğretmenlik mesleği ne kadın ne de erkek mesleğidir, iki cinsiyetinde başarılı bir şekilde yapabileceği bir meslektir. Cinsiyetler arasında psikolojik, sosyolojik farklılıklar göz önüne alınması her iki cinsin de öğretmenlik mesleğine olan tercihlerindeki faktörleri olumlu etkileyebilir. Araştırmada Anadolu öğretmen liselerinden mezun olanların tamamının ya da büyük bir çoğunlunun öğretmen eğitimi programına girmediği ve bu liselerin sınıf öğretmeni yetiştirmesinde amaca çok fazla hizmet etmediği görülmektedir. Bu durumda bu kurumların amaçlarına daha fazla hizmet etmesi ve öğretmenlik mesleği yönelik daha fazla güdüleyici pedagojik programlar sunması gerekir. Öğretmenlik mesleği, sadece toplumun alt ve orta sınıf ailelerin tercih ettiği bir meslek haline gelmemeli bunun için öğretmenlik mesleğinin popülaritesinin yükseltilmesi sosyo-ekonomik açıdan doyurucu çalışmaların yapılması gerekir. Üniversiteler adaylarının akademik algılarını yükseltmek için eğitim öğretim süreçlerinde daha fazla tatminkâr çalışmalar öğrencilere sunabilir. Bu çalışmalar:

- Öğrencilerin bilgi şöleni, kongre ve panel gibi etkinliklere katılımını sağlamak.
- Öğrenciler ile birlikte koordineli bilimsel araştırmalar yürütmek ve onlara aktif görevler sunmak.
- Öğrencilerin bireysel başarısını ortaya çıkaracak özgün çalışmalarda bulunmak.
- Mesleki ve akademik alanda öğrencilerin gelişimlerini, karşılıklı etkileşimlerini ve değişimlerini sağlayacak çalışmalara ağırlık vermek.
- Lisansüstü eğitimin önemi öğrencilere aşılansarak öğrencilerin akademik istekliliklerini artırmak.

Tüm bunlar öğretmen adaylarının kendi alanlarında ihtisas yapmalarını sağlayacak ve buna binaen akademik bir çevrenin oluşmasına, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine imkan sağlamış olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik mesleği, sosyo-kültürel özellikler, lisansüstü eğitim.

## Sınıf Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Bilme Düzeyleri Ve Kullanma Sıklıkları

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU  
Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
hkazu@firat.edu.tr

Uzm. Serkan PULLU  
Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
spullu@firat.edu.tr

Günümüzde sorgulayan, yaratıcı, karşılaştığı problemler karşısında çözüm üretebilen ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenmesinde yazılı ve sözlü sınavlar ile çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi klasik testler yetersiz kalmıştır. Bu nedenle, bireylerin üst düzey zihinsel süreçlerini belirlemek amacıyla tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri ortaya çıkmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutu da bu yöntem-tekniklerin kullanımını öngörmektedir. Buna göre programlarda öğrenenin bilgiyi yapılandırma sürecini ölçmeye yönelik olarak; klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmakla birlikte; öğrenenin performansını değerlendirmeye yönelik performans görevleri, proje ödevleri, öz değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyası (ürün seçkisi-portfolyo), grup değerlendirmeleri, rubrik, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, akran değerlendirme gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri klasik yöntemlerin yerine kullanılan değil, aksine onun destekleyicisi, tamamlayıcısı niteliğindedir. İkisinin bir arada kullanılması, öğrenci hakkında daha anlamlı kararlar verilmesine ve öğrencinin eksikliklerinin belirlenmesine olanak sağlayacaktır. İlköğretim programlarındaki değişim süreci içerisinde programın esas uygulayıcıları olan öğretmenlerin, bu ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini tanıma ve kullanma durumları ile ilgili bazı sıkıntılar yaşadıkları konusunda bazı görüşler mevcuttur. Yenilenen programın uygulanması ile ilgili yapılan bazı çalışmalar sonucunda, öğretmenlerin bu ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini tanıma ve kullanma sıklığı düzeyinin belirlenmesi önem arz eden bir konu olarak düşünülmüştür. Bu düşünceden yola çıkılarak bu konuda bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın amacı, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilme düzeylerini ve kullanma sıklıklarını belirlemektir. Araştırma, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan 47 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, varyans analizi, t-testi, Kruskal Wallis-H (KWH), Mann Whitney U (MWU) ve scheffe testleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak şunlardır:

- ✓ Öğretmenlerin en az bildikleri yöntem ve tekniklerin; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve rubrik olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Öğretmenlerin özellikle portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans görevi, proje ödevleri, çalışma yapıtları, gözlem ve seviye belirleme gibi yöntem ve teknikleri bilme oranının daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinden, en çok performans görevini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az yapılandırılmış grid tekniğini kullandıkları ise araştırmadan elde edilen bir diğer bulgudur. Bu tekniği ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha sık kullandıkları dikkat çekmektedir.
- ✓ Araştırmada elde edilen bulguların birbirini desteklediği göze çarpmaktadır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin bilinme düzeyleri ile kullanma sıklıkları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından bilinme düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin en sık kullandıkları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yönteminin performans görevi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında yönetmelik gereği her dersten performans görevi hazırlama zorunluluğu etkili olmuş olabilir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilerden bazıları şunlardır: Öğretmenlere tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri ile ilgili verilen hizmet içi eğitimler daha yaygın olarak yapılabilir. Ayrıca eğitim fakültelerinin programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme derslerinde, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri konusuna daha fazla ağırlık verilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim programları, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, yapılandırılabilirlik.

## Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Koçluk ve Bilişsel Esnekliğe Dayalı Öğrenme-Öğretme Ortamları Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri

Yard. Doç Dr. Figen Kılıç  
Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü  
[figenkilic@mersin.edu.tr](mailto:figenkilic@mersin.edu.tr)

Yard. Doç. Dr. Özden Demir  
Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
[oooozden@gmail.com.tr](mailto:oooozden@gmail.com.tr)

Bağımsız öğrenmeyi ve kendi kendine öğrenmeyi öğrenenlerde oluşturmak, bilginin üretim sürecine öğrenciyi aktif olarak dahil etmek, önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilginin üretimi söz konusu olduğunda, bilgiye üründen çok süreç olarak bakma zorunluluğu doğmaktadır. Bilgiye bakış açımızdaki bu değişim, eğitim programlarının da bilgi merkezli değil, öğrenme merkezli olması yaklaşımını beraberinde getirmektedir (Doğanay, 1997, 34). İşte bu nedendir ki öğrenmeyi merkeze almak, kaçınılmaz olarak öğrenenin merkezde olmasını, dolayısıyla öğrencinin kendi yeterliliklerini, kabiliyetlerini, planlama becerilerini, düşünme süreçlerini, davranışlarını ve düşünme şeklini kontrol etme... gibi yeterliliklerini tanınmasını gerektirmektedir. Düşünmeyi öğrenme becerileri, kendisinin nasıl ilerlediğini görme, neyi, neden yaptığını açıklayabilme, hisleri hakkında konuşabilme, planlama, problem çözme, kendi kendini düzenleme ve kontrol etme kısaca öğrenmeyi öğrenme becerilerinin (bilişsel farkındalık) kazandırılması bir gereklilik halini almıştır.

Costa ve Garmston (2002) tarafından geliştirilen bilişsel koçluk kavramı, bilişsel farkındalığın gücünü ve bağımsız öğrenmeyi güçlendirmedeki rolünü kabul eden bir eğitim yöntemidir (<http://www.cognitivecoaching.com>). Bilişsel farkındalığı teşvik ederek, bağımsız öğrenmeyi desteklemek için öğrencilerin profesyonel olarak ilerlemelerine yardım etmeye yarayan araçların işe koşulmasına yardımcı olmaktadır. Lipton'a (1993), göre bilişsel koçluk süreci bireylerin ve organizasyonların kendi kapasitelerini genişletmelerine, kendi kendilerini gözlemleyebilir duruma gelmelerine ve kendi kendilerini yenileyebilen kuruluşlar haline almalarını desteklemekte ve teşvik etmektedir. Gomez'e (2005) göre ise, bilişsel koç öğrenenin kendi öğrenme faaliyetlerini değerlendirmesine yardım etmektedir.

Öğrencilerde bilişsel farkındalığın oluşturulmasında etkili stratejilerden biri olan bilişsel koçluk, yukarıda açıklanan iletişim, öz farkındalık, başkalarıyla etkileşim, farklı düşünme süreçleriyle bilişsel esnekliği de içinde barındıran bir kavramdır. Dolayısıyla bilişsel esneklik bilişsel koçluk becerilerinin etkin bir şekilde uygulanması ve içselleştirilmesi boyutunda önemli bir kavramdır. Bilişsel esneklik, bireyin dikkatini odaklayarak konu ya da problemle ilgili alternatif stratejilerden en etkili ya da uygun olanı seçebilme becerisidir (Spiro, 1992). Martin ve Anderson (1998), en doğru seçeneği görmek değil, seçim yapmadan önce seçenekleri görebilme becerisinin bilişsel esneklikle ilgili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla alternatif yol ve seçeneklerin farkında olma, yeni durumlara uyum sağlama ve bireyin esnek olabildiği durumlarda kendini yetkin hissetmesi bilişsel esneklik olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel olarak esnek bireyler, davranışlarının sonucunun başarılı olacağına inanır ve farklı durumlardaki iletişimlerde kendilerini güvende hissederler (Martin ve Anderson, 1998; Bilgin, 2009). Kavram ve olayları farklı bir bakış açısıyla görerek bilgiyi yapılandıran bireyler, elde ettiği bilgilerle problem çözme ya da bilgi bütünü oluşturmada, tümevarımsal bir yol ile mantıklı parçaları kullanarak problemlere çok sayıda çözüm önerisi üretmede ve problemlere çözüm bulmak amacıyla, karmaşık mantıksal çıkarımların değerlendirilmesinde bilişsel esneklikten yararlanılmaktadır (Spiro, 1992; Dillon ve Vineyard, 1999). Özellikle öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde düzenlenmesine öğrencilerin çoklu bakış açıları geliştirmelerinin sağlanması, gerçekliğin farklı gösterim yolları olduğunun farkına varılması, gerçek hayata dayalı örnek olay temelli öğrenmeyi sağlanması ve aynı zamanda öğrencileri farklı bakış açıları için cesaretlendirerek ve bilginin farklı alanlara transfer edilmesini sağlanmasıyla bilişsel esnekliğin geliştirilmesinin mümkün olduğu belirtilmektedir (Swindler, 2001).

Bilişsel olarak esnek olan bireylerin dikkatleri öğrenilmeye çalışılan konuya tam olarak odaklanır, bu bireyler çözümlayicidirler, değişikliğe açıktırlar; esnek olmayanlar ise bütüncüldür, dikkatleri dağınıktır ve değişikliğe direnme eğilimindedirler (Jonassen ve Grabowski, 1993).

Dolayısıyla, sınıf ortamında bilişsel koçluk yapacak olan öğretmen adaylarının bilişsel esnekliği destekleyici öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaları önem taşımaktadır. Geleceğin yeni nesillerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bu bilgi ve becerilerle donanık olması, gerek mesleki açıdan ve gerekse kendi gelişimleri açısından gerekli ve önemlidir.

Araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği'nin de öğrenim gören öğrencilerinin bilişsel farkındalık becerilerinin öğretiminde kullanılan bilişsel koçluğa ve bilişsel esnekliğe dayalı öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1-Öğretmen adaylarının bilişsel koçluğun planlama boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2-Öğretmen adaylarının bilişsel koçluğun düşünme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3-Öğretmen adaylarının bilişsel koçluğun değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4-Öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğe dayalı öğrenme-öğretme ortamları oluşturulmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Kafkas Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'da öğrenim gören öğrencilerin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaya ilişkin görüşlerini inceleyen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırma 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde Kafkas ve Mersin Üniversiteleri, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören (n=492) öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada toplam üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, Bilişsel koçluğa dayalı öğrenme ortamları anketi ve bilişsel esnekliğe dayalı öğrenme-öğretme ortamı anketi kullanılmış, anketlerinin geçerlik çalışması için literatur taraması yapılmış ve uzmanların görüşü alınmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS paket programı kullanılarak verilerin frekans ve % dağılımları elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1. Bilişsel koçluğun planlama boyutuna ilişkin olarak; maddelerin çoğunluğuna (f=1226) öğretmen adayları "kesinlikle katılıyorum" yanıtını verirken, en az (f=314) düzeyde ise, kesinlikle katılmıyorum seçeneğini işaretledikleri belirlenmiştir.
2. Bilişsel koçluğun düşünme boyutuna ilişkin olarak; maddelerin çoğunluğuna (f=2752) öğretmen adayları "katılıyorum" seçeneğini işaretlerken, en az düzeyde (f=844) "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir.
3. Bilişsel koçluğun değerlendirme boyutuna ilişkin olarak ise; maddelerin çoğunluğuna (f=859) "katılıyorum" seçeneğini işaretlerken, en az ise (f=363) "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir.
4. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esnekliğe Dayalı Öğrenme-Öğretme Ortamları Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerine Bakıldığında ise, en fazla olarak (f=2652) "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlerken, en az düzeyde (f=762) "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim sürecinde, bilişsel koçluk yaklaşımının planlama, düşünme ve değerlendirme boyutlarında yer alan etkinliklerin birçoğunun yapılması gerektiğine katıldıkları söylenebilir. Elde edilen bu bulgular (Demir, 2009)'in bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Bilişsel koçluğun düşünme boyutunda öğretmenlerin problem çözme etkinliklerine de yer vermesi gerektiği öğrencilerinin görüşlerinden ortaya çıkmıştır. Problem çözme üst düzey düşünmenin göstergelerinden biridir. Bilişsel koçluğun bilişsel farkındalık becerilerini arttırmadaki etkisi ile ilgili yapılan literatür taraması sonuçları da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bilişsel koçluk öğretim sürecinde; karşılıklı diyalogları, doğrudan açıklamayı, model almayı ve teşvik etmeyi içeren bir rehberli destek yaklaşımıdır. Nitekim Muchlinksı (1995), Ushijima (1996), Wadell ve Dunn (2005), Ladyshevsky (2006) bilişsel koçluğun öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini, etkili soru sorma becerilerini ve problem çözme becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Bu araştırma da da bir bilişsel koç olan öğretmenlerin bilişsel koçluk faaliyetlerini öğretim sürecinde aktif bir şekilde kullanması konusunda öğretmen adayları görüşlerini bildirerek yapılan araştırmalarla benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Bilişsel esneklik boyunda bakıldığında, öğrencilerin bilişsel açıdan esnek olmaları için, esnek bir öğrenme ortamı gerekmektedir. Bu ortam, bilginin farklı yollardan farklı amaçlarla gösterilmesine ve öğrenilmesine izin

vermelidir. Yapılan araştırmalar, bilişsel esnekliğin öğretilmesi sırasındaki öğrenme süreci, iyi yapılandırılmamış alanların öğrenilmesinde uygun bir ortam hazırladığı sonucunu göstermiştir. Buna karşılık, öğrencinin bilgi yapısı gibi zengin hatırlatıcı görevlere, kavramlar arasındaki ilişkileri görme ya da bilişsel esneklik ve problem çözümede bilginin transfer edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Spiro ve diğerleri, 1994). Bu açılardan bakıldığında, gerek problem çözüme becerisinin gelişmesinde ve gerekse eğitim programlarında sıklıkla vurgulanan yaratıcılığın gelişmesinde bilişsel esneklik önemli kavramlardan biridir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrutusunda, öğrencilerin sıklıkla anket maddelerine “kesinlikle katılıyorum” ifadesini kullanmış olmaları, bilişsel esneklik ilkeleri doğrutusunda hazırlanan eğitim ortamlarına ilişkin olumlu bir bakış açısı içinde oldukları söylenebilir. Elde edilen bulgular konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Naveh-Benjamin ve diğerleri, 1998; Altun, 2000; Yers ve Munakata, 2006). Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin bilişsel esneklik ilkeri doğrutusunda oluşturulan ortamlara ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak anketin dokuzuncu maddesinde yer alan ifade “Öğretim sürecinde bir konu hakkında anlam oluşturmak için öğretim materyalleri karmaşık ve düzensiz olarak sunulmalıdır” öğrencilerin kesinlikle katılmadıkları bir madde olarak karşımıza çıkmaktadır. Karmaşık ve zor alanların öğretiminde materyalleri karışık ve doğrusal olmadan sunmanın bilgiyi transfer etmek açısında önemli olduğu belirtilmektedir (Spiro ve diğerleri, 1992). Bu maddeye kesinlikle katılmıyorum yanıtının verilmiş olması geleneksel olarak doğrusal bir içerikle eğitim görmeye alişılmış olmasından kaynaklandığı düşünölmektedir. Bu sonuçta Karadeniz’in (?) yaptığı çalışa ile tutarlılık göstermektedir. Karadeniz (?)’in çalışmasında, öğrenciler karmaşık sunulan içerikle ve hiperortamların kullanıldığı eğitim ortamlarında çalışmaktansa, öğretmen sunumuyla anlatmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Elde edilen bulgular ışığında, eğitim ortamlarının düzenlenmesinde bilişsel koçluk ve bilişsel esneklik ilkeleri ışığında düzenleme yapılması, öğretmen adaylarına bu kavramlara ilişkin bilgiler verilerek eğitim-öğretim sürecinde belirtilen ilkelere dayalı uygulamalar yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Bilişsel esneklik, bilişsel koçluk, bilişsel farkındalık

## Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Matematik Dersine İlişkin Ölçme - Değerlendirme Tercihleri

Öğr. Gör. Dr. Ayten Pınar BAL

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

İlköğretim Bölümü,

apinar@cu.edu.tr

Eğitim programını oluşturan öğeler birbirleriyle ilişkili dinamik bir döngü biçimindedir. Belli bir hedefin kazandırılması için izlenen süreç, belirlenen stratejiler ve ne kadar öğrenildiğinin ölçülmesi eğitim programlarının en temel öğeleridir. Bu kapsamda, özellikle seçilen ölçme-değerlendirme yöntemi, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin anlama düzeylerini ve bilgi oluşturma becerilerini öğretmenlere açık bir şekilde yansıtan en önemli etmenlerden biridir (Smith, 2006).

Genel olarak matematik dersi kapsamında değerlendirme, öğretimi daha anlamlı hale getirme ve öğrencilerin bilgi seviyelerini ortaya çıkarma sürecidir. Matematik dersinde değerlendirme yaklaşımına ilişkin olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle öğretmenlerin çoktan seçmeli sınav, yazılı sınav ve kısa cevaplı sorular gibi geleneksel değerlendirme ölçütlerinin kullandıkları; ayrıca, alternatif ölçme araçlarına daha az başvurdukları görülmektedir. (Watt, 2005; Susuwele-Banda, 2005; Kalender, 2006; Birgin, 2007; Erdemir, 2007; Sarier, 2007; Güven ve Eskiürk, 2007; Webb, 2001; Pilten, 2001; Carnevale, 2006; Motsoeneng, 2005)

Ancak, matematik dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerle ilgili çok sayıda çalışma olmasına rağmen ulaşılabilen literatür kapsamında öğrencilerin değerlendirme tercihlerine ilişkin sınırlı sayıda çalışma göze çarpmaktadır (Ben-Chaim and Zoller, 1997; Birenbaum ve Feldman, 1998; Traub and McRury, 1990 ve Zeidner, 1987). Ayrıca, bu kapsamdaki çalışmaların çoğu üniversite düzeyindeki öğrencilerin genel değerlendirme tercihlerini belirlemeye yöneliktir (Birenbaum, 1997; Scouller, 1998; Birenbaum ve Feldman, 1998; Struyven, Dochy ve Janssens, 2002; Gijbels ve Dochy, 2006; Baeten ve diğerleri, 2008).

Bu olgudan yola çıkarak, bu çalışma matematik dersindeki değerlendirme tercihlerinin öğrenci perspektifleri açısından ele alınması amacıyla yapılmıştır. Ayrıca, çalışmada, öğrencilerin değerlendirme tercihleri ile sınıf düzeyleri, cinsiyet, mezun oldukları lise düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemini ise aynı fakültenin sınıf öğretmenliği programına devam eden birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin %60,3'ü kız, %39,7'si erkek olup bu öğrencilerin %46,2'si birinci sınıfa ve %53,8'i dördüncü sınıfa devam etmektedirler. Mezun oldukları lise türü açısından incelendiğinde ise öğrencilerin %53,5'i genel liseden, %20,5'i anadolu lisesinden, %7,7'si süper liseden, %6,7'si anadolu öğretmen lisesinden ve %11,5'i ise diğer liselerden (fen lisesi, imam hatip lisesi, ...) mezundur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Birenbaum (1994) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen ve Türkçe geçerliliği ve güvenilirliği Gülbahar ve Büyüköztürk (2008) tarafından yapılan ve dilimize adapte edilen "Değerlendirme Tercihleri Ölçeği" (DTÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek, değerlendirme yöntemine ilişkin (32 madde), öğrencilere ilişkin (27 madde) ve sınav alma, notlandırma ve raporlaştırmaya ilişkin (14 madde) olmak üzere üç alt boyut ve 72 maddeden oluşmaktadır. Gülbahar ve Öztürk (2008) tarafından 476 üniversite öğrencisine uygulanan DTÖ'nin madde faktör yük değerleri .41 ile .82 iken Cronbach alfa iç güvenilirlik katsayısı .58 ile .92 arasında değişmektedir. Bu örneklem için ölçeğin madde puan korelasyon değerleri toplam puan açısından .25 ile .88 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .49 ile .83 arasında değişmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında Pearson korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

Bu bağlamda, öğrencilerin öğretim sürecinin başında kendilerine değerlendirme kriterleriyle ilgili ön bilgi verilmesini ( $\bar{X}=3,88$ ), bilişsel süreçler içeren değerlendirme ölçütlerinin kullanılmasını ( $\bar{X}=3,82$ ) ve basit/ seçmeli (çoktan seçmeli, doğru yanlış türü) ( $\bar{X}=3,55$ ) sınavların uygulanmasını tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik başarı düzeyleri açısından ise yüksek başarılı öğrencilerin düşük başarılı öğrencilere göre alternatif ölçme ve değerlendirme türlerini ve karmaşık/olusturmacı nitelikteki sınavları benimsedikleri araştırmadan elde edilen diğer bir önemli sonuçtur.

Özetle; araştırma, matematik dersi kapsamında öğretim döneminin başında nasıl değerlendirilme yapılacağı konusunda gerekli yönergelerin verilmesinin ve bilişsel süreçleri ortaya çıkaracak nitelikte değerlendirmeler yapılmasının öğrenciler açısından önemli olduğuna işaret etmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Değerlendirme tercihleri ölçeği, Ölçme-Değerlendirme, Geleneksel ve Alternatif Ölçme- değerlendirme

## Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri

Yrd. Doç. Dr. Hülya Çermik  
Pamukkale Üniversitesi  
hcermek@pau.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Birsen Doğan  
Pamukkale Üniversitesi  
bdogan@pau.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Şahin  
Pamukkale Üniversitesi  
asahin@pau.edu.tr

Öğretmenler, her meslek grubundan insanın yetiştirilmesinde rol aldığı gibi; bir ülkenin kalkınması, sosyal barışın sağlanması, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, bireylerin toplumsal hayata hazırlanması, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara kazandırılması gibi son derece önemli görev ve sorumluluklar da üstlenmektedirler. Öğretmenlik mesleğinin bu önemli konumu, öğretmen olmak amacıyla eğitim fakültelerini tercih eden öğrencilerin, bu tercihlerinin sebeplerini incelemeyi, sürekli bir çaba olarak karşımıza çıkarmaktadır. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini farklı sebeplere dayalı olarak tercih etmekle birlikte yapılan araştırmalar, adayların tercihlerinde dışsal etkenlerin oynadığı belirleyici role dikkat çekmektedir. Dışsal etkenler mesleğe ilgi duymayan kişilerin öğretmen olmasına yol açtığı için, adayların mesleği tercih sebeplerini incelemek, öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesi açısından önem kazanmaktadır. Bu çalışmada, mezuniyet aşamasındaki öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak, kendilerinin öğretmen yetiştirme programına giriş ve çıkışlarındaki meslek tercih sebeplerini incelemek, yeni bir şansa sahip olmaları durumunda mesleği yeniden tercih edip etmeyeceklerini ortaya çıkarmak ve cinsiyet ile sosyoekonomik düzey algısı bağlamında saptamalar yapmak amaçlanmıştır.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programının son sınıfına kayıtlı ve 2008-2009 öğretim yılının bahar dönemi sonunda bütün derslerini tamamlamış olan 157 gönüllü öğretmen adayı, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler, mezuniyet aşamasındaki öğretmen adaylarının, kişisel bilgilerinin yanında, öğretmen yetiştirme programına giriş ve çıkışlarındaki meslek tercih sebeplerini de belirlemeye yönelik beşer gerekçeyi yazmalarını isteyen bir anket yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi, frekans analizi ve yüzde teknikleri kullanılarak temalaştırılmış; bu temalar cinsiyet bağlamında ayrıştırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, yeniden bir şansları olması durumunda sınıf öğretmenliğini seçip seçmeyeceklerine ilişkin tercihlerinin nasıl bir eğilim gösterdiği belirlenerek, elde edilen bulgular cinsiyet ve sosyoekonomik düzey algısı dikkate alınarak incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlik mesleğinin *çıkarcı*, *dışsal*, *içsel* ve *özgeci* sebeplerden dolayı tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, katılımcıların mesleğe girişteki tercihlerinin birinci derecede *çıkarcı* (%30.83), ikinci derecede *dışsal* (%29.55), üçüncü derecede *içsel* (%27.32) ve son olarak *özgeci* etkenlere (%12.30) dayalı olarak şekillendiğini göstermektedir. Katılımcıların mezuniyet aşamasındaki tercihleri ise, birinci derecede *içsel* (%34.90), ikinci derecede *çıkarcı* (%31.37), üçüncü derecede *özgeci* (%24.11) ve son olarak da *dışsal* etkenlere (%9.61) dayanmaktadır. Mezuniyet aşamasında *dışsal* etkenlerin etkisi azalırken, buna karşın *içsel* ve *özgeci* etkenlerin etkisi artmaktadır. Mesleğe girişte, *çıkarcı* etkenler en güçlü belirleyici konumundayken, mezuniyet aşamasında *içsel* etkenler ön plana çıkmaktadır. Bulgular, öğretmen yetiştirme süreci sonunda gözlenen olumlu değişime dikkatleri çekerken ayrıca cinsiyetin meslek tercihinde önemli bir faktör olduğunu da göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından erkeklerin %44.19'u, kadınların %78.87'si yeni bir şans olması durumunda yine öğretmenlik mesleğini tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, erkek öğretmen adaylarının yarısından fazlasının başka meslekleri, öğretmenlik mesleğine tercih ettiğini göstermektedir. Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde, mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirecek deneyimlere daha sıklıkla yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların, kendi sosyoekonomik düzeyine yönelik algısının, meslek tercihleri açısından belirleyici olduğunu gösteren bulgular da elde edilmiştir. Kendini "çok düşük", "düşük" ve "orta" sosyoekonomik düzey içinde görenlerin yarısından daha fazlası mesleğe

daha bağılı bir görüntü çizerken; "yüksek" ve "çok yüksek" sosyoekonomik düzey algısı içinde olduğunu düşünenlerde mesleği tekrar tercih etme oranı % 50'lerde kalmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının mesleği tercih sebeplerinin altında *çıkarcı, dışsal, içsel ve özgeci* etkenler yatsa da; *çıkarcı* etkenlerin diğerlerine göre değişime daha dirençli bir yapıda olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirme süreci sonunda *içsel* ve *özgeci* etkenler daha çok tercih edilmekle birlikte; "mesleği yeniden seçmezdim" diyenlerin özellikle erkekler arasındaki oranı, "kadın mesleği" algısının yaygın olduğu izlenimini oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, adayların yanlış algılarını (*kolay meslek, kadın mesleği* gibi) incelemeli ve dönüştürmeli; politikacı ve eğitim yöneticileri de mesleğin sunduğu fırsatları korumalı ve geliştirmelidirler.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik mesleği, sınıf öğretmenliği, öğretmen yetiştirme, cinsiyet

## Sınıflamalı Tanımlama Çabasına Karşı Kritik Düşünmeye Dayalı Kavramlaştırma

Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ  
Pamukkale Üniversitesi  
[hakyildiz@pau.edu.tr](mailto:hakyildiz@pau.edu.tr)

Arş. Gör. Gülözge Gülel TÜRKÖZ  
Pamukkale Üniversitesi  
[ggulel@pau.edu.tr](mailto:ggulel@pau.edu.tr)

Yapı ve olguları nesnel temelde anlama açıklama ve zorunlu hallerde kontrol etmede başarılı olabilmek için, birey açısından iki önkoşul gerekir. Birincisi yargıda bulunacağı yapı ya da olgunun yapısal özelliklerini ve bu yapının işleyişini tam bilmek gerekir. İkincisi söz konusu yapı ya da olgunun davranışını etkileyen faktörleri bilmek gerekir. Bu saptamayı akılda tutarak insanı tanımlayan özelliklerin onun öğrendiklerinden daha fazla olmadığını, fiziksel tanımlamanın birey için yetersiz, anlamsız olacağını söylemeliyiz. Farklı anlatımla, bireyi öğrenme süreçlerinin ürünü oluşan zihinsel- duygusal yapısı tanımlar. Fiziksel nitelikleriyle bireyi tanımlayabilmek mümkün değildir. Bireyin öğrenmeleri ise genetik potansiyeli ile sınırlıdır. Söz konusu potansiyele ulaşmasını belirleyecek olan; bireyin ilişkisel özellikleri anlamında, etkileşim yaşantılarının ürünü olan öğrenmeleridir. Kavramsal açıklık kazandırmak için öğrenilmiş davranış nedir? Tüm bilimler konu edindikleri yapı ve olgulardaki davranışların oluşum kanunlarını saptama çabasıdır. İstenilen davranışları elde etmek için de bu bilgiden yararlanarak teknoloji oluştururlar veya pratik fayda elde ederler ya da insanoğlunun merakını giderirler. Öğretim hizmeti de psikoloji biliminin teknolojisidir.

Öğretim pozitivist düşünceye mi, yoksa sınıflamalı bilgiye mi dayanmalı? Bu temel soru öğretim sürecinin niteliğini baştan sona değiştireceği gibi, bireysel niteliklerin toplamı olan toplumsal yapıyı da belirleyecektir.

Eleştirel düşünme nedir, hangi özelliklerle betimlenir, işlevi nedir? Bu ve benzeri soruları Peter A. Facione (1998) "Critical Thinking: What It Is And Why It Counts" başlıklı makalesinde sistematik olarak açıklamaktadır. Eleştirel düşünmeyi Sokratik sorgulamada ya da avukatların savunmalarında gözleriz. Uluslararası uzmanlardan oluşan APA Delphi gruptan eleştirel düşünceyi tanımlamaları istendiğinde ilk iş olarak bildiğimiz en iyi eleştirel düşünce sahibi kim ve neler, hangi özellikleri onu en iyi yapmaktadır sorularına yanıt aramıştır. Bireyler yaşantılarını açık – gizli, kuvvetli – zayıf algısal kararlarla tamamlarlar. Eleştirel düşünme söz konusu kararların rasyonel, mantıksal olmasıyla başlar. Akla aykırı ikna edici olamayan bir savunma ile avukatın başarılı olması hukuk sisteminin sağlıksızlığının göstergesidir.

Benlik düzenlemesi, eleştirel düşünmenin en temel ölçüsü olarak yüksek bilinç düzeyine sahip olmak ve zihinsel aktivitelerini sürekli gözden geçirmek anlamı taşır. Yüksek bilinç düzeyine ulaşmak ancak, yüksek zekâ, gerekli deneyim ve eleştirel cognition (zihinsel değerlendirme) süreci ile olanaklıdır. İşini iyi yapan insanlar, en azından yaptıkları işe ilişkin yüksek bilinç düzeyine ve bunun doğal uzantısı yaratıcı düşünme yeterliliğine sahiptir. İşinde yetersiz olanlar ise, yetersizlikleriyle yüzleşmek, konuyla ilgili anlatımla, zihinsel değerlendirme süreçlerini geliştirmek yerine kendilerine yönelik değersizlik duyguları yaşarlar, çoğunlukla yetersizliklerini dışsal kaynaklara yükleyerek sahte, içi boş bir gurur yaşarlar.

İyi eleştirel düşünceye sahip birey, gerekli nitelikleri taşıdığı halde ahlaksal anlamda bu niteliklerle tanımlanmaması gerekir. Kasıtlı olarak konuyu karıştıran, saptıran ve çelişkilere boğan kişi için yeteneklerini ahlaksızca kullanıyor deriz. Şüphesiz kumarbaz, dolandırıcı, sahtekarlar bu özelliklerini iyi kullanırlar. Bazı politikacılar eleştirel düşünceyi araç olarak kullanırlar. Karşı olduğu sorunlara eleştirel değerlendirme yapan politikacı, savunduğu değerler için aynı yaklaşımı göstermez.

Bireyin en önemli değeri ontolojik değeridir. Kendi davranışlarının sorumluluğunu kimseye yükleyemez. Yapı ve olguların özelliklerini tanıyarak, zihinsel, bedensel nitelikleri oranında uygun davranışları gösterme zorunluluğu vardır. Ayrıca kendi niteliklerini de nesnel olarak saptayıp bunları geliştirmesi, yaşamını daha etkin sürdürebilmesinin kaçınılmaz önkoşuludur. Aksi halde tüm yapı ve olgularda olduğu gibi, iyileştirilme çabalarıyla gelişmeyen insan ve içinde yaşadığı toplum hızlı şekilde bozulacak, hem kendisini hem de diğer insanları mutsuz edecektir.

## Teknik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stilleri

Şule AY, Serkan PADEM, H. Merve ERİŞ

Düzce Üniversitesi

[suleay@duzce.edu.tr](mailto:suleay@duzce.edu.tr) ; [serkanpadem@duzce.edu.tr](mailto:serkanpadem@duzce.edu.tr) ; [merveeris@duzce.edu.tr](mailto:merveeris@duzce.edu.tr)

Öğrenme ve öğretmede rol oynayan bireysel farklılıklardan ikisi öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleridir. Öğrenmede bireysel farklılıklar ve beynin işleyişiyle ilgili araştırmalar, öğrenme stillerinin tanımlanması ve araştırılması konusundaki çalışmalara kaynaklık etmiştir. Öğrenme stili, bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih ettiğimiz yöntem olarak tanımlanabilir.

Günümüzde öğrenme stilleri, öğrenme düzeyindeki farklılıklardan biri olarak kabul edilmekte ve öğretimin düzenlenmesiyle ilgili çalışmalarda öğrenme stilleri belirlenerek öğretimin düzenlenmesinde kullanılmaktadır.

Literatürde, bireylerin öğrenme stillerini belirlemede kullanılabilecek değişik envanterlere (Grasha, 1996, Keefe; 1987, Gregorc; 1985, Dunn ve Dunn; 1987 ve Kolb; 1984 ) rastlanmaktadır. Bugüne kadar önerilen öğrenme stilleri envanterleri içerisinde en çok tanınanlardan biri Kolb'un Öğrenme Stili Envanteridir.

Kolb'un öğrenme modelinde (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993); bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir ve Öğrenme Stili Envanteri ile bireylerin bu döngünün neresinde yer aldığı belirlenir. Bu döngü içinde 4 öğrenme biçimi bulunmaktadır: somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) aktif yaşantı (AY). Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla; hissederek, izleyerek, düşünerek ve yaparak öğrenmedir. Ancak bireyin öğrenme stilini belirleyen tek bir biçim bulunmamaktadır. Her bir bireyin öğrenme stili, bu dört biçimin bileşenidir. Bu nedenle, bir öğrenme durumu içinde çeşitli durumlar bir araya getirilerek yerleştirilmiştir. Bireylerin puanlarının toplamı ile en uygun hangi öğrenme stiline girdiği belirlenir.

Kolb'un sınıflamasında öğrenme stilleri şöyledir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993):

**Ayrıştıran** : Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama belli başlı özellikleridir..

**Değiştiren** : Düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olmaları en belirgin özellikleridir.

**Özümseyen** : Kavramsal modeller yaratmak en belirgin özelliklerdir. Öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklanırlar.

**Yerleştiren** : Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belli başlı özellikleridir.

Bilgi toplumu olarak adlandırıldığımız bu çağda, öğrencilerin entellektüel gelişmesine katkıda bulunacak yeni yapılanmalara ihtiyaç vardır. Bu yapılanmada eleştirel düşünme gücü önemli rol oynayacaktır. Literatürde eleştirel düşünmenin göstergeleri olabilecek beceri ya da eğilimlerle ilgili birçok sınıflamanın yapıldığı görülmektedir (Güven & Kürüm, 2008). Amerikan Felsefe Derneği'nin gerçekleştirdiği Delphi projesi sonunda ortaya çıkan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin özgün biçiminde yedi eleştirel düşünme eğilimi tanımlanmıştır. Bu ölçek kapsamında tanımlanan eğilimler (Kökdemir, 2003), analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematikliktir.

Bu araştırmada Düzce Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde 2009 -2010 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören 822 teknik öğretmen adayının eleştirel düşünme eğilimlerini ve öğrenme stillerini; cinsiyet ve yaşlarına göre incelemek ve öğrenme stilleriyle eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının hangi öğrenme stillerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine sahip oldukları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ayrıca bu araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı sorusuna da yanıt aranmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri ve seviyelerini belirlemek için Facione, Facione ve Giancarlo'nun (1998) "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri"nin Türkçe'ye çevrilmek kısıtlanmış 51 maddelik versiyonu (Kökdemir,2003) ile öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla da,

Kolb'un (1984) geliştirdiği 12 maddelik "Öğrenme Stilleri Envanteri"nin Türkçe çevirisi (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993) kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, varyans analizi ve Pearson çarpım momentler katsayısı teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre;

1. Teknik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri oldukça düşük düzeydedir.
2. Eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir.
3. Eleştirel düşünme eğilimleri yaşa göre anlamlı fark göstermemektedir.
4. Öğretmen adaylarının çoğunluğu özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahiptirler.
5. Öğrenme stilleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
6. Öğrenme stilleri yaşa göre anlamlı fark göstermemektedir.
7. Öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişki yoktur.

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretmen süreçlerinde eleştirel düşünme eğilimlerini arttıracak etkinliklerin artırılması, öğretim sürecinde özümseyen ve ayrıştıran stildeki öğretmen adaylarının öğrenmesini kolaylaştıracak öğretim stil, yöntem ve etkinliklere (sıralı mantıklı, ayrıntılı bilgi, sentezleme, problem çözüme, deney, tümevarım, materyal kullanımı gibi) önem verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** teknik öğretmen adayları, eleştirel düşünme, öğrenme stilleri.

## Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması

Dr. İsmail YÜKSEL

Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

Eğitim programları, yetiştirilecek insan özelliklerinin belirleyicisidir. Bir ülkenin, bir kurumun eğitim programlarına bakılarak bu programların uygulanması sonucunda ortaya çıkacak eğitim çıktıları konusunda yordamlar yapılabilir. Bu nedenle uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderilmeli toplumdaki ve bilim alanındaki değişmelere göre yeniden düzenlenmeli diğer bir ifadeyle program sürekli değerlendirilmelidir. Öte yandan eğitim programları gelişigüzel değerlendirilemez. Program değerlendirmenin etkili olarak gerçekleştirilebilmesi için tıpkı program geliştirme sürecine benzer süreçlerden geçirilmesi; plânlaması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Program değerlendirmenin bu sistematik içinde yürütülebilmesi için başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok gelişmiş ülke program değerlendirme standardı, yönergesi ya da ilkesi geliştirmiştir.

Türkiye’de program değerlendirme standartlarının geliştirilmesine ilişkin herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak son yıllarda eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik alanyazında oldukça fazla sayıda program değerlendirme çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmaların genellikle programın bir boyutuna odaklanmış olduğu, çoğunun nicel yöntemler ve genellikle yalnızca anketler yoluyla yürütüldüğü, program değerlendirme sürecini tamamen yansıtmadığı, genellikle akademik kaygılarla derslerin etkililiğine yönelik ve okul, bölüm, fakülte veya il düzeyinde yürütülen çalışmalar niteliğinde olduğu ve bulgularının genellikle yetersiz olduğu görülmüştür. Bu sorunlar Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarında izlenilmesi gereken değerlendirme ölçüt ve standartlarının eksikliğini de ortaya çıkarmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için ilk olarak ABD’de Ortak Komite tarafından geliştirilmiş olan ve daha sonra İsviçre, Almanya, Avustralya, Kanada ve Kenya (Afrika ülkelerinde kullanılmak üzere) tarafından kendi ülkelerine uyarlanan program değerlendirme standartları temel alınarak Türkiye’deki program değerlendirme çalışmaları için kullanılacak “Program Değerlendirme Standartları”nın oluşturulmasına gereksinim vardır. Bu araştırma bu gereksinimi karşılamaya dönük olarak hazırlanmıştır.

Bu araştırma, tarama modellerinden kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini doktora-sını eğitim programları ve öğretim alanında tamamlamış ve 2008–2009 öğretim yılında 94 devlet üniversitesi bünyesinde yer alan 64 eğitim fakültesinde görev yapan görev yapan 158 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni içinde yer alan 158 uzmandan 138’ine (%87) ulaşılabilmektedir. Araştırmanın amacı kapsamında gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından alan uzmanlarına uygulanmak üzere hazırlanan “Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması Anketi” aracılığıyla web üzerinden toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde sayı, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans çözümlenmesi ve Tukey HSD testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonunda, alan uzmanlarının dört temel standart alanında 23 standart ve bu standartlar altında yer alan 110 gösterge ifadesinin Türkiye için uygunluğuna ilişkin verdikleri yanıtlarının sayı, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılarak yapılan çözümlenme sonuçları şunlardır:

- “Yararlık” standartları altında yer alan beş standart Türkiye için “uygun” bulunmuş, bu standartlar altında yer alan 24 göstergeden 21’i uzmanlar tarafından “uygun” bulunmuş, diğer üç gösterge ise uzmanlar tarafından uygun bulunmamıştır. Alana ilişkin genel ortalama (4.10) bu standart alanının beş standart ve 21 göstergesi ile birlikte uzmanlar tarafından Türkiye için uygun görüldüğünü ortaya koymaktadır.
- “Yürütülebilirlik” standartları altında yer alan üç standart Türkiye için “uygun” bulunmuş, bir standart “kısmen uygun” bulunmuştur. Dört standart altında yer alan 17 göstergeden 13’ü uzmanlar tarafından “uygun” görülmüş, dört gösterge ise uygun görülmemiştir. Alana ilişkin genel ortalama (3.96) bu standart alanının dört standart ve 13 göstergesi ile birlikte uzmanlar tarafından Türkiye için uygun görüldüğünü ortaya koymaktadır.
- “Uygunluk” standartları altında yer alan altı standart Türkiye için “uygun” bulunmuş, bu standartlar altında yer alan 33 göstergeden 30’u uzmanlar tarafından “uygun” bulunmuş, diğer üç gösterge ise uzmanlar tarafından uygun bulunmamıştır. Alana ilişkin genel ortalama (4.21) bu standart alanının altı

standart ve 30 göstergesi ile birlikte uzmanlar tarafından Türkiye için uygun görüldüğünü ortaya koymaktadır.

- "Doğruluk" standartları altında yer alan sekiz standart Türkiye için "uygun" bulunmuş, bu standartlar altında yer alan 36 göstergeden 30'u uzmanlar tarafından "uygun" bulunmuş, diğer altı gösterge ise uzmanlar tarafından uygun bulunmamıştır. Alana ilişkin genel ortalama (4.09) bu standart alanının sekiz standart ve 30 göstergesi ile birlikte uzmanlar tarafından Türkiye için uygun görüldüğünü ortaya koymaktadır.
- Alan uzmanların görüşlerine göre program değerlendirme standart alanlarının uygunluk düzeyi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu fark, "Yürütülebilirlik" standartları ile "Uygunluk" standartları arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Sonuç olarak alan uzmanlarının görüşlerine sunulan dört standart alanı altında 23 standart ve bu standartlar altında yer alan 94 gösterge Türkiye için uygun program değerlendirme standartları ve göstergeleri olarak kabul edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitimde Program Değerlendirme, Standart Geliştirme, Program Değerlendirme Standartları

## Türk Üniversitelerinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Profilleri

Yrd.Doç.Dr. Bahadır Erişti

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

[beristi@anadolu.edu.tr](mailto:beristi@anadolu.edu.tr)

Bu araştırma, Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Bilimleri ya da Eğitim Programları ve öğretim Bölümlerinde, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profillerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Bilimleri ya da Eğitim Programları ve Öğretim Bölümlerinde, Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmada evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu yönüyle araştırma, söz konusu evrenin tümü üzerinde gerçekleştirilmektedir.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri doğrultusunda son biçimi verilen, toplam 53 sorudan oluşan "Türk Üniversitelerinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Profilleri" adlı veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Kasım 2009-Ocak 2010 tarihleri arasında kapsayan bir dönemde 20 farklı üniversitede görev yapan toplam 105 öğretim elemanından toplanılmıştır.

Bu konuda ilk kez yapılan bir çalışma olması nedeniyle, araştırmada elde edilen bulguların öğretim elemanlarının profillerini ortaya koyması, geliştirilecek programlara, hizmetiçi eğitim etkinliklerine, istihdam politikalarına, kurumsal ve kişisel kariyer planlamalarına ve yapılabilecek ileri araştırmalara yön vermesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler;** Eğitim programları ve öğretim, Öğretim elemanlarının profilleri, Akademik gelişim,

## Türkçe Dersi Öğretim Programında Kendini İfade Etme Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCI\*

Fırat Üniversitesi

nsemerci@firat.edu.tr

Burcu DUMAN\*\*

Fırat Üniversitesi

b\_duman@hotmail.com.tr

Yapılandırmacı yaklaşım, diğer bütün 2004 ilköğretim programlarında olduğu gibi Türkçe dersi öğretim programında da kendini çeşitli biçimlerde göstermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe dersi öğretim programında etkili olduğu bölümlerden biri de öğrenme öğretme sürecidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe dersi öğrenme öğretme süreçlerinde, çalışmalar beş aşama halinde gerçekleşmektedir. Bu aşamalar; ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yeni bilgilerin anlaşılması, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması ve bilginin değerlendirilmesi aşamalarıdır. Türkçe öğretiminde az önce sıralanan çalışmalarla örtüşen biçimde, öğrenme öğretme süreçleri yine beş genel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama hazırlık aşamasıdır. Hazırlık aşaması, kendi içinde 'ön hazırlık' ve 'zihinsel hazırlık' bölümlerini içermektedir. İkinci aşama olan anlama aşamasında, 'görsel okuma, dinleme ve okuma', 'metni inceleme', 'söz varlığını geliştirme' bölümleri vardır. Üçüncü aşama olan metin aracılığı ile öğrenmede, 'günlük hayatla ilişkilendirme' ve 'diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirme' ve 'araştırma' vardır. 'zihinsel hazırlık', 'Kuralları uygulama', 'Konuşma, yazma ve görsel sunu' ve 'söz varlığını kullanma' boyutları ise dördüncü aşama olan kendini ifade etme ile ilgilidir. Son aşama ise ölçme ve değerlendirme boyutudur. Bu kadar ayrıntılı planlanan öğrenme öğretme süreci, dil becerilerini geliştirmek, hayat boyu öğrenmeyi sürdürmede önemli görülmektedir. Türkçe öğretim programındaki kazanımların dengeli bir şekilde kazandırılması ve programın uygulanmasında hiçbir kazanımın eksik bırakılmaması için, tüm kazanımların öğrenme öğretme süreçlerine göre dağılımı yapılmıştır. Yapılan dağılımda dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanına ait kazanımlar örtüşmektedir. Bu dağılımın yapılmasındaki amaç, Türkçe dersi öğretim programının sistemli bir biçimde uygulamaya yansıtılmak istenmesidir.

Türkçe dersi öğretim programının sistemli bir biçimde uygulanmasıyla ilgili en önemli gösterge kazanımların gerçekleşme düzeyidir. Bu kazanımların mevcut öğrenme öğretme süreçlerine göre incelenmesi ise Türkçe öğretim programında ayrıntılarıyla üzerinde durulan öğretme öğrenme süreçlerinin etkililiği hakkında aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada öğrenme öğretme süreçlerinden biri olan "kendini ifade etme" becerilerine ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeyi konu edilmiştir. Araştırmada ayrıca, 1-5. sınıfların tümünde "kendini ifade etme" becerisine ilişkin ortak kazanımların analiz edilmesiyle, sınıf düzeyleri boyutunda mevcut kazanımlar arasında farklılığın olup oluşup oluşmadığı test edilmiştir. Araştırmanın genel amacı; Türkçe dersi öğretim programındaki "kendini ifade etme" kazanımlarının gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2009- 2010 Eğitim Öğretim yılında Elazığ il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi ise Elazığ İl merkezlerinde görev yapan 306 sınıf öğretmenidir.

Araştırma verileri, 'İlköğretim Türkçe Dersi I. Kademedeki Öğrenme Öğretme Süreçlerine Göre Yer Alan Ortak Kazanımlara(1-5) İlişkin Öğretmen Görüşleri'ni belirlemeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan anket aracılığı ile toplanmıştır. Anket hazırlanırken öncelikle, Türkçe öğretim programındaki tüm kazanımlar incelenerek, tüm sınıf düzeylerinde ortak olan kazanımlar belirlenmiştir. Ortak olan bu kazanımların öğrenme- öğretme sürecine göre dağılımı göz önüne alınarak, kendini ifade etme süreci boyutunda yer alan kazanımlar seçilmiştir. Seçilen kazanımlar K1, K2, K3,...şeklinde numaralandırılarak anket maddeleri elde edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde, frekans ve ki kare istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri, kendini ifade etme kazanımlarının çoğunluğunun gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Ancak bazı konuşma, yazma ve görsel sunu kazanımlarında güçlükler yaşandığı ortaya çıkmıştır. Genel olarak kazanımların kazanılma düzeyinin sınıf seviyesine bağlı olarak yükseldiği görülmüştür. 1. sınıf düzeyinde hiç gerçekleştirilemeyen kazanımlar tespit edilmiştir. Kendini ifade etme, yapılandırmacı öğrenme sürecinde hazırlık ve anlama aşamalarından sonra gelmektedir. Bu nedenle, hazırlık ve anlama aşamalarının öğretmenler tarafından yapılandırmacı yaklaşıma göre ele alınması, bir sonraki adım olan kendini ifade etme becerilerinin daha rahat kazanılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Dersi, Öğretim Programı, Kazanım.

## Türkçe ve İngilizce Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Uygulama Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi

Eda Gürten<sup>1</sup>, Özcan Demirel

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD,  
[edaerdem@hacettepe.edu.tr](mailto:edaerdem@hacettepe.edu.tr)

[demirel@hacettepe.edu.tr](mailto:demirel@hacettepe.edu.tr)

Öğretmen, öğretim sürecinde öğrencinin öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesine katkı sağlayan kişidir. Öğretmen adaylarının pedagojik ve alan bilgileri açısından kendilerini yeterli görmeleri öğretmen olarak göreve başladıklarında mesleklerini daha etkili bir şekilde yapmalarında etkilidir. Öğretmen yetiştirilmenin amacı, öğretmen adayının genel kültürünü, özel alan bilgilerini, mesleki niteliklerini, etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmek olmalıdır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, hem öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, hem de öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, bir başka ifade ile öğretmenlerin sürekli eğitim politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin iş başarılarının, performanslarının değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde ülkelerin kendi kültürel ve toplumsal özelliklerine uygun belirledikleri öğretmen yeterlikleri önemli rol oynar. Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için karşılaştırma yapılabilecek bir 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 ve uluslar arası düzeyde öğretmenlik mesleğinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlamak için öğretmen yeterlikleri belirlenmektedir. Öğretmen Yeterlikleri, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilebilecek niteliktedir.

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 gerekli kıldığından Millî Eğitim Bakanlığı üniversitelerle iş birliği yaparak, öğretmen yeterlikleri üzerine çalışmalar yürütmüştür. Bu çalıştaylar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki 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 alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen yeterlikleri belirlenirken Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Matematik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri gibi her disiplin alanına özgü özel alan yeterlikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki Türkçe ve İngilizce (Yabancı dil) öğretmenlerinin kendi yeterliklerini algılamaları ile bağlantılı olarak özel alan yeterliklerini uygulama düzeylerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışma ile İngilizce ve Türkçe öğretmenlerin öğretmen yeterlikleri karşılaştırılmış ve iki özel alan öğretmen yeterliklerinin uygulanma düzeyleri arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan İngilizce Özel Alan Öğretmen Yeterlikleri ve Türkçe Özel Alan Öğretmen Yeterlikleri Kontrol Listesi uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde görev yapan ilköğretim Türkçe ve İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik öğretmen yeterliklerine, öğretmen eğitiminde toplumun ihtiyacını karşılayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili eğitim politikalarının belirlenmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçta, yapılan bu araştırma eğitim alanında yapılan çalışmaların etkililik düzeyini ortaya koymak, özel alan öğretmen yeterliklerin İngilizce ve Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanma durumunu ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir. Eğitim fakültelerinin ve Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen adaylarının yetişmesi ve öğretmenlerin mesleklerini uygulamaları sürecinde ortak çalışmaları gereklidir. .

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, öğretmen yeterlikleri, Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri, İngilizce öğretmeni özel alan yeterlikleri.

## Türkiye ve Almanya'daki İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Yrd.Doç. Dr. Melek Demirel

Hacettepe Üniversitesi

melekdemirel@gmail.com

Meltem Gümüştekin

meltemgumustekin@yahoo.de

Selen Yazgünoğlu

selenyazgunoglu@windowlive.com

Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sorunlarına çözüm yolları önerilebilmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir alandır. Başka bir tanımlamaya göre; farklı kültürlerde ve farklı ülkelerde, iki ya da daha fazla eğitim sisteminin kuramsal ve uygulamalı olarak benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen fenomenlerin anlamını belirten ve insanları toplumsallaştırma ile eğitime yollarına ilişkin yararlı genel önerilere ulaştıran bir disiplindir. Karşılaştırmalı çalışmalarda dayanılan esas, karşılaştırılabilir cinsten olguların benzer ve farklı özelliklerini saptama, belirli görüş açılarına ya da ölçütlere göre değerlendirmedir.

Bu araştırma Türkiye ve Almanya'daki yabancı dil (İngilizce) öğretimde başlangıç düzeyinde uygulanan programların karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Türkiye'de yabancı dili daha etkin öğretebilmek adına İngilizce öğretiminin ilköğretimde başlatılması T.T.K.B.'nın 17.09.1997 tarih ve 144 sayılı kararı ile yürürlüğe konan "İlköğretim Okulu Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı" adlı programla olmuştur. Söz konusu program yaklaşık on yıl sonra ikinci kez değiştirilmiş, T.T.K.B.'nin 10.02.2006 tarih ve 14 sayılı kararıyla, ilköğretim 4,5,6,7, ve 8. Sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü) Öğretim Programı'nın 2006-2007 öğretim yılında dördüncü sınıfta, 2007-2008 öğretim yılında beşinci sınıfta, 2008-2009 öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmasına başlanmıştır. 2006 tarihli programda hedefler beceriler doğrultusunda belirlenmiştir. Ünitelerin açıklandığı tablolarda konu (topic), beceriler (skills), bağlam (context), işlev (functions) ve görev (tasks) bölümleri bulunmaktadır. Beceriler bölümünde dört temel beceriye yönelik yapılabacaklar tek tek açıklanmaktadır. Bağlam bölümünde kullanılabilecekler ünitelere göre ayrı verilmemekte, her ünite için listeden uygun olanların kullanılması önerilmektedir.

Araştırmanın amacı Türkiye ve Almanya'daki ilköğretim dördüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarını belirlemektir. Almanya'da bulunan 16 eyaletin kendine özgü ilköğretim İngilizce dersi öğretim programları bulunmakta ve kitap seçimi de okullara bırakılmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda tüm eyaletteki programların ortak özellikler gösterdiği belirlenmiş ve Türkiye'de uygulanan programla karşılaştırmak üzere en kapsamlı program olarak belirlenen Bremen eyaletinin dördüncü İngilizce dersi öğretim programı seçilmiştir.

Araştırmanın amacı var olan bir durumu ortaya koymak olduğundan tarama modeli kullanılmıştır. Türkiye ve Almanya'daki ilköğretim dördüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programları, programın temel öğeleri olan hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında karşılaştırılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan dokümanlara Almanya Kültür Ateşeliği ve internet yoluyla ulaşılmıştır. Doküman incelenmesinde; dokümanlara ulaşma, orijinalliklerini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamaları izlenmiştir. İlgili programların ayrıntılı betimlemeleri yapılmış, programlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre her iki ülkedeki programlarda dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesi amaçlanmış ve iletişimsel becerilere yönelik hedefler odağa alınmıştır. Türkiye'deki programda bilişsel hedefler Almanya'da uygulanan program, yapısı gereği okullara hedeflerde değişiklik yapabilme fırsatı vermektedir. Türkiye'deki programın içeriğinin daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu belirlenmiştir. Almanya'daki programda dilbilgisi öğretimi "Dil Yapıları" adı altında ve yine iletişimsel becerilere vurgu yapılarak verilmiştir. Programların değerlendirme boyutlarında da benzerlik bulunmakta, Almanya'da öğrencilere, yaptıkları etkinlikleri velilere sunma fırsatı verilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Karşılaştırmalı eğitim, program geliştirme, Yabancı dil(İngilizce) öğretim programı

## Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Lisansüstü Tezlerinin İncelenmesi

Asuman Seda SARACALOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

sedasaracal@gmail.com

Fevzi DURSUN

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

fevzidursun@yahoo.com

Bu çalışmada Türkiye’deki eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında yüksek lisans ve doktora seviyesinde yapılan tezlerdeki araştırma eğilimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. YÖK tez veritabanı incelemeleri sonucunda Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dallarının yüksek lisans ve doktora programlarında tamamlanan ve YÖK tez tarama bölümünde indirilmesine izin verilen 72 tez araştırmanın çalışma örneklemini oluşturmuştur. Ulaşılma sınırlılığı nedeniyle eldeki çalışmada incelenebilen Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki tezlerden daha fazla ve farklı çalışmaların mevcut olduğu düşünülebilir. Ancak genel olarak araştırmacıların kullandıkları ve inceledikleri tezlerin YÖK Tez Merkezinde bulunduğu da dikkate alındığında söz konusu merkezdeki çalışmaların incelenmesi sonucunda Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin genel eğilimlerinin belirlenebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda eldeki çalışma, alandaki genel eğilimi vermesi açısından önemli görülmektedir. Bu çalışma örneklemini içerisinde 59 yüksek lisans ve 13 doktora tezi incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli: geçmişte ya da halen var olan durumu olduğu şekliyle belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2009: 77). Tarama modeline bağlı olarak doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım, Şimşek, 2008: 188). İncelenen tezlerdeki danışman unvanları, sayfa sayıları, tezlerin konuları, kullandıkları araştırma modelleri, örneklem özellikleri, kullandıkları ölçme araçları ve yapılan istatistiksel teknikler açısından genel bir değerlendirmeleri yapılarak, bu alandaki eğilim belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzdelerle analiz edilmiştir. Araştırmanın Türkiye’deki Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki tezlerinin genel çerçevesini ortaya koymak açısından alan yazına katkıda bulunacağı ve bu konuda çalışan akademisyenlere yararlı olacağı beklenmektedir.

Çalışma sonucunda; Eğitim programları ve öğretim alanında incelenen tezlerin % 81,94’ü yüksek lisans, % 18,06’sı doktora tezlerinden oluşmaktadır. İncelenen 72 tezden % 81,94’ü 2008 yılında yapılan ve % 18,06’sı 2009 yılında yapılmış, tezlerin % 23,61’i Profesör Doktor, % 13,89’u Doçent Doktor, % 61,11’i Yardımcı Doçent Doktor ve % 01,39 diğer öğretim elemanları tarafından yönetilmiştir. Tezlerin % 9,72’i 100 sayfanın altında, % 40,28’i 100–150 sayfa arasında, % 25’i 150–200 sayfa arasında, % 12,5’i 200–250 sayfa arasında, % 4,17’si 250–300 sayfa arasında ve % 8,33’ü ise 300 sayfadan fazla olan tezlerdir. Çalışma kapsamında incelenen tezlerin % 84,72’si Türkçe ve % 15,28’i İngilizce olarak hazırlanmıştır.

Tezlerdeki çalışma konuları; daha çok ders programları, öğrenme yaklaşımları, bilgisayar ve teknoloji ve öğrenme stil ve stratejileriyle ilgili olduğu görülmüştür. Tezlerde kullanılan araştırma modellerinin ise sırasıyla tarama ve deneysel model kullanıldığı, bunu karma model (hem nitel -hem nicel) ve nitel modelin izlediği belirlenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen tezlerde genelde çalışma evreni veya çalışma grubu üzerinde çalışıldığı, uygulama yapılan gruplara bakıldığında, en çok ilköğretim öğrencisi, öğretmen, üniversite öğrencisi, lise öğrencisi ve öğretim elemanı şeklinde sıralandığı görülmektedir. Tezlerde örneklem alma yöntemlerinden en çok tesadüf (random) örnekleme yöntemi kullanılmış, bunu küme örnekleme, amaçlı örnekleme, gönüllü katılım gibi örnekleme alma yöntemlerinin takip ettiği görülmüştür.

İncelenen tezlerde en çok anket, başarı testi, kişisel bilgi formu, tutum ölçeği, ön test, son test gibi çalışma araçlarıyla bilgi toplandığı saptanmıştır. Bu araçların dışında; özgüven ölçeği, öğrenme stili envanteri, benlik saygısı ölçeği vb. gibi çeşitli araçlar kullanılmıştır. Söz konusu araçların genelde araştırmacıların kendileri tarafından geliştirildiği görülmüştür. Çalışma kapsamındaki tezlerde genellikle var olan durumu sayısal değerler veya grafiklerle ortaya koymayı amaçlayan merkezi dağılım ve değişkenlik ölçüleri gibi betimsel istatistiksel teknikler kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra; gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesine yönelik tekniklerden t-testi ile iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesine için korelasyon analizinin diğer tekniklerin daha az kullanıldığı söylenebilir. Nitel veri analizleri ise; içerik analizi ve betimsel analiz üzere iki temel analiz tekniği kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim programları ve öğretim, lisansüstü eğitim, tezlerdeki genel eğilimler.

## Türkiye’de Eğitimde Program Geliştirme Alanındaki Öncü Akademisyenlerin Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algıları

Didem Örten & Ergin Erginer

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

[didemorten@gop.edu.tr](mailto:didemorten@gop.edu.tr) ; [erginer@gop.edu.tr](mailto:erginer@gop.edu.tr)

Eğitimde program geliştirme bilimi, ihtiyaçları hareket noktası olarak alan ve bu noktadan hareketle bireyin davranış değişimi ile ilgili yapılanma sürecindeki tüm parametreleri derinlemesine inceleyen bir bilimsel çalışma alanıdır. Program geliştirme bilim dalı, bu özelliği ile eğitim bilimlerinin diğer bilimsel disiplinlerinin tam da merkezinde yer almaktadır ve eğitim süreci içinde ortaya çıkan bireysel ve toplumsal olayları sorgulayan, test eden ve çözüm getiren bir yönü vardır. Eğitimle ilgili sorunların çözümünde bu denli önemli katkısı olan bir bilim alanının, çalışanları tarafından nasıl algılandığı ve alana ne tür anlamların yüklendiğini bilmek, alanın gelişimi açısından önemlidir.

Bu bağlamda, Türkiye’de Program Geliştirme alanına emek vermiş öncü akademisyenlerin program geliştirme bilimi ile ilgili olarak kullandıkları metaforlar hakkında bilgi sahibi olmanın bu bilimin kuramsal ve uygulamalı yapısına, geçmişten bugüne nasıl yaklaşıldığı hakkında fikir vereceği düşünülmektedir.

Araştırmada; alana hizmeti bulunan ve bugün hayatta olan, emekli olmuş ya da çalışan profesör düzeyindeki tüm akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu program geliştirme alanında öncü, profesör ünvanına sahip ve kendisine doğrudan ulaşılabilen 34 akademisyen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan akademisyenlerin 14’ünden veri toplanabilmiştir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından uzman kanıları alındıktan sonra geliştirilen “Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algılar Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formunda, “Eğitimde program geliştirme bilimi .....benziyor. Çünkü....”, “Eğitim programı..... benziyor. Çünkü.....”, “Gelecekteki eğitim programları ve geliştirilmesi süreci için ne kestirimleriniz var (metafor kullanabilirsiniz)?” şeklinde üç ana metafor sorusu ve yanıtlanması isteğe bağlı yedi tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik çözümlemesi yöntemiyle analiz edildikten sonra ortaya çıkan metaforlar temel kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler üzerinden yorumlara gidilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1) “Eğitimde program geliştirme bilimi .....benziyor. Çünkü....” metafor sorusu ile ilgili ortaya çıkan metaforlar; “estetik ve yaratıcılık”, “derinlik”, “bireysel yorum” ve “ardışıklık” kategorilerine ayrılmışlardır. Buradan hareketle öncü akademisyenlerin program geliştirme bilimine benzettikleri metaforlar aracılığı ile farklı pencelelerden baktıkları düşünülebilir. Bu sonuç kuşkusuz akademisyenlerin bakış açıları ile alana getirdikleri zenginlikleri gözler önüne sermektedir.

2) “Eğitim programı..... benziyor. Çünkü.....” metafor sorusu ile ortaya çıkan metaforlar; “yol göstericilik, ışık tutuculuk”, “ardışıklık”, “sürekli değişim”, “planlama” ve “sistem” kategorilerine ayrılmışlardır. Bu soruya verilen yanıtlar ile eğitim programının yol gösterici olması, açık bir sistem olması, sürekli bir devinim içinde olması gibi özelliklere vurgu getirilmiştir.

3) Gelecekteki eğitim programları ve geliştirilmesi ile ilgili metafor sorusu ile ortaya çıkan metaforların “esneklik” ve “kuşatılmışlık” kategorileri etrafında toplandıkları görülmüştür.

İsteğe bağlı yanıtlardan elde edilen bulgular ise aşağıdaki gibi özetlenebilir:

4) Katılımcıların birçoğunun alana öğretmenlik mesleğinden geldikleri ya da öğretmenlik mesleğiyle başladıkları görülmektedir.

5) Geçmişten bugüne Türkiye’deki program geliştirme çalışmaları hakkında ortaya çıkan tablo; bu çalışmaların yetersiz, temelsiz, düzensiz, savruk, konu listesi hazırlama anlayışıyla yapıldığı yönündedir. Çalışmaların 1980’lerden itibaren ivme kazandığı ve dünyadaki gelişmeler izlenerek daha bilimsel adımlar atıldığı düşünülmektedir.

6) Katılımcılara göre, Türk eğitim tarihi içinde “Köy Enstitüleri Programı”, basit ama gerçekçi olması, uygulamaya dönük yapısı, ürünleri beklentilere uygun gerçekleşmiş bir program olması gerekçeleri ile en beğenilen uygulama olarak öne çıkmıştır. “Millet Mektepleri ve Halk Evleri” uygulamaları da zamanın ve ülkenin şartlarıyla paralellik gösteren yapıları ile beğeni toplayan uygulamalar olarak gösterilmişlerdir. 1960’lı yıllarda PSSC (Physical Science Study Committee)’den uyarlanan “Fen Liseleri Programı”, 1973-75 yılları arasında uygulama-

da kalan "Birleşik Fen Programı", 1924'te John Dewey öncülüğünde uygulanan "İlkokul Programı", 1950'lerde uygulanan "Bursa Kız Öğretmen Okulu Programı", "2005 Yeni İlköğretim Programı" da beğenilen uygulamalar arasındadır.

7) Yabancı ülkelerin eğitim programlarından genel olarak Amerika, Finlandiya, Kuzey Avrupa ülkelerinin programları katılımcılar tarafından örnek gösterilmiş, özellikle İngiltere Nuffield Fen Programı, Amerika Birleşik Devletleri PSSC tarafından hazırlanan Fizik Programı ve Fransa Ecole Normal Supérieur programları öne çıkmıştır.

8) Katılımcıların ideallerindeki eğitim programı ile ilgili görüşlerinde; bireysel, radikal, esnek, çeşitlendirilmiş öğrenme çevreleri tasarımına dayalı, kuram ve uygulamanın zıtlaştırılmadığı, çok yönlü değerlendirme anlayışını benimseyen bir program tanımını ortaya çıkarmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitimde program geliştirme, akademisyen, metaforik algı

## Türkiye’de İlköğretim Programlarında Yer Alan Sağlık Eğitimi Kazanımlarının, Sağlığı Geliştirme İlkeleri Kapsamında İrdelenmesi

Arş. Gör. Fatma PELİTOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Sami ÖZGÜR

Balıkesir Üniversitesi

[fcildir@balikesir.edu.tr](mailto:fcildir@balikesir.edu.tr); [samiozgur1@hotmail.com](mailto:samiozgur1@hotmail.com)

Bireylerin veya toplumların fiziksel, ruhsal ve sosyal anlamda sağlıklı olma durumunu sağlayabilmeleri için isteklerinin farkında olmaları, çevreyi değiştirebilmeleri ve çevreyle uyum sağlayabilmeleri gerekmektedir. Son yıllarda sağlığı olumlu yönde geliştirmeyi hedefleyen, Sağlığı Geliştirme (Health Promotion) dinamik süreci üzerinde durulmaktadır. Dünya Sağlık Organizasyonu tarafından “sağlığı geliştirme”; insanların kendi sağlıkları üzerinde kontrol gücüne sahip olmaları ve sağlık düzeyini geliştirme yetkisinin artırılmasına olanak sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Pender’e göre ise; iyilik düzeyini artırma ve bireyin, ailenin ve toplumun sağlık potansiyelini üst düzeye çıkarma aktiviteleri olarak görülmektedir. Sağlığı geliştirme, bireylerin en uygun sağlık koşullarına ulaşmaları için yaşam stillerini değiştirmelerine yardım etme bilimi ve sanatı olarak da tanımlanmaktadır.

Sağlığı geliştirmenin sağlık politikaları ve uygulamaları içinde bir alan olarak yer alması, 1974’te Kanada Sağlık Bakanı Marc Lalonde tarafından yayınlanan “Kanadalıların Sağlığı Üzerine Yeni Bir Perspektif” başlıklı monografi ile başlamıştır. “Lalonde Raporu” olarak da anılan bu kitapçık, sağlığı geliştirme yaklaşımının, bir toplumun sağlığını geliştirip güçlendirme temel stratejisi olarak belirtildiği, küresel anlamda ilk ulusal hükümet politikası belgesidir. Sağlığı geliştirme alanındaki girişimler, sağlığı geliştirmenin bileşenlerinin ortaya konmaya çalışıldığı Alma-Ata Bildirgesi (1978) ile devam etmiştir. Bu bildirme ile herkes için sağlık hedefleri ve temel sağlık hizmetlerinin önceliği vurgulanmıştır. 1986’da Kanada’nın Ottawa kentinde 1. Uluslararası Sağlığı Geliştirme Konferansında sağlığı geliştirme için Ottawa Şartı yayınlanmıştır. Ottawa Şartının ana temasına bakıldığında; sağlığı geliştirmenin yalnızca sağlık sektörüne ait bir sorumluluk olmaktan çıkarıldığı, sağlık için ön koşullar ve sağlığı geliştirme için politika eylem amaçları ve araçları belirlendiği görülmektedir. Ottawa Şartına göre sağlık bir sonuç değil, yaşamın kaynağıdır. Sosyal ve politik alanlarda sağlığı geliştirme eylemleri, konferans ve bildirgeler ile devam etmektedir.

Sağlığı geliştirme yaklaşımının diğer halk sağlığı yaklaşımlarına üstünlüğü, yalnızca birey düzeyinde çalışmanın ötesinde toplumsal, ekonomik, ekolojik çevrenin sağlıklı yaşam için işe koşulmasındadır. Böylece halk sağlığı konuları koruma ve önleme alt başlıklarının ötesinde politik ve kültürel çerçevede sağlıklı bir yaşam kalitesine doğru ilerlemektedir. Karar verme gücü uzmanlardan bireylere ve toplumlara doğru kaymaktadır.

Bandura’nın Sosyal Öğrenme Teorisinden esinlenerek 1982, 1984 yılları arasında Pender tarafından Sağlığı Geliştirme Modeli geliştirilmiş ve bu model ile bireyin sağlığı üzerindeki kontrolünü artırma, sağlığını geliştirme ve sağlıklı toplum politikaları oluşturma amaçlanmıştır. 21. yy’ da sağlığı geliştirmede bazı küresel amaçlar vardır. Bunlardan bazıları; sağlık için sosyal sorumluluğu teşvik etme, sağlığın gelişimi için yatırımları artırma, sağlık için işbirliğini sağlamlaştırma ve genişletme, toplumsal kapasiteyi artırma ve bireyleri yetkilendirme, sağlığın gelişimi için alt yapıyı güvenceye alma şeklinde sıralanabilir. Bunun yanı sıra sağlığı geliştirme programlarının yöresel konuları, toplumların önceliklerine göre değişmektedir. Örneğin Avustralya’da öncelikli konular; fiziksel aktivite, beslenme, akıl sağlığı ve toplumla ilişkiler, tütün, alkol ve diğer bağımlılık nedenleri ve sağlıklı kilo almadır.

Çalışmanın amacı, Türkiye’deki ilköğretim programlarındaki sağlık eğitimine ait kazanımları, sağlığı geliştirme bakış açısından irdelemektir. Sağlık eğitimi ilköğretim seviyesinde ayrı bir disiplin olarak değil de “Sağlık Kültürü Eğitimi” adı ile bir ara disiplin olarak yer almaktadır. Bu bağlamda ilköğretim 1-3. Sınıf Hayat Bilgisi, 4-8. Sınıf Fen ve Teknoloji, 4-8. Sınıf Sosyal Bilgiler, 4-5. Sınıf Trafik ve İlk Yardım Programlarında yer alan sağlık eğitimi ile ilgili kazanımlar irdelenmiştir. İlköğretim düzeyinde sağlık eğitiminde sağlığı geliştirme ile ilgili ilkelerin dikkate alınıp alınmadığı, alınmış ise hangi düzeyde ve hangi sıklıkla yer aldığı araştırılmıştır. Bu bağlamda, bir programda sağlık eğitimine ait 11 temel içerik alanı belirlenmiştir. Bunlar; bütünüyle sağlıklı bir insan, sağlık ve sorumluluk, sosyal sağlık, güvenlik ve sağlık, çevresel sağlık, beslenme ve sağlık, ilaçlar, tüketici sağlığı, ergen sağlığı, teknoloji ve sağlık ve diğerleridir.

Sağlığı geliştirme sürecindeki anlaşma ve sözleşmelere imza atıldığı göz önünde bulundurulduğunda; ilköğretim programlarında da bu sürecin yansımalarının görülmesi umulmaktadır. Bu amaçla ilköğretim prog-

ramlarındaki kazanımlar genel olarak incelendiğinde, bazı kazanımların bu belirlenen 11 içerik alanına girebildiği görülmektedir. Ancak bu kazanımların içeriği detaylı incelendiğinde; henüz sağlığı geliştirme ilkelerine uygun olarak bireyi ve toplumu tam anlamıyla yetkilendirecek düzeyde değildir. Kazanımlarda daha çok sağlığa etki eden olumlu ve olumsuz davranışları tespiti ve dikkat çekmeye yönelik genel ifadeler ve kalıplaşmış cümleler dikkat çekmektedir. Özellikle sağlığı korumaya ve hastalıklardan korunmaya yönelik yaklaşımların öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, sağlığı geliştirme yaklaşımının epistemolojik sürecindeki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu süreç, sağlık eğitimi sağlığı geliştirme yaklaşımlarına doğru götüren bir süreçtir. Ancak henüz daha sağlığı geliştirme güncel yaklaşımlarından oldukça uzaktır.

İlköğretim program kazanımları baz alınarak yapılan bu araştırmada, kazanımların sağlığı geliştirme kriterlerinin tamamını, tam anlamıyla kapsamadığı görülmüştür. Bu bağlamda programların sağlık eğitimi yaklaşımını anlayabilmek için program ve programın yansıması olan ders kitaplarının da ayrıntılı analizine ihtiyaç duyulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sağlığı Geliştirme, Sağlık Eğitimi, İlköğretim Programları.

## Türkiye’de Lisansüstü Tezlerde Karşılaştırmalı Eğitim

Seray TATLI Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

statli@anadolu.edu.tr

Oktay Cem ADIGÜZEL Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ocadiguzel@gmail.com

Küreselleşen dünyada, bilim, teknik ve teknolojinin hızlı değişimi, toplumların tüketim gereksinimlerini çeşitlendirmiş, yeni meslek türlerinin oluşmasını sağlamış, dolayısıyla eğitim sistemlerini de derinden etkilemiştir. Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda bu hızlı değişime uyum sağlanabilmesinde gerekli insangücünün yetiştirilmesinde en önemli görevi eğitim sistemleri üstlenmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bu değişim sürecinde ulusal gelişmeyi sağlayacak asıl gücün eğitilmiş insan gücü olduğunu fark etmişler ve eğitim politikalarını bu yönde düzenleme yoluna gitmişlerdir. Eğitim ve gelişme arasındaki bu doğrusal ilişki, ulusal kalkınmayı sağlama çabası içinde olan ülkelerin, genellikle kendilerinden daha fazla gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini inceleme ve karşılaştırma yoluyla kendilerine uygun modeller aramalarına neden olmuştur. Böylece karşılaştırmalı eğitim alanı önem kazanmıştır. Karşılaştırmalı eğitim, toplumlardaki mevcut eğitim sorunlarını ve nedenlerini, diğer toplumlardaki benzer etkenlere değişerek saptayan ve yorumlayan bir araştırma alanıdır (Lauwerys, Neff, Varış, 1979). Bir ülkenin eğitim sistemi ile ilgili deneyimleri, öteki ülkeler için bir bakıma “örnek olay” niteliği taşımaktadır (Sağlam, 1999, s.v).

Bilimdeki gelişmelere paralel olarak Türkiye’nin de gelişebilmesi ve uluslararası alanda rekabet edebilmesi için her alanda mesleki yeterlikleri yüksek bireyler yetiştirebilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki iyi örnek oluşturabilecek eğitim uygulamalarının tanınması ve bu uygulamaların Türkiye’nin dinamikleri doğrultusunda değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Karşılaştırmalı Eğitim, eğitim bilimlerinin gelişmesi ve zenginleşmesi açısından da son derece önemlidir. Eğitim Bilimleri kapsamında yapılan kuramsal ve pratik çalışmalar, karşılaştırmalı eğitimin sağladığı bakış açıları ve bilgilerle daha etkili bir çerçeveye oturabilmektedir (Erdoğan, 2003). Bu nedenle, karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmaların incelenmesi ve bu alanda eksik yönlerinin belirlenmesi ileride yapılacak olan çalışmalara ışık tutarak eğitim bilimleri alanına katkı sağlayabilecektir.

Bu çalışma kapsamında, 2000-2010 yılları arasında Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim üzerine gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama türünde bir nitel araştırma desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle içerik analizinde kullanılacak bir analiz formu hazırlanmış ve bu form eşliğinde karşılaştırmalı eğitim üzerine son 10 yılda gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tezlerin çok boyutlu analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir;

1. Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan 45 yüksek lisans tezi, 9 doktora tezi olmak üzere toplam 54 teze ulaşılmıştır. Tez sayılarının yıllara göre dağılımına bakıldığında 2006-2007 yıllarında karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmaların arttığı söylenebilir. Tez sayılarının üniversitelere göre dağılımına bakıldığında ise Marmara, Ankara ve Hacettepe Üniversitelerinin bu alanda en çok çalışma yapılan ilk üç üniversite olduğu görülmektedir.

2. Tezlerde karşılaştırma yapılan eğitim düzeyleri incelendiğinde çalışmaların ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı saptanmıştır. İkinci sırada ise öğretmen yetiştirme çalışmalarının olduğu görülmektedir. Tezlerde karşılaştırılan ülkelere bakıldığında ise İngiltere, Almanya ve Fransa’nın en çok incelenen üç ülke olduğu söylenebilir.

3. Tezlerde kullanılan karşılaştırmalı eğitim yaklaşımları ve veri toplama yöntemleri, tam metnine ulaşılabilen 42 tez için incelenmiş olup, 20 yüksek lisans ve 5 doktora tezinde araştırmada benimsenen yaklaşımın belirtilmediği görülmektedir. Kalan 17 tez içinde 6 yüksek lisans tezinde yatay yaklaşımın, 6sında yatay yaklaşımla birlikte dikey yaklaşımın kullanıldığı belirlenmiştir. 2 doktora tezinde sadece yatay yaklaşım kullanılırken 1 doktora tezinde bu iki yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Ayrıca farklı olarak 1 yüksek lisans tezinde örnek olay yaklaşımı, 1 inde ise tanımlayıcı ve dikey yaklaşımın beraber kullanımı dikkati çekmektedir. Tezlerin veri toplama yöntemleri incelendiğinde ise verilerin en çok doküman incelemesi yoluyla elde edildiği görülmektedir. Kullanılan diğer veri toplama yöntemleri sırasıyla görüşme, gözlem ve anket olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın karşılaştırmalı eğitimin Türkiye’de geldiği durumu ortaya koyması ve alana katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Karşılaştırmalı eğitim, öğretmen yetiştirme, doküman incelemesi.

## Türkiye’de Program Geliştirme Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi

Doç. Dr. Fatma Bıkmaz

Erdem AKSOY

Özden TATAR

Canan ATAK ALTINYÜZÜK

Türkiye’de lisansüstü düzeyde bir araştırma alanı olarak Eğitimde Program Geliştirme alanının tarihi çok eski olmasa da, bu alanda yapılan araştırmalar, yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılan tezlerin sayısı hızla artmaktadır. Bu araştırmaların belirli zaman aralıklarında ve belirlenen çeşitli ölçütlere göre sistematik bir şekilde analiz edilmesi alanın genel görüntüsünü ortaya çıkaracağından büyük önem arz etmektedir. Bu araştırma ile program geliştirmeye ilgi duyan yeni ve deneyimli araştırmacıların var olan araştırmalardan haberdar olmaları sağlanarak, alanın bugünü ve geleceği ile ilgili bilimsel tartışma ve sorgulama yapmalarına kaynak olunması hedeflenmektedir. Ayrıca, Türkiye de program geliştirme alanında ilgi duyulan konuları belirleyerek, yeni araştırma konularının belirlenmesine de ışık tutulacaktır.

Bu araştırmanın genel amacı, eğitimde program geliştirme alanında yapılan doktora tezlerini çeşitli değişkenlere göre analiz etmektir. Bu amaçla, 2009 yılına kadar bu alanda yapılan tüm doktora tezlerinin analiz edilmesi planlanmıştır. Öncelikle, Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dallarında yapılan doktora tezlerini belirlemek için YÖK Ulusal Tez Merkezinde taranmıştır. Bu tarama ile toplam 236 doktora tezi bulunmuştur. Ancak, bu taramanın eksik olduğu fark edilerek diğer doktora tezlerine farklı kaynaklardan ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için Eğitim Programları ve Öğretim bölümü öğretim üyelerinin web siteleri ile üniversitelerin sosyal ya da eğitim bilimleri enstitülerinin web sayfaları taranmıştır. Bu taramadan da 37 doktora tezine ulaşılmıştır. Ancak toplamda 273 olarak belirlenen doktora tezinden 251’ine ulaşılabilmiş ve belirlenen yönergeye göre analiz edilmiştir.

Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılarak doktora tezlerinin konuları, araştırmacıların cinsiyetleri, araştırmaların yapıldığı yıllar, üniversiteler, araştırmalarda kullanılan desen ve yöntemler, veri toplama araçları gibi bazı değişkenlere göre analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır. Türkiye’de program geliştirme alanında doktora düzeyinde yapılan araştırmalarda çoğunlukla “öğrenme öğretme yaklaşımlarının başarı ve tutuma etkileri”, “öğrenme stilleri ve stratejilerinin kullanımı”, “öğretmen yetiştirme” ve “örgün eğitim programlarının değerlendirilmesi” konularının araştırıldığı görülmektedir. Araştırmaların ağırlıklı olarak “ilköğretim ve yüksek öğrenim programları”nda odaklandığı görülmüştür. On yıllık dilimler halinde yapılan incelemelerde ise program geliştirme alanında yapılan doktora tezlerinin sayılarının katlanarak arttığı belirlenmiştir. Araştırmalarda kullanılan araştırma desenlerinde ise, deneysel ve betimsel çalışmaların çok daha fazla tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan betimsel ve deneysel araştırmaların sayıca birbirine çok yakın olduğu bulunmuştur. Doktora tezlerinde kullanılan araştırma yöntemleri ile ilgili yapılan analizde, başlangıçta nicel çalışmaların daha çok tercih edildiği, ancak 2000’den sonraki dönemde karma yöntemlerin kullanımında önemli bir artış görüldüğü dikkat çekmektedir. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ile ilgili yapılan analizlerde, başarı testi, anket ve ölçeklerin en çok tercih edilen veri toplama araçları olduğu bulunmuştur. Doktora tezlerinin büyük oranda Ankara ilinde yapıldığı ve en çok doktora tezinin Hacettepe Üniversitesinde gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Deneysel olarak yürütülen doktora tezlerinin en çok öğretmenlik meslek derslerinde yapıldığı ve yine bu tür doktora tezlerinin çoğunlukla devlet okullarında yapıldığı belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim programları ve öğretim, program geliştirme, doktora tezi

## Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki Yönelimlere Bakış: Gelişimsel mi Yoksa Akademik mi?

Duygu S. Güler Öztürk

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

duyguguler@hotmail.com

Türkiye’de okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliği 20.Yüzyılın ortalarında kabul görmeye başlamış ve özellikle 1960’lı yıllardan itibaren bu alandaki gelişmeler okul öncesi eğitimle ilgili politikaların belirlenmesine neden olmuştur. Bunlardan biri de ulusal düzeyde hazırlanmış bir okul öncesi eğitim programının hazırlanması ve yaygın olarak uygulanmasına ilişkin çalışmaların başlatılması düşüncesinin oluşmasıdır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programları ilk kez 1978 yılında bilimsel bir yaklaşımla bir proje kapsamında ele alınmıştır. Türkiye’de okul öncesi eğitiminin geliştirilmesini amaçlayan ve MEB’in desteğiyle Boğaziçi Üniversitesi tarafından yürütülen bu proje kapsamında, okul öncesi eğitimde benlik, duygusal-sosyal, bilişsel ve yaratıcılık alanlarının konu temelli esnek bir programla geliştirilmesi hedeflenmiş ve program esaslarının yer aldığı kitaplar hazırlanmıştır (Öz,1983). Ancak değişen hükümetlerin izlediği farklı politikalar nedeniyle bu programın uygulanmasını yaygınlaştıracak çalışmalar yapılamamış ve sadece pilot proje uygulaması ile sınırlı kalmıştır. Bu konu daha sonra 1988 yılında yapılan XII.Milli Eğitim Şura’sında tekrar gündeme gelmiş ve Türkiye’nin koşullarına ve sosyal kültürel yapısına uygun olarak okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi gerekliliği önemle vurgulanmıştır. Bu karardan yola çıkılarak MEB tarafından 1989 yılında okul öncesi eğitim programı hazırlanmış ve denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur (MEB,1989). Bu program, 4 ve 5 yaş çocuklarının devam ettiği anaokulları, anasınıfları ve uygulama sınıfları için hazırlanmıştır. Programda, 4-5 yaş çocuklarının eğitim amaçları, günlük faaliyet çizelgeleri ve 30 üniteden oluşan örnek üniteler listesi yer almakta ve ilk 19 ünitenin amaçları, davranışları ve konu başlıkları verilmiştir. Program genel olarak ünitelerin ve konuların sıralanmasında oluşmakta ve amaçlar ve davranışların da ünite ve konuların öğrenilmesine yönelik hazırlanmıştır. Bu nedenle 1989 Okul Öncesi Eğitim Programının konu merkezli bir yaklaşım çerçevesinde hazırlanmış olduğu söylenebilir.

MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1993 yılında gerçekleştirilen XIV.Milli Eğitim Şura kararları ve illerden gelen raporlarını dikkate alarak 1993 yılı sonunda ilk kez program geliştirme ilkeleri doğrultusunda bilimsel bir yaklaşımla ele alınacak yeni ve kapsamlı bir okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi çalışmalarını başlatmıştır. Çalışmalar sonucunda “0-3 yaş Kreş”, “4-5 yaş Anaokulu” ve “6 yaş Anasınıfı” olmak üzere üç ayrı program hazırlanmış ve 1994 yılında uygulamaya konulmuştur (MEB,1994). Bu programların önceki programdan en büyük farkı, 0-6 yaş grubu çocuklarının tüm gelişim alanlarında desteklenmesini içeren çocuk merkezli bir anlayışla hazırlanmış olmasıdır. Bu programlar ikinci kez 2002 yılında MEB’in koordinasyonunda yapılan program geliştirme çalışmaları sonucunda geliştirilerek 3-6 yaş çocukları için tek bir program hazırlanmıştır (MEB, 2002). Bu program, 1994 programı gibi, çocukların bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesini esas almış ve programın çocuk merkezli bir yaklaşımla uygulanması gerektiği önemle vurgulanmıştır. 2005 yılında İlköğretim Programlarında yapılan yenileşme çalışmaları sonucunda bu programların yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanması ve uygulamaya konması ile 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı için MEB öncülüğünde tekrar geliştirme çalışması yapılmıştır. Gerek yeni İlköğretim Programları ile uyumlu olması gerekse uzmanlar ve uygulamacılardan alınan geri bildirimler doğrultusunda kuramsal yaklaşım, ilke ve özellikleri gözden geçirilerek 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı geliştirilmiş ve 2006 yılında uygulamaya konmuştur. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’da genel özellik itibarıyla önceki iki program gibi gelişimsel bir program olma özelliğini taşımaktadır (MEB,2006).

Yukarıda günümüze kadar uygulanmış ve halen uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programları temel özellikleri bakımından çok kısa olarak özetlenmiştir. Bu çalışmada Türkiye’de ulusal düzeyde uygulanan okul öncesi eğitim programları, literatürde belirlenen erken çocukluk eğitimi programlarının kuramsal perspektifleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu analiz sürecinde, programların teorik bilgilerinde vurgulanan eğitsel yaklaşımlar da (çocuk merkezli etkinlikler/öğretmen merkezli etkinlikler) dikkate alınmış ve tartışılmıştır.

Literatürde erken çocukluk eğitimi programlarının temelini oluşturan kuramsal yaklaşımlar çeşitlilik göstermektedir. Bunlardan biri Yang (2001) tarafından yapılan tanımlamadır. Yang, erken çocukluk eğitimi programlarının dört düşünce ekolünü içerdiğini belirlemiştir. Bunlar, idealizm, deneyimcilik, gelişimcilik ve yeniden kavramsallaştırmacılıktır. Bir diğeri ise, literatürde yaygın olarak benimsenen ve Kohlberg ve Mayer (1972) tarafından yapılan sınıflamadır. Kohlberg ve Mayer’e göre farklı gelişimsel kuramlar temelinde çeşitli ideolojileri

barındırır. Bu ideolojiler erken çocukluk eğitimi programlarına üç büyük teori ile yansımaktadır. Bunlar; (1) kültürel geçiş ideolojisi davranışçı psikoloji ile, (2) Romantik / doğalcılık ideolojisi olgunlaşmacı / gelişimci psikoloji ile ve (3) ilerlemeci ideoloji yapılandırmacı yaklaşım ile ifade edilmektedir (Saracho&Spodek, 2003; Eunsook, 2000). Bu çalışmada okul öncesi eğitim programlarının kuramsal yaklaşımları Kohlberg ve Mayer'in sınıflaması esas alınarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkiye'de MEB tarafından hazırlanan ve ulusal düzeyde uygulanan okul öncesi eğitim programlarının dünyadaki erken çocukluk eğitimi programlarını etkileyen üç önemli kuramsal yaklaşım çerçevesinde analizi sonucunda, 1989 Okul Öncesi Eğitim Programının kültürel geçiş düşünce yapısını içeren davranışçı kuram etkisinde olduğu, 1994 Okul Öncesi Eğitim Programlarının (4-5 yaş Anaokulu, 6 yaş Anasınıfı ) ise, olgunlaşma (gelişimci) kuramının etkisiyle hazırlanmış programlar olduğu belirlenmiştir. 1994 programının geliştirilerek 2002 yılında uygulamaya konulan

3-6 yaş Okul Öncesi Eğitim Programı'nda olgunlaşmacı ya da gelişimsel yaklaşımın özellikleri ve vurgularına çok daha dikkatli bir şekilde yer verildiği ve tam anlamıyla bu yaklaşıma dayalı bir program olduğu görülmektedir. En son geliştirilen ve halen uygulanan 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı ise, gelişimsel program olma özelliğini devam ettirmekle birlikte amaçların yazılımı, öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinde yapılan düzenlemelerle bu programda yapılandırmacı kuramın etkisinin oldukça yoğun olduğu söylenebilir. Programların eğitsel yaklaşımları incelendiğinde, 1989 Programı'nın konu merkezli bir yapıya sahip olması nedeniyle, akademik öğrenmenin ön plana alındığı öğretmen yönetimli çalışmaları içeren bir yapıya sahip olduğu ancak diğer üç programın çocuk merkezli yaklaşımı içeren bir eğitim tarzı içerdiği görülmektedir.

Son 20 yılı aşkın bir süredir ABD ve Avrupa'da erken çocukluk eğitimine ilişkin düşünce ve uygulamalar gelişimsel yaklaşım anlayışında gelişmiş, Piaget'nin çocuk merkezli kuramı geliştirilen programların (Head Start Programı, Bank Street Yaklaşımı, High-Scope Programı, Kamii-De Vries Programı, DAP temelli -gelişimsel açıdan uygun- programlar) kuramsal temelini şekillendirmiştir (French & Ja Song,1998; Burgess & Fleet,2009; Blatchford & Wong,1999). Bu yaklaşım ve önerdiği çocuk merkezli uygulamalar Türkiye'de 1990'lı yıllarda benimsenmeye başlanarak okul öncesi eğitim programlarının temel anlayışı haline getirilmiş ve 2000'li yıllarda daha ağırlıklı olarak programlara ve uygulamaya yansıtılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı, program geliştirme, eğitsel kuramlar, eğitsel yaklaşımlar

## Türkiye'deki Üniversitelerde Sürekli Eğitim Merkezlerinin Durumlarının İncelemesi

<sup>1</sup>Tuğba Yanpar Yelken, <sup>2</sup>Halil Kamışlı, <sup>3</sup>Mesut Özönur

<sup>1</sup> Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri 33169 Yenişehir / Mersin

<sup>2</sup> Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enst. E.P.Ö Doktora Öğrencisi / Mersin

<sup>3</sup> Çukurova Üniversitesi Adana Meslek Yüksekokulu 01160 Beyazevler / Adana

[tyanpar@mersin.edu.tr](mailto:tyanpar@mersin.edu.tr), [hallper77@hotmail.com](mailto:hallper77@hotmail.com), [ozonur@cu.edu.tr](mailto:ozonur@cu.edu.tr)

Çağımız bilim ve teknolojisinde değişmeyen tek şey değişimdir. Bilim ve teknolojideki bu hızlı değişim; meslekler, iş tanımları, gereksinim duyulan beceriler gibi toplumsal yaşamın birçok alanında ihtiyaç duyulan insan niteliklerinin, sürekli olarak değişmesini zorunlu kılmıştır. Yani toplumlar artık, "kendini geliştiren" ve "yaşam boyu öğrenme" becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır.

"Yaşam Boyu Öğrenme" Avrupa Birliği'nin de 1990'lı yıllardan sonra komisyon kararlarıyla ve projeler yoluyla eğitim konusunda üzerinde önemle durduğu konulardan biridir.

Son yıllarda Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme faaliyetleri, Avrupa Birliği'ne üyelik girişimlerinin etkisiyle de hareketlenme göstermiş ve Ülkemizin bu birliğe entegrasyon sürecini çabuklaştırmak adına önem kazanmıştır.

Toplumdaki bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında üniversitelere de büyük görevler düşmektedir. Üniversitelerin geleneksel işlevleri olan "araştırma" ve "öğretim" işlevlerine 1950'lerden sonra "toplum hizmetleri" işlevi de eklenmiştir. Öte yandan, üniversiteler için dönüm noktası olan "Bologna Süreci"nde (Prag-2001), yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmek için, yüksek öğretimin önemli katkısı olduğunun altı çizilmektedir.

Üniversitelerde genellikle yaşam boyu öğrenme hizmetlerini, SEM veya Yaşam Boyu Öğrenme Merkezleri aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Türkiye'de üniversitelerde SEM'lerin çoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye'deki üniversiteler, bünyelerinde barındırdıkları SEM'ler ile bu misyonları yerine getirmeye çalışmaktadır.

Bu araştırma, Sürekli Eğitim Merkezlerinin (SEM) mevcut durumunu ortaya çıkarmayı, olası sorunları ve çözüm önerileri tespit etmeyi amaçlayan betimsel modelde bir tarama çalışmasıdır.

Araştırmaya Türkiye'deki üniversitelerde hizmet veren sürekli eğitim merkezleri katılmıştır. Ülkemizde bulunan tüm SEM'ler (60) araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Anketler tüm SEM'lere gönderilmiştir. Toplam 31 SEM'den veriler toplanabilmiştir.

Araştırmada, veri toplama araçlarından biri olan ve uzman görüşü alınarak hazırlanan anket kullanılmıştır. Anketler e-posta aracılığıyla tüm SEM'lere gönderilmiştir. Aynı zamanda telefon aracılığıyla tüm SEM'lerin yöneticileriyle görüşülmüştür. Anket sorularının analizi SPSS programı ile çözümlenmiştir. Ankette toplanan veriler üzerinde frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Anketteki açık uçlu sorularla elde edilen verilerin analizinde "Nitel İçerik Çözümlemesi" kullanılmıştır. Açık uçlu soruların analizi konusunda uzmanlar arasındaki güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Güvenirlik: 0.83).

Araştırmada elde edilen bulgular;

1. Sürekli eğitim merkezleri yaptıkları faaliyetlerle, katılımcılar için, meslek gelişimine yardımcı olmak, kişisel gelişime yardımcı olmak, işe hazırlamak, meslek edinmelerine yardım etmek ve yeni kariyer fırsatları sağlamayı amaçlamaktadırlar.
2. Sürekli eğitim merkezlerinin faaliyetleri, çoğunlukla sertifika, yabancı dil, kişisel gelişim programları, sanatsal faaliyetler ve IT programları alanlarında gerçekleştirmektedirler.
3. Sürekli eğitim merkezlerinin programlarını hafta sonu, hafta içi akşam ve hafta içi gündüz zamanlarında gerçekleştirmektedirler.
4. Sürekli eğitim merkezleri, eğitimcilerini, uzmanlık alanı, akademik unvan, gönüllülük ve tecrübe kriterlerine göre seçtiklerini belirtmişlerdir.

5. Sürekli eğitim merkezleri, kurum olarak güçlü yönlerini, çoğunlukla eğitim verenlerin kalitesi, uygulama faaliyetleri, fiziki alt yapı ve eğitim saatlerinin uygunluğu olarak ifade etmişlerdir.
6. Sürekli eğitim merkezleri, kurum olarak zayıf yönlerini, çoğunlukla döner sermaye, eğitim uygulama imkânlarının olmaması, ödeneklerin yetersizliği ve eğitim verecek kaliteli eğitmeni bulamama olarak ifade etmişlerdir.
7. Sürekli eğitim merkezleri, faaliyetlerini gerçekleştirirken, genel olarak üniversite ile işbirliği ve eğitim alacak kişilerin fazlalığı gibi kurum dışı faktörlerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir.
8. Sürekli eğitim merkezleri, genel olarak eğitim alacak kişilerin ekonomik yetersizlikleri ve zaman problemi yaşaması gibi kurum dışı faktörlerin faaliyetlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.
9. Sürekli eğitim merkezlerinin, katılımcılardan bekledikleri bütçe çoğunlukla 100-250 TL arasında değişmektedir.
10. Sürekli eğitim merkezleri, son üç yıl içerisinde, lisans mezunlarına, özel sektör çalışanlarına, lise mezunlarına, ön lisans mezunlarına, kamu çalışanlarına ve kendi çalışanlarına hizmet verdiklerini belirtmişlerdir.
11. Sürekli eğitim merkezlerinde verilen eğitimlerin çoğunlukla mesleki ve kişisel gelişimine katkıda bulunduğu sonucu elde edilmiştir.
12. Sürekli eğitim merkezleri, eğitimler sonunda, çoğunlukla katılım belgesi, başarı belgesi ve sertifika gibi belgeler verdiklerini ifade etmişlerdir.
13. Sürekli eğitim merkezleri, açılan programların yürütülebilmesi için gerekli olan bütçeyi, büyük çoğunlukla katılımcılardan sağladıklarını belirtmişlerdir.
14. Sürekli eğitim merkezleri, eğitimlerini planlarken, genellikle devlet kurumları ve özel kurumlara işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir.
15. Sürekli eğitim merkezlerinin, bu faaliyetlerini yerine getirirken en sık karşılaştıkları problemler olarak; döner sermaye esasları, eğitim alacak kişinin ekonomik yetersizlikleri ve zaman sıkıntısı olduğunu belirtmişlerdir.
16. Sürekli eğitim merkezleri, bu sorunların çözümüne ilişkin, genellikle döner sermaye kesintilerinin düzeltilmesi, Türkiye SEM birliğinin kurulması, programların daha etkili tanıtılması ve reklamı, duyuru ağının kurulması, eğitim mekanlarının tanzim edilmesi, idari personel eksikliğinin giderilmesi ve bütçe iyileştirilmesini önermişlerdir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda SEM'lerin sorunlarının çözümüne ve gelişimine yönelik döner sermaye kanununun yeniden düzenlenmesi, kurumsallaştırılması ve koordinasyon sağlanması açısından SEM birliğinin kurulması, fiziki alt yapı eksikliğinin giderilmesi, etkin duyuru ağının oluşturulması için kaynak sağlanması önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretim, Sürekli Eğitim, Sürekli Eğitim Merkezi, Yaşam Boyu Öğrenme

# Üniversite Öğrencilerinin Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na İlişkin Farkındalıkları ve Tutumları

Yrd. Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR  
Kırıkkale Üniversitesi, sonerozdem@yahoo.com  
Arzu KAFKAS  
Samsun Ayvacı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Erasmus Programı'nın amacı, Avrupa'da yüksek öğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Bu hedef, Avrupa'nın değişik ülkelerindeki iyi uygulamaları Avrupa'nın bütününün yararına sunmak olarak özetlenebilir. Erasmus Programı, belirtilen amaçları; üniversiteler arasında ve ülkelerarası işbirliğini teşvik ederek, öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa'da karşılıklı değişimini sağlayarak ve programına katılan ülkelerdeki çalışmaların ve alınan derecelerin akademik olarak tanınması ve şeffaflığının geliştirilmesine katkıda bulunarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Program, sunduğu hareketlilik olanağı ile Avrupa halklarının birbirlerini algılamasındaki önyargıların yüksek öğretim çevrelerinde kırılmasına hizmet etmektedir. Erasmus Programı ile 1987'den günümüze kadar 1,5 milyondan fazla yükseköğretim öğrencisi, başka bir Avrupa ülkesinde öğrenim hayatının bir dönemini geçirmiş; o ülkenin insanlarını ve kültürünü de tanıma imkanı elde etmiştir. Program 2012 yılı itibarıyla üç milyon öğrencinin Erasmus öğrencisi olmasını hedeflemektedir (Ulusal Ajans, 2007).

Avrupa Yüksek Öğretim Alanının oluşturulmasına amacına yönelik olarak Erasmus programına Türkiye'den de birçok üniversite katılmıştır. Türkiye'nin, Avrupa Birliği (AB) programlarından etkin bir şekilde yararlandırılması, eğitim kalitesinin artırılması ve AB'ye entegrasyonu, eğitimin kültürler arası boyutunun güçlendirilmesi, gençlerin iş hayatına atılmasının kolaylaştırılması gibi birçok nedenlerden dolayı Türkiye adına önem taşımaktadır.

Bu araştırma, Kırıkkale Üniversitesi öğrencilerinin Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na ilişkin farkındalık düzeylerini ve tutumlarını ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Araştırma evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmaya Kırıkkale Üniversitesine bağlı altı fakültede (Eğitim, Fen-edebiyat, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimleri, Mühendislik ve Veterinerlik) öğrenim gören toplam 1156 öğrenci katılmıştır.

Çalışma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizi ölçme aracının tek boyutlu olduğunu göstermiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınırken, yapı geçerli içine faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analizde ise iç tutarlık katsayısı  $\alpha=0.84$  olarak bulunmuştur. Analiz edilen verilerin yorumlanmasında frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) değerleri kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek için; iki kategorili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla kategoriden oluşan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Çalışmanın sonuçları genel olarak; öğrencilerin "Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olmadığını, öğrencilerin büyük çoğunluğunun konu hakkında çok az bilgi sahibi olduğunu ve öğrencilerin görüşlerine göre üniversite düzeyinde yapılan bilgilendirme çalışmalarının yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin "Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na ilişkin tutumları ise genel olarak olumlu düzeyde çıkmıştır. Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla programa yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenirken, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve akademik başarı düzeylerinin tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin yabancı dil düzeylerine göre Erasmus öğrenci hareketliliğine ilişkin tutumları farklılaşmaktadır ve özellikle yabancı dil düzeyi ortanın üstünde olan öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç ise Fen-Edebiyat, İktisat ve Mühendislik Fakülteleri öğrencilerinin Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na ilişkin tutumlarının Eğitim, Hukuk ve Veterinerlik Fakültesi öğrencilerine göre daha olumlu olduğudur.

Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak; öğrencilerin Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na ilişkin farkındalığını artırmak için Ulusal Ajans ve Üniversite işbirliği ile bilgilendirme çalışmalarının geliştirilmesi, özellikle fakülte ve bölüm düzeyinde çeşitli çalıştayların (workshop) düzenlenmesi, üniversite kapsamında öğrencilere yönelik yabancı dil kurslarının düzenlenmesi, Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği anlaşması olmayan fakülte ve bölümlerin anlaşmalarının başlatılarak daha çok öğrenci katılımının sağlanması ve öğretim elemanlarının öğrencilere bu konuda daha fazla yardımcı olmaya ve bilgi vermeye yönlendirilmesi önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Erasmus programı, öğrenci öğrenim hareketliliği, üniversite öğrencileri.

## Üniversitelerde Deneme Dersi Uygulamasının Çok-Yüzeyle Rasch Ölçme Modeliyle Analizi

Doç.Dr. Çetin SEMERCİ  
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
csemerci@firat.edu.tr

Öğrt.Gör. Yusuf ESER  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
yusufeser67@hotmail.com

Deneme dersinin yasal dayanağı 2547 Sayılı Kanunun 5772 Sayılı Kanunla değiştirilen 23. maddesinin "c" bendinde şu şekilde ifade edilmiştir: "Üniversiteler, yardımcı doçentlik kadrosuna atama için bu maddede aranan asgari koşulların yanında, Yükseköğretim Kurulunun onayını almak suretiyle, münhasıran bilimsel kaliteyi artırmak amacıyla yönelik olarak, bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurarak, objektif ve denetlenebilir nitelikte ek koşullar belirleyebilirler". Bu ifade göz önüne alınarak üniversiteler Yükseköğretim Kurulunun onayını da alarak deneme dersini öğretim üyeliğine yükseltmede bir ölçüt olarak koymuşlardır." (Mülga: 12/8/1986 - KHK 260/7 md.; Yeniden düzenleme: 18/6/2008-5772/3 md.).

Araştırmanın amacı, "Üniversitelerde akademik yükseltmelerde uygulanan deneme dersi uygulamasının Rasch ölçme modeliyle analizi"nin yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap verilmiştir: (1) Deneme dersi uygulamasının kalibrasyon haritasının çıkarılması, (2) Jürilerin katılıkları/cömertliklerine ilişkin analizi, (3) Deneme dersi uygulamalarına ilişkin madde/görev güçlük analizi ve (4) Jürilerin yanlılık analizi yapılmıştır. Araştırmada, survey yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2009 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne alınan iki yardımcı doçent öğretim üyesi oluşturmaktadır. Üç jüri bu adayları bir ölçek yardımıyla değerlendirmişlerdir. Ayrıca, adayların ve jürilerin deneme dersine ilişkin görüşleri de alınmış olup nitel olarak genel bir analiz yapılmıştır. Deneme dersine ilişkin gözlem verilerinin analizi FACETS analiz programıyla yapılmıştır. Bu programla kullanılan Rasch ölçme analizi, tarafsızlık üzerine kurulmuş olup ölçek, test türü veya gözlem formlarında yer alan seçenekler arası gerçek uzaklıkları hesaplamaktadır. Daha hassas ve gerçekçi bir aralık birimi oluşturmaktadır. Çok-yüzeyle Rasch ölçme modeli, bireylerin örtülü özelliğini kestirmeyi etkileyebilen jürilerin cömertliği/katılığı gibi yüzeylerin de hesaplamaya katılmasını öngörmektedir.

Araştırma bulgularından bazıları şu şekilde özetlenebilir: Öğretim üyesi adaylarının deneme dersi uygulamalarını içeren detaylı bir ölçüm raporu verilmiştir. Raporda, logit değerlerine ait standart hata (RMSE, Root Mean Square Standart Error) değeri 0.18 bulunmuştur. Rasch analizinde güvenilirlik katsayısı 0.97 bulunmuştur. Bu sonuç, adayların deneme dersi uygulamalarının hangi güvenilirlikle sıralandığını gösterir. Bu 0.97'lik katsayı, öğretim üyesi adaylarının oldukça yüksek bir güvenilirlikle sıralandığını göstermektedir. Ayrılma indeksi 5.39 ve güvenilirlik katsayısı 0.97 ile sabit etkiye ait "Öğretim üyesi (yardımcı doçent) adaylarının deneme dersi uygulamaları arasında anlamlı bir fark vardır" hipotezi ki-kare ile test edildiğinde ( $\chi^2=60.1$ ,  $sd=1$ ,  $p=0.00$ ) yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bu anlamda, öğretim üyesi adaylarının deneme dersi uygulamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğretim üyesi adaylarından birinin deneme dersine ilişkin düşüncelerinden bir kısmı şu şekildedir. "...Sınav sıradan olmamalı. Deneme dersini gerekli görüyorum. Sınava değişik alanlardan uzmanlar katılıyor. Özellikle eğitim bilimcilerin katılması önemli...". Diğer taraftan jürilerden birinin de konuya ilişkin önerisi şöyledir: "...süreç içerisinde uzun bir döneme (1 yıl gibi) yayılması gerektiğini ve adayın önce "Aday öğretim üyesi" olması gerektiği söyleyebilirim. Bir yıllık sürenin sonunda uygun görülürse öğretim üyeliğine yükseltilmesi gerekir...". Jüriler, en cömert olandan en katı olana doğru J2, J3 ve J1 şeklinde sıralanmıştır. Ancak, sıfır (0) logit değerinin altına hiçbiri inmemiştir. Genel anlamda, üç jürinin kendi içinde en cömert ve en katı puanlayıcı sıralaması yapılmıştır ama genel anlamda üç jürinin de cömert oldukları söylenebilir. Araştırmada, bunun nedenleri de sorgulanmıştır. Deneme dersi sınavına giren birinci öğretim üyesi adayı ikinci öğretim adayından daha başarılı görülmektedir. Ayrıca, jüri üyelerinin yanlı davranmadıkları da söylenebilir. Araştırma sonucunda önerilerden biri şu şekilde belirtilmiştir: Öğretim üyelerinin iki önemli görevinden biri öğreticiliktir. Bu nedenle, deneme dersi daha işlevsel hale getirilmelidir.

**Anahtar kelimeler:** Deneme dersi, üniversiteler, çok-yüzeyle Rasch ölçme modeli.

## Üstün Yeteneklilerin Eğitim Programlarına İlişkin Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

[ahkurnaz@hotmail.com](mailto:ahkurnaz@hotmail.com) [akurnaz@aksaray.edu.tr](mailto:akurnaz@aksaray.edu.tr)

Yurdagül AKDOĞAN - Necati BİLGİÇ

Üstün yetenekli çocukların eğitimi dünyanın tüm ülkelerinde stratejik bir konu olarak ele alınmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkeler bu konuda büyük ilerlemeler kaydetmişler ve sistemlerini oluşturmuşlardır. Ülkemizde de 1990'lı yıllardan bu yana başta bilim ve sanat merkezleri olmak üzere birkaç farklı uygulama rastlanmasına karşın üstün yetenekli öğrenciler için öğretimin nasıl düzenleneceğine ilişkin görüşler henüz netlik kazanmamıştır. Bu konuda çalıştaylar, kongre ve sempozyumlarla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili tasarımlar da devam etmektedir. Ülkemizde son yıllarda akademisyenlerin üstün yetenekli çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalarının artarak devam ettiği gözlenmektedir. Ülkemiz için üstün yeteneklilerin eğitimlerinin nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin uzman çalışma ve görüşleri oldukça önemlidir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı da değişik çalışmalar ortaya koymaktadır. Mevcut uygulamaların daha iyi hale getirilmesi ve üstün yetenekli çocukların eğitimleri için en iyi uygulamaların belirlenmesi gerekmektedir.

Araştırma ile ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimlerinin nasıl yapılması gerektiği ve eğitim programlarının nasıl yapılandırılacağı, temel ilke ve amaçlarının neler olabileceğine ilişkin uzman görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden kuram oluşturma deseni ile yapılmıştır. Kuram oluşturma yaklaşımında var olan kavramlara ve anlayışa özgün bir katkı söz konusudur. Bu yaklaşımda görüşmeler ve gözlemler en çok kullanılan veri toplama araçlarıdır. Bu çalışmada da veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında, analizlerinin yapılmasında ve son olarak elde edilen görüşlerin önem sırasına konulmasında Delphi tekniği uygulanmıştır. Verilerin ilk çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 6 profesör, 6 doçent, 7 yardımcı doçent ve 5 milli eğitim bakanlığı uzmanı olarak toplam 24 uzmandan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulardan her bir alt probleme ilişkin en önemli bulunan ilk maddeler şöyledir:

1. Cumhuriyetimizin 100. yılında (2020) ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili olarak;
  - a) Üstün yetenekli öğrencilerin en erken dönemde tespit edildiği ve tanılanım üst düzeye çıkarıldığı bir sistem
  - b) Çocukların bir yandan kendilerine özgü farklılıklarının korunduğu diğer yandan toplumsal değerlerle uyum içinde yaşamalarını sağlayacak bir eğitim
  - c) Çocukların kendi mutluluklarının sağlandığı; ailelerine, topluma ve diğer toplumların mutluluğuna katkı sağlayacak şekilde yetiştirildikleri bir eğitim
  - d) Akademik, sanatsal, sosyal, bireysel, duygusal ve psikomotor alanlar başta olmak üzere tüm yetenek alanlarının bütüncül bir anlayışla geliştirildiği bir eğitim
  - e) Ülkemizde köyünden büyük şehrine kadar tüm üstün yetenekli çocukların kendilerine özgü eğitim uygulamalarına tabi tutularak sağlık ve eğitim takibinin yapıldığı bir sistem
2. Üstün yetenekli çocukların eğitim programlarının temel amaçları:
  - a) Üstün yetenekli öğrencilerin kendi mutluluğu yanında ailesinin, toplumun ve diğer toplumların mutluluğuna katkı sağlayan bireyler olarak yetişmesini sağlamak
  - b) Ulusal ve evrensel değerleri tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini ve bu değerlere saygı duymalarını, liderlik, yaratıcı ve üretici düşünce yeteneklerini ulusal ve toplumsal bir anlayışla ülke kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirmelerini sağlamak
  - c) Demokrasinin ilkelerine, insan haklarına bağlı, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincinin kazandırılmasını,
  - d) Bir alanda öğrendiklerini diğer alanlarda değerlendirebilme ve transfer edebilme becerisini kazandırmak.
  - e) Çok yönlü olarak kendi yeteneklerinin (yeterlilikleri, ihtiyaçları, üstün yönleri v.b) farkına varmalarını ve en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak.
3. Üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde uyulacak temel ilkeler:
  - a) Üstün yetenekli öğrenciler mümkün olan en erken zamanda tanılanmalı ve kendilerine uygun eğitim ortamları sağlanmalıdır.

- b) Öğrencilerin yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkaracak yeni bilgi üretmelerini destekleyecek doyurucu öğretim etkinlikleri uygulamak
  - c) Bilimsel yöntemim en iyi şekilde kullanma ve araştırma becerileri geliştirmenin yanı sıra özgün ürünler ortaya çıkarmalarını sağlama
  - d) Zihinsel (düşünme, sorgulama, problem çözme, karar verme), kişisel ve sosyal becerilerini geliştirecek eğitimlere ağırlık vermek
  - e) Üstün yetenekli öğrencilerin kendi hızları ile ilerlemelerine imkan tanınacak şekilde esnek geçiş imkanlarının tanınmalıdır.
4. Üstün yetenekli çocuklara kazandırılması gereken beceriler:
- a) Üst düzey zihinsel beceriler; düşünme becerileri (yaratıcılık, eleştirel, yansıtıcı, analitik düşünme), problem çözme, karar verme.
  - b) Dil becerileri (iletişim, mizah, diksiyon, alıcı ve ifade edici)
  - c) Bilişsel süreç becerileri sorgulama ve soru sorma, araştırma
  - d) Sosyal beceriler (grupla çalışma, toplumsal uyum, işbirliği)
  - e) Kişisel beceriler (sağlıklı yaşam, devinışsel beceriler, duyuşsal özellikler)
5. Üstün yetenekli çocukların öğretim programlarında içerik/konu öğretimi ile ilgili olarak:
- a) Konu öğretimi temel amaç olmamalı, bu iş normal okullara bırakılmalı
  - b) Bireysel özellikler ve alanlar netleştiği ve gerekli beceriler oluştuğu zaman bir alanın uzmanı olacak şekilde konu öğretimi araştırma süreci içinde yürütülmeli
  - c) Görsel ve icra sanatlarında özel yeteneği olan öğrencilere genel bir bilgi yapısı ve bir üst öğrenimlerinde ihtiyaç duyacakları konuları öğrenmeleri yönünde teşvik edici ve destekleyici çalışmalara yer verilmeli
  - d) Konular disiplinler arası yaklaşımla bütüncül olarak proje ve araştırma çalışmalarının içerisinde yer almalı
6. Programların sınıf ve yaş düzeyine göre yapılandırılması ile ilgili olarak;
- a) Her bir aşamanın başında ve sonunda bireyin sahip olacağı standartları belirleme, bireyin sahip olduğu düzeyden öğretime başlama ve aşamanın sonunda beklenen standartlara ulaştığında bir sonraki aşamaya geçirme şeklinde uygulamalıdır.
  - b) Yetenek alanlarına dayalı hiyerarşik (yaratıcı problem çözme düzey 1; yaratıcı problem çözme düzey 2 gibi) bir sistemin kurulmalı, öğrencinin hangi düzeyde hazır bulunuşluğa sahip olduğunu belirleyip bir sonraki düzeye ulaştırmak üzere eğitim hedeflerinin belirlenmelidir.
  - c) Hızlandırma, gruplama ve zenginleştirmeyi içeren farklı programların entegre edilmelidir.
  - d) Uygulamada esnekliğe ve esnek geçişler imkân veren bir yapıda olmalıdır.
  - e) Öğrenciler gruplandırılarak (okulöncesi (1.,2. ve 3.), (4.,5., 6. ve 7.) ve (8. ve üstü) program oluşturulmalıdır.
7. Konu ile ilgili diğer görüşler;
- a) Örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenler detaylı bir şekilde bilgilendirilmelidir.
  - b) Bilsemde spor etkinlikleri birimi olmalıdır.
  - c) Bilsemlerde eğitim gören öğrencilerin okul zamanlarından bir kısmını merkezde geçirmesine imkân tanıyacak düzenlemeler yapılmalıdır.
  - d) SBS sınavlarında ayrı soru grubu oluşturulmalı, orta öğretim kurumlarına ve üniversitelere yerleştirmede ek puan veya kontenjan tanınmalıdır.
  - e) Toplumdaki favori mesleklere yönlendirilme yerine öğrencinin bireysel özelliklerine uygun, kendisinin doyumuna ulaşabileceği alanda gelişiminin sağlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün yetenekli çocuklar, eğitim programları



## Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenen Özerkliğinin Geliştirilmesinde Program Temelli Yaklaşımlar

Dr. Derya Oktar Ergür  
Hacettepe Üniversitesi  
ederya@hacettepe.edu.tr

Öğrenen özerkliği son 20 yılda eğitim literatüründe daha sık kullanılmaya başlanan bir kavram niteliği kazanmıştır. Alan yazında öğretilmesi gereken bir davranış, öğrenen bireyin öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenme sürecini kontrol altında bulundurma, öğrenme sürecinin psikolojik bir boyutu, özerk niteliklere sahip bir öğretene eşliğinde üzerinde çalışılarak geliştirilebilen bir beceri gibi farklı anlamları içinde barındırmaktadır (Benson, 2001). Pek çok eğitim bilimcinin özerk öğrenenlerin eğitim programının amacını özümseyen, açıkça öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenen, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde katkıda bulunan, öğrenme etkinliklerinin oluşturulmasında ve uygulamaya konulmasında aktif rol alan, düzenli olarak öğrenme sürecini değerlendiren ve etkinliğini kontrol eden bireyler oldukları konusunda görüş birliği içerisinde oldukları söylenebilir. (Holec, 1981; Little, 1991). Omaggio (1978) yabancı dil öğreniminde özerk bir bireyde olması gereken nitelikleri kendi öğrenme stilleri ve stratejileri konusunda bilgi sahibi olma, öğrenme sürecine aktif katılma, öğrenme-öğretme sürecinde risk almaya hazırlıklı olma, tahmin yürütme konusunda başarılı olma, hem öğrenme içeriğine, hem de öğrenme yapısına gerekli özeni gösterme ve hedef dile karşı hoşgörülü olma şeklinde sıralamaktadır. Her an gelişmekte ve değişmekte olan günümüz toplumlarında özerk öğrenme niteliklerine ve becerilerine sahip bireylere her alanda ihtiyaç duyulduğu tartışılmaz bir gerçektir. Öğrenmenin yaşamboyu devam eden bir süreç olarak nitelendirildiği günümüzde bireylerin kendi potansiyellerini geliştirebilmeleri, topluma katkıda bulunabilmeleri ve akademik anlamda daha donanımlı olabilmeleri açısından da özerk bir kimlik kazanmaları son derece önemlidir. Alan yazında Benson (2001) tarafından önerilen altı model geniş kabul görmektedir. Bunlar: kaynak temelli, teknoloji temelli, öğrenen temelli, sınıf temelli, öğretmen temelli ve program temelli yaklaşımlardır.

Kaynak temelli yaklaşım, öğrencinin öğrenme malzemesi ile olan bağımsız etkileşimi ön plana çıkarmakta ve öğrencilere öğretim etkinliklerini planlama konusunda söz sahibi olma, öğrenme materyallerini seçme ve öğrenmeyi değerlendirme fırsatı vermekte ve öğrenme sürecinde öğrencilerin serbestçe deneme ve keşfetme yoluyla bu etkinliklere bağlı becerileri geliştirmelerini sağlamaktadır.

Teknoloji temelli yaklaşımda odak noktası kaynaklara ulaşmada eğitim teknolojilerinden yararlanmaktır. Son yıllarda öğrenciler tarafından geliştirilen videolar, bilgisayar destekli interaktif video, elektronik yazılım alanları, bilgi sağlayıcı CD-ROM'lar, hipermedia sistemleri, e-posta yoluyla dile ilgili önerilerde bulunma, bilgisayar simülasyonları başlıca teknoloji temelli yaklaşımlara örnek olarak verilebilir.

Öğrenen temelli yaklaşımlar öğrenenlerin öğrenmeyi öğrenmeleri ve doğru stratejiyi kullanmaları konusunda kendilerini geliştirici programların hazırlanması ve uygulanması, onların hem sınıf içinde hem de sınıf dışında yabancı dil öğrenme deneyimlerini daha çok kendi kontrolleri altına almalarına ve daha başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır.

Sınıf temelli yaklaşımlar, öğrencinin sınıf içinde gerçekleşen etkinliklerin planlanmasında, seçiminde, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde söz sahibi olması olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere işbirliğine açık ve destekleyici bir ortam içerisinde öğrenmeleri konusunda karar verme olanağı vermesi bakımından önemlidir.

Öğretmen temelli yaklaşımda, öğretmen eğitimi ve öğretmenin profesyonel olarak gelişimi ön plana çıkmaktadır. Burada öğretmenin sürece yardımcı olan kişi (facilitator), danışman (counsellor) ve kaynak kişi (resource) kimliklerini öne çıkmaktadır. Öğretmenin özerklik kavramını benimsemesi ve bu niteliğini destekleyen becerilerini öğretme sürecine yansıtması, yetiştirdiği öğrencilerde de özerklik kavramının oluşmasına ve pratikte de öğrencilerde bu tür davranışların gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Program temelli yaklaşım öğrencinin eğitim sürecinin ana hedefi olan özerkliğinin öğrenen kontrolünde olması ve bunun eğitim programının bütün aşamalarına yansıtılması şeklinde değerlendirilmektedir (Crabbe, 1993). Program temelli yaklaşım öğrenme-öğretme sürecinin bireyin kontrolü altında olmasını ve öğrencilerin öğretmenleri ile birlikte çalışarak programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme gibi ana boyutları ile ilgili kararları birlikte almalarını içermektedir. Sürece yönelik program düşünceleri

si 1980'lerde İletişimci dil öğretimi ve işlem temelli öğrenme kavramlarının gelişmesi ile ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımı savunanlar, öğrenme içeriğinin önceden tanımlanmaması gerektiğini, bunun yerine sınıfta oluşan iletişime bağlı olarak içeriğin seçilip, düzenlenmesi gerektiği görüşünü desteklemektedirler. Günümüzde özerkliği program temelli yaklaşımı kullanarak benimsetmeye çalışan farklı ülkelerde farklı uygulamalar bulunmaktadır.

Danimarka'da Dam ve arkadaşları tarafından orta öğretim kurumlarında uygulanan modelde öğrenciler İngilizce öğrenme yaşantılarında her türlü karara dahil edilmekte, çeşitli zamanlarda ders planlarını değerlendirerek sürece aktif olarak katılmaktadırlar. Sınıf etkinliklerinde işbirlikçi öğrenmeye önem verilmekte ve sınıf içi çalışmalarda sınıf dışından elde edilen özgün materyaller öğrenme sürecinde kullanılmaktadır.

Tayland Asya Teknoloji Enstitüsünde (AIT) uygulanan Talkbase programı özellikle İngilizce dersleri için geliştirilmiş olan bir özerklik programıdır ve öğrencilerin iletişim sürecinde ne söylemek istediklerine odaklanmaktadır. Öğrenci odaklı olup, öğrenme etkinlikleri ve içeriğin büyük bölümü öğrenciler tarafından belirlenmekte ve yöntem açısından da süreç içerikten daha ön plana çıkmaktadır.

Helsinki Üniversitesi Dil Merkezinde uygulanmakta olan bu program, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin birinci akademik yılda almaları zorunlu olan 13 haftalık kredili bir ders şeklinde düzenlenmiştir. Öğrenciler, yabancı dil öğrenimi ile ilgili deneyimlerin paylaşılması, dil öğrenme stratejileri ile ilgili bilgilendirme, öğrencilerin kendi kullandıkları stratejilerin analizi, dil öğrenme ihtiyaçlarının analizi, öğrenenlerin bireysel hedefleri ve ön hazırlık amacıyla planlama ve ilgi alanlarının belirlenmesini içeren altı farklı alanda bilgilendirilmektedirler.

Türk eğitim sistemi merkezi bir yönetim anlayışına sahip olduğundan bütün alan eğitimlerinde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de öğrenen özerkliği eğitim programları kapsamında yer almamaktadır. Böyle bir sistemin sonucu olarak öğrenciler eğitim sürecinin özellikle hedef belirleme, ders içeriğini oluşturma, materyal seçme, öğretim yöntem ve tekniğini belirleme gibi eğitim programının belli başlı öğelerinde sorumluluk almayı tercih etmemektedirler. Bu genel çerçevenin ışığında, ülkemizde yabancı dil eğitimi alanında öğrencilere özerklik kazandırmak amacıyla eğitim programlarının farklı aşamalarında öğrencilere söz hakkı verilmesi ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin daha çok sorumluluk üstlenebileceği sınıf etkinliklerine yer verilmesi, sınıf dışı ödev ve projelerle öğrencilerde özerk davranışların geliştirilmesinin desteklenmesi, öğretme süreci ile ilgili kararlarda öğrencilerden görüş alınması, yabancı dil eğitim programlarında dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesine önem verilmesi, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmen, akran grubu ve öğrencinin kendisini değerlendirebileceği çoklu değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi, öğrenci gelişim dosyalarının değerlendirilmesinin daha çok işe koşulması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen özerkliği, yabancı dil öğretimi, program temelli yaklaşımlar.

## Yansıtıcı Dil Sınıfları

Yrd. Doç. Dr. Kaan GÜNEY

Cumhuriyet Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

kguney@cumhuriyet.edu.tr

Bu araştırmanın amacı yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretimin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada bilimsel araştırma tekniklerinden biri olan ve son zamanlarda dünyada ve ülkemizde oldukça rağbet gören nitel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmada üzerinde çalışılan bölümler şunlardır: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği bölümü dördüncü sınıf öğrencileri, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri, Cumhuriyet Meslek Yüksekokulu Maliye birinci sınıf öğrencileri, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma Ekonomisi birinci sınıf öğrencileri ve son olarak Fen- Edebiyat Fakültesi Matematik dördüncü sınıf öğrencileridir. Toplamda bu bölümlerden elde edilen öğrenci sayısı 170' dir.

Araştırmaya geçilmeden önce sınıfta ilk olarak tüm öğrencilere düşünme, yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğrenme ile ilgili teorik bazı bilgiler verilmiştir. Daha sonra dört hafta boyunca bu gruplara yansıtıcı dil günlükleri tutturulmuştur. Yansıtıcı günlükler, Wilson ve Jan (1993, 85) tarafından oluşturulmuş ve araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çeviriden kaynaklanan anlaşılabilir gibi düşünülen sorular olabileceği düşüncesiyle üç ayrı dil uzmanına çevirtilmiş ve 15 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Sonra, Eğitim Bilimlerinde görev yapan iki öğretim üyesine sorular incelettirilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler nitel yöntem içerisinde basit içerik analizi ile yorumlanmıştır. Sonuç olarak bakıldığında yansıtıcı düşünme, yansıtıcı dil günlükleri ve yansıtıcı öğretimin yabancı dil öğretiminde öğrencilere olumlu bir katkı sağladığı görülmektedir.

Günlük yazma, öğrencilere öğretimsel yaşantılar üzerine yansıtıcılar için kılavuzluk etmektedir. Öğretimsel yaşantılar ile ilgili yazma amaçları içerisinde öğrencinin net ve belirgin anlayışlarını geliştirdiği ve daha eleştirel biçimde düşünmesine yardım ettiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ders konularını istikrarlı bir anlayışla yaşantılarında gerçekleştirerek somutlaştırmaktadırlar. İlk olarak öğrenciler bir problemin ne olduğunu ve niçin olduğunu düşünürler ve yazarlar, sonra kişisel tepkilerine karşı uygulamayı ortaya koyarlar. Bazı öğrenciler fikirlerini, duygularını, tecrübelerini ve yaşantı ürünlerini sınıf tartışmalarında ifade etmekte problem yaşamaktadırlar. Çözüm olarak, duygusal tecrübelerini yazmaları, kendilerini ifade etmede daha rahat hissetmelerini sağlayabilir bir gerçek olabilir.

Sonunda her yetenekteki öğrencinin duyguları değerlendirilmiş olmaktadır. Yazma süreci öğrenmeyi pekiştirmekte ve mesleki ve kişisel gelişimini kolaylaştırmaktadır (Griffith ve Frieden, 2000). Duygu ve düşüncelerinin kayıtlarını tutmak için önerilen günlüklerde içsel olaylar kadar, dışsal olaylar da yazılmaktadır. Kayıt tutmanın farkı sadece içsel olayların yazılmasıdır ve bu şiir, rüyalar ya da hayaller, iç diyaloglar ve yapılan tanımlamalar biçiminde olabilmektedir. Bunların kayıt altına alınması öğrencinin stres yükünü azaltacaktır (Korkut, 2004, 104). Günlükler, açık fikirli, içten ve sorumluluk anlayışlarının nasıl keşfedilmiş olabileceğini göstermede öğrencilerin düşüncesine açılan bir pencere olarak tarif edilmektedir (Laughran, 1996, 89). Spalding ve Wilson (2002)'nin ifade ettiği gibi günlük yazmanın öğrencilere olduğu kadar öğretmenler için de faydaları vardır. Tüm tablolar-daki verilere göre günlüklerle ilgili şunlar söylenebilir: İlk hafta, öğrenciler yabancı dil konusunda oldukça ilgisiz ve zayıf gözükmüşlerdir fakat ilerleyen haftalarda bu olumlu yöne doğru hareket etmeye başlamıştır.

Bütün gruplar için, ilk haftaya geri döndüğünde, çok yol kat edildiği söylenebilir. Artık öğrenciler heyecanlarını ve kaygılarını yenmişlerdir. Yabancı dil olgusunu benimsemişler ve öğrenme tecrübelerini artırmışlardır. Öğrenciler, örneğin, dördüncü soru olan "Öğrenilen konularla ilgili" sorularda, ilk haftalarda hep çok özel ve genel sorular sorarken dördüncü haftada artık yavaş yavaş "Öğrendiklerimi geliştirip nasıl daha iyi uygulamam" sorularını sormaya başlamışlardır. Bu anlamda, öğrenciler gerçek dil kimliğini benimsemeye başlamışlardır. Sonuç olarak bakıldığında yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretim aktivitelerinin öğrencileri hem dil öğrenimi açısından hem de kişisel kimlik gelişimi olarak olumlu bir yöne çektiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yansıtıcı Düşünme, Yansıtıcı Öğretim, Yabancı Dil, Öğrenci

## Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Yeni İlköğretim 2. Kademe Matematik Dersi Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Zülal MERCAN

Muğla Üniversitesi Sosyal Bil. Enst.

Yüksek Lisans Öğrencisi

İlköğretim kademesinde şüphesiz her ders öğrencilerin gelecek eğitim yaşantılarına temel oluşturmaktadır. Ancak matematik bilgi ve becerisi diğer dersleri anlama ve öğrenmeye kaynak oluşturduğu için temel bir alandır (Bayturan, 2004). Matematik, insan yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, yönlendirilmesinde, sistemli ve mantıklı bir düşünce alışkanlığının kazandırılmasında amaç ve insanın tüm etkinliklerinde kullanılan bir araçtır (Bulut, 1988). İlköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrenciler gelişmişlik düzeylerine uygun bir matematik eğitimi almalıdır. Bilgi ve Teknoloji çağında meydana gelen yenilik ve gelişimler öğrenme sürecinin ve öğrenme ortamının değişmesine neden olmuştur.

2005-2006 eğitim öğretim yılında değişen ve uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim matematik programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda hem ürüne hem de sürece ağırlık verilerek öğrenme sürecinde öğrencinin merkeze alındığı belirtilmiştir. Yeni ilköğretim matematik dersi programı, öğrencilerin matematik yapma sürecinde etkin katılımcı olmasını esas alarak öğrenmeyi öğrenci merkezli olarak tasarlamıştır. Öğrenci merkezli yaklaşım bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, araştırmacı, sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşabilen, iletişim becerisine sahip, yaratıcı, üretken, öğrenmeyi öğrenmiş öğrenci profilini benimser (Vural, 2004).

Matematik programı "Her çocuk matematiği öğrenebilir" ilkesine dayanmaktadır (MEB, 2005). Bu programda öğrenci ve öğretmen rolleri geleneksel önceki öğretim programından farklılık gösterir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu, sorgulayan, araştıran, tartışan, problem çözebilen ve kuran, birlikte çalışabilen, kendilerini ve akranlarını değerlendiren bireyler olurken; öğretmenler dinleyen, yönlendiren, tartışma ortamı hazırlayan, kendini geliştiren, motive edebilen eğitimciler olarak karşımıza çıkar

Ancak yeni ilköğretim matematik programının başarıyla uygulanabilmesi için eğitimcilerin yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki birikimi, okulun fiziksel durumu, ders araç-gereçleri, okul-veli işbirliği, gibi bazı faktörlerin uygun ve yeterli olması gerekmektedir. Yeni ilköğretim matematik dersi programı okullarımızda etkili bir şekilde uygulanırsa eğitimin kalitesi yükselecektir.

Program, eğitimin genel ve özel amaçlarına uygun bir şekilde hazırlanmış olsa da uygulama koşullarının iyi olması ile hayata geçebilmektedir. Bir programın başarıya ulaşması, uygulamadaki etkililiği ile aynı doğrultudadır. Programın asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin niteliği ve niceliği ile öğrencilerin sürece katılmaları programın doğru uygulanabilmesi için önemlidir. Yeni ilköğretim matematik dersi programını değerlendirmek ve geliştirebilmek için öncelikle süreçte aktif rol alan ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri alınmalıdır.

Bu araştırmada yeni ilköğretim matematik programının (6-8.sınıf) uygulamadaki etkililiğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla 5'li Likert tipinde olan " İlköğretim Matematik Programının Uygulamadaki Etkililiği Hakkında Öğretmen Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla 28 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamaya sonucunda güvenilirlik katsayısı (cronbach alpha) 0,87 bulunmuştur. Ölçek bu haliyle hatalardan arınık çıkmıştır. Pilot uygulama sonrası ölçek, 2009-2010 eğitim ve öğretim yılı içerisindeki Muğla ilinin merkez, Milas, Fethiye, Dalaman, Ortaca ilçelerinde çalışan 40 ilköğretim matematik öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında faktör analizi, frekans ve yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca, ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri ile ilgili puanların öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi, okuttuğu sınıf mevcudu, görev yaptığı okulun yerine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1) İlköğretim matematik öğretmenleri yeni programın hedef boyutu ile ilgili ölçek maddelerine genel anlamda "kısmen" katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerimiz kazanımlar için ayrılan süreni dengeli olmadığı ve programın kazanımların verilmesi için yeterli süreyi kapsamadığı görüşündedirler.

2) İlköğretim matematik öğretmenleri yeni programın içerik boyutu ile ilgili ölçek maddelerine genellikle "kısmen" katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler içeriğin etkinlikleri planlama ve öğrenme sürecini tasarlama serbestliği tanıdığını ancak, programın içeriğinin konu alanı ile ilgili temel bilgileri yeterli düzeyde içermediğini düşünmektedirler.

3) İlköğretim matematik öğretmenleri yeni programın eğitim durumları boyutu ile ilgili ölçek maddelerine genellikle "kısmen" katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler etkinlik ve çalışmalar sırasında derse katılan öğrenci sayısının arttığını ve Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin öğrenci merkezli olarak hazırlandığını düşünmektedirler. Okullardaki araç-gereçlerin etkinlikler için yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

4) İlköğretim matematik öğretmenleri yeni programın değerlendirme boyutu ile ilgili ölçek maddelerine genellikle "kısmen" katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler programda öngörülen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kolaylıkla uygulanamadığı görüşündedirler. Ayrıca hedef boyutunda olduğu gibi ölçme-değerlendirme boyutunda da zaman problemi yaşamaktadırlar.

5) Öğretmenler sınıfın fiziki yapısının etkinliklerin yapılabilmesi için uygun olmadığı görüşündedirler.

6) Öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin büyük çoğunluğunu geleneksel öğretim yöntemleri oluşturmaktadır. Öğretmenler alternatif değerlendirme yaklaşımlarını çoğu zaman kullandıklarını belirtmişlerdir.

7) Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre düşüncelerine baktığımızda genel anlamda öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim durumuna, hizmet süresine ve okulun bulunduğu yere göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri kişisel özelliklerine göre değişmemektedir.

#### **Sonuç:**

İlköğretim matematik öğretmenlerimiz yeni programda kazanımların, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olduğu, öğrenciyi derse kattığı görüşünde olsalar da tüm bunlar için zaman probleminin olması konusunda ortak görüş içindeler. Öğretmenlerin hala geleneksel yöntemleri yoğun olarak kullandıkları ancak yeni yöntemleri de sürece dahil ettikleri yorumu yapılabilir. Bununla beraber çalışmaya katılan öğretmenlerin pek çoğunun yöntem ve teknikleri bildiği halde geleneksel öğretim tekniklerinin daha yaygın kullanılması düşündürücüdür.

## Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi

**Muteber Gümüş**

Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

[mutebergs48@hotmail.com](mailto:mutebergs48@hotmail.com)

**Yrd.Doç.Dr.Necdet Aykaç**

Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

[necdetaykac@mu.edu.tr](mailto:necdetaykac@mu.edu.tr)

Öğreneni merkeze alan ve öğrenenin öğrenme sürecini değerlendirmesini esas aldığı ifade eden bir programda, öğrenciyi değerlendirirken geleneksel ölçme araçlarını kullanmak değerlendirme süreci açısından uygun bir yaklaşım değildir. Kullanılan çoktan seçmeli, doğru-yanlış testleri gibi sadece sonuca odaklı ölçme araçları ile değerlendirme yaparak öğrencinin sadece o anki başarısını değerlendirmek belli ölçüde mümkün olabilmektedir. Ancak onu tanımak, ilgi ve yeteneklerini keşfetmek, bir yıl boyunca gösterdiği performansı değerlendirmek mümkün görünmemektedir. Bu yüzden öğrenciyi her yönüyle tanımayı ve değerlendirmeyi amaçlayan, sürece odaklı, bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrencileri değerlendirme sürecinde de aktif hale getiren, kendilerini ve akranlarını da değerlendirebildikleri birçok kaynaktan 'Alternatif Ölçme Araçları' olarak isimlendirilen ölçme tekniklerinin yenilenen programla birlikte kullanılması önerilmiştir. Ancak, programda süreç temelli bir değerlendirmenin önemi vurgulanmasına karşın SBS, YGS ve LGS gibi sınavlarda sonuç temelli sınav sistemi uygulanması programın değerlendirme ögesi açısından büyük bir çelişki yaratmış, okulları ikinci plana atarak öğrencilerin dersanelere yönelmesine yol açmıştır. Öğretmenlere programın amacı ve değerlendirme süreçleri ve ölçekler konusunda yeterli hizmet içi eğitim verilmemesi ve öğretmenlerin geleneksel sonuç temelli değerlendirme sürecine uyum sağlamış olmaları, yeni programa entegre olmalarını zorlaştırmıştır. Bu açıdan bakıldığında değerlendirme ögesi bir programın ne ölçüde başarıya ulaştığını saptamak anlamında önemli katkılar sunmaktadır. Uygulanan yeni ölçme araçlarının ne kadar etkili olduğu, öğretmenlerin bu ölçme araçlarını kullanma yönünde bilgi ve beceri donanımına ne kadar sahip oldukları ve programın değerlendirme sürecinde yapılan değişikliklerin ne kadar başarılı olduğunu belirlemek oldukça önemlidir. Değerlendirme boyutunun etkililiğini saptamak için öğrenme sürecinin önemli bir öznesi olan, uygulama içinde yer alan öğretmen görüşlerine başvurmak değerlendirme sürecinin etkililiğini belirlemek anlamında önemli katkılar sunabilecektir.

Bu araştırmada, 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Hayat Bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme ögesinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma modellerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ve Milas, Köyceğiz, Fethiye, Yatağan ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Serkan Algan'ın 'İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi' adlı tezindeki anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır:

1. Öğretmenler, Hayat Bilgisi öğretim programının değerlendirme ögesiyle ilgili yeterince hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

2. Öğretmenlerin öğrenci başarılarını değerlendirirken en çok öğrencinin sınıf içinde yıl boyunca gösterdiği performans düzeyini dikkate aldıkları ortaya çıkmıştır.

3. Öğretmenler, Hayat Bilgisi dersinde öğretim programını dikkate alarak ölçme araçlarını belirlemektedirler.

4. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinin değerlendirme boyutunda geleneksel ölçme araçlarından çoktan seçmeli, doğru-yanlış testleri ve eşleştirmeli testleri en fazla kullandıkları, en az da sözlü sınavları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarından sırasıyla performans ödevleri, proje ödevleri ve öğrenci ürün dosyalarını çok sık kullandıkları; görüşme formları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kelime ilişkilendirme gibi süreç temelli ölçekleri çok az kullandıkları ortaya çıkmıştır.

5. Öğretmenler yeni ölçme araçları sayesinde öğrencilerin yaratıcılıklarının, problem çözme becerilerinin geliştiğini ve öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerle gerçek yaşam arasında ilişki kurabildiklerini düşünmektedirler.

6. Öğretmenlerin belli bir yoğunluğu yeni ölçme araçları ile değerlendirme yapmayı zor ve karmaşık bulmakta ve okullarda bir ders için ayrılan süreyi bu değerlendirmeleri yapmak ve değerlendirmek için yeterli bulmamaktadırlar.

7. Öğretmenler öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci kitaplarında değerlendirme konusunda yeterince açıklamanın olmadığını ve değerlendirme sürecinde kullanılan etkinliklerde bireysel farklılıklara yeterince yer verilmediğini düşünmektedirler.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yenilenen programla birlikte uygulanmaya başlanan yeni ölçme araçlarını uygulama konusunda yeterince hizmet içi eğitim alamadıkları, bu ölçme araçlarını kullanırken zaman, sınıf mevcudu, araç-gereç yetersizliği gibi birçok sorunla karşılaştıkları ve 5 yıldan beri uygulanan bir program olmasına karşın yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi birçok ölçme aracına hala yabancı oldukları, bunları kullanma konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve bunları uygulama, değerlendirme boyutunda hala sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Anıl, 2008; Kanatlı, 2008; Arda, 2009 gibi ölçme ve değerlendirme ile ilgili sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmaların sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

- Programın değerlendirme sürecinde etkililiği arttırmak için öğretmenlere yeni ölçme araçları ve bunların kullanımıyla ilgili etkili hizmet içi seminerler düzenlenmelidir.
- SBS, YGS ve LGS gibi sonuç ve ürüne odaklı sınavlar kaldırılarak, sadece sürece odaklı sınavlar getirilmeli ya da ortaöğretim başarıları ve süreçte gösterdikleri başarıya göre öğrencilerin sınavsız geçiş yapabilmesi için gerekli koşullar sağlanmalıdır. Bunun için ortaöğretimden başlayarak özellikle mesleki teknik eğitime yönlendirmeler yapılmalıdır.
- Öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarında değerlendirme süreciyle ilgili daha fazla ayrıntıya (özellikle süreci değerlendirirken nelere dikkat edilmesi ile ilgili) yer verilmelidir.
- Değerlendirmede kullanılan etkinliklerde bireysel farklılıklar daha fazla dikkate alınmalıdır.
- Okullarda, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını sınıf içinde tam anlamıyla uygulayabilmeleri için araç-gereç eksiklikleri tamamlanmalıdır.
- Öğrenciler ve veliler alternatif ölçme araçları konusunda bilgilendirilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat bilgisi dersi öğretim programı, ölçme-değerlendirme, geleneksel ölçme ve değerlendirme, alternatif ölçme ve değerlendirme

#### Kaynaklar

Algan, Serkan. (2008) **İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, İlköğretim Ana Bilim Dalı: Adana

Anıl, D. (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri" Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 2, 44-61

Arda, D.(2009).**İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlik ve Görüşlerinin İncelenmesi**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul

Kanatlı, F.(2008) **Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir

## Yeni Göreve Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin “İlk Deneyimleri ve İlk Yıl Sorunları Üzerine” Bir Durum Çalışması

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Taşdemir  
Ahi Evran Üniversitesi  
[mttasdemir1963@gmail.com](mailto:mttasdemir1963@gmail.com)

Yrd. Doç. Dr. Adem Taşdemir  
Ahi Evran Üniversitesi  
[atasdemmir@gmail.com](mailto:atasdemmir@gmail.com)

### Özet

Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin ilk atanması genelde onların mesleki yaşamlarında önemli bir dönüm ve dönüşüm noktası olmaktadır. Bu sürecin uygun ortamlarda ve tatminkâr şartlarda gerçekleşmesi öğretmenlerin hem mesleki hem bireysel hem de ailevi yaşamlarında önemli bir faktör olmaktadır. Tüm branşlarda olduğu gibi ilk yılını çalışan sınıf öğretmenleri de mesleklerinin ilk yılında pek çok zorlukla karşılaşmaktadırlar.

Bu araştırma ilköğretim sınıf öğretmenliği alanında göreve yeni atanmış öğretmenlerin ilk yıl mesleki yeterlik ve görev algılarını anlamaya dönük nitel bir durum çalışmasıdır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olup, çalışmada sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme yolu ile elde edilen nitel verilerden hareketle sınıf öğretmeni yetiştirme ve görevlendirme uygulamasına ilişkin var olan durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu araştırma ile ilköğretim ilk kademe de görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin ilk yıl öğretmenlik deneyimlerinden hareketle sınıf öğretmeni yetiştirme ve görevlendirme politikalarına katkı sağlamaya dönük öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme formu ile elde edilmiştir. Bu amaçla geliştirilen form dokuz alt boyuttaki sorudan oluşmuştur. Geliştirilen görüşme formu daha önceden gerçekleştirilen ön görüşmelere dayalı olarak öğretmenlere elektronik posta yolu ile gönderilmiş ve tamamen bağımsız bir ortamda görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmada çalışma grubunun tespitinde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu anlamda, farklı üniversitelerden mezun ve farklı illere atanması yapılmış ilk yıl deneyimini yaşayan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden kategoriksel analiz kullanılmıştır. Araştırmada gözlem sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlamak için gözlemci notları orijinal ifadeler şeklinde araştırma bulguları içerisinde verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgi ve donanım açısından kendi yeterliklerine ilişkin olarak, beş öğretmen kendilerini yeterli hissettiğini ifade etmektedirler. Buna karşın sekiz öğretmen mesleki bilgi ve donanım açısından kendilerini yetersiz görmektedirler.

Mezuniyette kendinizi psikolojik olarak sınıf öğretmenliğine ne kadar hazır hissediyordunuz? B biçimdeki soruya katılımcı öğretmenlerden sekizi hazır hissettiklerini ifade etmektedirler. Bunlara karşılık, sekiz öğretmen ise ya tamamen hazır olmadıklarını ya da bazı yönlerden tam hazır olmadıklarını zaman içerisinde kendilerini tamamladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ilk görev yeri algısı onların mesleğe intibakı ve güdülenmişliğinde önemli bir etken olabilir. Araştırmada on bir katılımcı ilk atamaları yapılan okul ve çevresini olumsuz düşüncelerle nitelemektedir. Katılımcıların üçü ilk görev yeri algılarını olumsuz görmekle birlikte “okurken daha kötü bir yerde çalışacağımı hayal ediyordum ama şartlarım çok iyi, bu yüzden çalıştığım yerden memnunum” biçimindeki tatminkâr görüş içermektedirler.

Görev yapılan okul ve okulun bulunduğu yerleşim yerini göz önüne alındığında böylesi bir ortamın tasavvur edilip edilmediğine, katılımcı öğrencilerin bir kısmı “şartları biraz kabullenici” olarak, dört katılımcı ise ilk görev yerlerinde “büyük zorluklar içerdiğine” olduklarına vurgu yapmıştır.

İlk görev yılında sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenler açısından sorun yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin olarak, öğretmenlerin dördü psikolojik sorun yaşamadıklarını ifade ederken dokuzu ilk atılan yerde önemli psikolojik sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sekiz öğretmen alan bilgisi yönünden sorun yaşamadıklarını ifade ederken, öğretmenlerin dördü önemli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı sekiz öğretmen öğretmenlik formasyonu bakımından sorun yaşamadıklarını ifade ederken yedisi önemli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yedi öğretmen genel kültür yeterliği bakımından sorun yaşamadıklarını ifade ederken dört öğretmen çok az sorunlar yaşadıklarını ve bununda genel olarak olabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcı beş öğretmen ilk atandıkları yerleşim birimlerinde çevreye uyum sorunu yaşamadıklarını ifade ederken on öğret-

men sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Dört öğretmen ilk atandıkları yerleşim birimlerinde maddi sorunlar (parasal, barınma, beslenme, güvenlik vb.) yaşamadıklarını ifade ederken, beşi kısmen sorun yaşadıklarını beş öğretmen ise yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlikte ilk atamaların şehir merkezleri ya da taşra şartlarında mı olması gerektiği tartışmasına, katılımcı öğretmenlerden yedisi şehir merkezlerinde, altısı ise taşra şartlarında (köylerde) olması gerektiği görüşündedirler. İki öğretmen "Okul her yerde okuldur" "Bence hiç fark etmez." görüşündedirler.

On beş öğretmen uygulamalı öğretime daha çok yer verilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Öğretmen eğitim programlarında teori-uygulama etkileşimine yeterince yer verilmediği konusuna hemen bütün katılımcılar vurgu yapmışlardır. Bu uygulamanın taşra ortamlarında, birleştirilmiş sınıflı ortamlarda farklı biçimlerde uygulanması gerektiğine dönük görüşler gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmeni, Öğretmenlik sorunları, Öğretmen yeterlikleri

## Yeni Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Halük ÜNSAL

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

unsalh@gazi.edu.tr

Eğitim sisteminin üç temel unsuru vardır: Öğretmen, öğrenci ve öğretim programı. (Gözütok ve diğerleri, 2005). Demirel'e (2009, s. 11) göre eğitim programı, "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlanmaktadır. Öğretim programı, eğitim programı içerisinde ağırlığı oluşturan, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili tüm faaliyetleri içerisine alan ve ders programlarının bütünü olarak açıklanabilir (Küçükahmet, 2009), Eğitimde program geliştirme; okul içinde ve dışında, Milli eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için düzenlenen içerik ve faaliyetlerin yöntem, teknik ve öğretim materyallerle geliştirilmesine yönelik sistemli çalışmaların tümü olarak anlaşılmaktadır. Özetle program geliştirme, eğitim programları hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin dinamik ilişkiler bütünüdür (Varış, 1988; Demirel, 1998; Demirel, 2009). Öğrenme-öğretme sisteminin hedefi, öğrencide istenilen davranış değişikliğini meydana getirmektir. Öğrenme-öğretme sistemi, belirlenen eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için etkileşim halindeki çeşitli unsurların bir bütünlük içerisinde organize edilmesini gerektirir (Sezgin, 1994). Bu sistem içerisinde yapılacak bir değişiklik, beraberinde diğer unsurlarda da etkiye neden olacaktır. Bu durumda öğrenme-öğretme sisteminin önemli unsurlarından birisi olan öğretim programlarındaki değişim, öğretmen ve öğrenciyi de etkileyecek hatta okul, yönetici, veli, müfettiş gibi eğitim sistemindeki bütün unsurların değişmesine neden olacaktır. Bu bağlamda Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (2005) raporunda programlarda uzman görüşlerine göre sistem bütünlüğü içerisinde çözümlerin üretilmesi ve iyileştirmelerin yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmanın amacı, ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmasına başlanan yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının uygulanması öncesi hazırlık aşamasına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarında esas alınan yaklaşımlar hakkındaki düşünceleri nedir?
3. Yeni ilköğretim programlarını uygulayacak olan öğretmenlerin kendileriyle ilgili düşünceleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ve dışı etkinlikler hakkındaki görüşleri nedir?
5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamına ilişkin düşünceleri nasıldır?
6. Yeni ilköğretim programlarında başarı değerlendirmesi hakkında sınıf öğretmenleri neler düşünmektedir?
7. Sınıf öğretmenleri yeni ilköğretim programlarının uygulanmasında işbirliğiyle ilgili görüşleri nedir?
8. Sınıf öğretmenleri yeni ilköğretim programlarını nasıl değerlendirmektedir?

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Bu bağlamda, görüşme yöntemiyle az sayıda insanla görüşme yapılarak derinlemesine bilgi toplanmıştır. Ayrıca, görüşme yöntemi ile öğretmenlerin çevresel, süreçle ilgili ve algılarına ilişkin verileri analiz edilmiştir.

Bu araştırma, Ankara ilindeki random yöntemiyle seçilmiş iki resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenleri arasından gönüllü 13 sınıf öğretmenini kapsamaktadır. Öğretmenlerin isimleri belirtilmeyerek sadece sınıfı, okulu, yaşı ve cinsiyeti verilmiştir. Görüşme süreci, yaklaşık yirmi dakika sürmüş ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme yöntemiyle veriler toplanırken "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Görüşme yöntemiyle veriler toplanırken "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Bu formun geçerlik ve güvenilirliği için iki uzmanın görüşünden yararlanılmıştır. Formdaki soruların kategorileri ve bu kategorilerin uygunluğundaki korelasyon dikkate alınarak hesaplanmıştır. Güvenilirliğin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen aşağıdaki formül kullanılmıştır (Akt: Tavşancıl ve diğer, 2001, s. 81): "**Güvenirlilik= uzlaşma sayısı/uzlaşma+uzlaşmama sayısı.**" Böylece güvenilirlik %88 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre veri toplama aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

İlköğretim sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmede elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu yeni öğretim programlarının uygulanması süreci sekiz kategoriye göre yorumlanmıştır. Bunlar; hazırlık, yaklaşımlar, öğretmen, sınıf içi/dışı etkinlikler, öğrenme ortamı, başarı değerlendirme, işbirliği ve program değerlendirme temel kategoriler ve alt kategorilerden oluşmuştur. Yorumlamalarda öğretmenlerin sınıf düzeyleri dikkate alınmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmede elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu yeni öğretim programlarının uygulanması süreci sekiz kategoriye göre yorumlanmıştır. Bunlar; hazırlık, yaklaşımlar, öğretmen, sınıf içi/dışı etkinlikler, öğrenme ortamı, başarı değerlendirme, işbirliği ve program değerlendirme temel kategoriler ve alt kategorilerden oluşmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Yeni ilköğretim programları hakkında sınıf öğretmenlerine programla ilgili olarak dönem sonunda milli eğitim müdürlüğünce bir haftalık bir seminer verilmiştir. Bu dönem sonunda öğretmenlere verilen tanıtım semineri hemen hemen bütün öğretmenlerin katılımıyla gerçekleşmiştir. Öğretmenler, bu seminerin kısa süreli ve tam olarak yeterli olmadığı düşüncesindedir. Seminere katılan öğretmenlerin programla ilgili bilgilendiklerini ve verimli olduğunu ve olumlu geçtiğini; bilgi verenlerin eleştiriyeye açık olmadıklarını ve programla ilgili yeterli bilgi verilmediği şeklinde olumsuz görüşleri vardır.

Öğretmenler, yeni ilköğretim programların hangi yaklaşımla hazırlandığı ve programın uygulayıcısı olan kendilerinin bu anlayışı net olarak anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı sınıf öğretmenleri öğrenci merkezli, etkinlik merkezli olduğunu ifade etse de, yaklaşımın onların zihinlerinde açıkça canlandığı söylenemez. Bu durum, sınıf öğretmenlerin bilinçli olarak ve programların hazırlanmasındaki temel felsefe ve anlayışa uygun bir öğrenme-öğretme süreci geçirmedikleri ileri sürülebilir. Aslında yapılması gereken ilk çalışmanın sınıf öğretmenlerine yeni programla ilgili anlayış ve felsefeyi kazandırmayla başlamasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Yeni programların uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin anlayış ve bilgileri kadar becerileri de önemlidir. Programlarda öğretim materyallerinin yeri ve önemi vurgulanmaktadır. Ancak, öğretmenlerin öğretim teknolojilerinde kullanabileceği öğretim materyallerini geliştirebilme becerisinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin başlangıçta duygusal olarak sıkıntılar yaşadığı, yoruldukları, strese girdikleri ve korktukları görülmektedir. Yeni programların yeterince hazırlık yapılmadan uygulamaya geçirilmesi öğretmenlerde duygusal bazı sorunlar yaşanmasına neden olmuştur. Dönem başında yaşanan sıkıntıların ilerleyen zamanlarda aşıldığının görülmesi hem öğretim süreci hem de öğretmen açısından sevindiricidir.

Yeni programları uygularken öğretmenlerin, sık sık kendilerini değerlendirdiği, meslektaşlarıyla görüştüğü ve sürekli olarak düşünce içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Bireysel olarak gelişmenin ve bazı sorunların üstesinden gelmenin yolunun da kişisel değerlendirmeler ve çözüm yolları aramaktan geçtiği söylenebilir. Yeni ilköğretim programları, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde etkinlikler yapmaya ve öğrenciyi aktif kılmak için zorlamaktadır. Programda ve öğretmen kılavuz kitaplarında çokça etkinlik örnekleri vardır. Sınıf düzeyleri dikkate alınarak öğrencilerle birlikte etkinlikler sınıf içinde ve sınıf dışında yapılmaya çalışılmaktadır. Sınıfta öğrencilerin derse katılımı, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimi ders içi ve dışı etkinliklerle artırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca dersin işlenişinde farklı yöntem ve tekniklerde kullanılmaya başlamıştır.

Yeni programlar, öğrenci merkezli öğretimin yanında öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-müfettiş ve öğretmen-veli iletişimini ve işbirliğini daha da güçlendirmiştir. Öğretmenler, uygulamayla ilgili sorun ve başarılarını birbirleriyle paylaşmaya başlamış, zümre öğretmen toplantılarında bu konular tartışılır olmuştur. Sonuçta sınıf öğretmenleri, yeni programları genel olarak düşünüldüğünde başlangıçta yaşanan zorluklara rağmen olumlu olarak değerlendirmektedir. Her bir ders ve sınıf düzeyleri göz önüne alındığında ise farklılıkların olduğu görülmektedir. Bunun yanında, sınıf öğretmenleri, temel öğretim felsefesi, yazı yazma biçimi, öğrenci aktiviteleri ve öğrencilerin değerlendirilmesi gibi birçok yenilik getirdiği görüşündedir.

Yeni ilköğretim programlarının uygulayıcısı olan sınıf öğretmenleri sonuçta, başlangıçta birçok zorluğun yaşanmasına rağmen daha sonraki zamanlarda yeniliklere alışıldığı ve uygulamanın birçok olumlu yanının olduğu görüşündedirler. Sonuç olarak, yeni ilköğretim programları, sistemi bütünden etkileyerek, yeni anlayış ve uygulamalar getirmiş, beraberinde de sorunlar yaratmıştır. Ancak geçen yaklaşık beş yıl sürecinde bütün paydaşlar hem bilişsel alanda hem de teknik alanda sorunlarla karşılaşmasına rağmen uygulama devam etmektedir. Burada program geliştirmenin bir anlık olup biten bir çalışma olmadığı, sürekli yapılan bir faaliyet bütün olduğu unutulmamalıdır.

**Anahtar kelimeler:** yeni öğretim programları, sınıf öğretmenleri, program, öğretmen görüşleri.

## Yüksek Lisans Düzeyinde Eğitimde Program Geliştirme Dersi Programının Dersi Alan Öğrencilerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Arş.Grv. İsmail ŞAN

İnönü Üniversitesi

[ismailsan@anadolu.edu.tr](mailto:ismailsan@anadolu.edu.tr) ; [isan@inonu.edu.tr](mailto:isan@inonu.edu.tr)

Eğitime yapılan yatırımların ülke kalkınmasına dönüşmesi için ülkeler; öğretmen yetiştirme, eğitim için fiziki mekânların yapımı, araç-gereç temini gibi çeşitli önlemler almaktadır. Şüphesiz bu önlemlerin başında öğretim programları gelmektedir. Öğretim programlarında bireye hangi davranışların, ne zaman ve nasıl kazandırılacağı yer alır (Hakan, 1991; Akdağ, 2004). Dolayısı ile eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan öğretim programına bağlıdır.

Bu çalışmada İnönü Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi'nin eğitim bilimleri anabilim dalında öğrenim görmüş ve öğrenimleri sırasında Eğitimde Program Geliştirme dersi almış olan toplam 10 lisansüstü öğrencisinin, yüksek lisans düzeyindeki Eğitimde Program Geliştirme dersinin programının öğelerinin nasıl düzenlenmesi gerektiği hususundaki görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu yazılı anket formu kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1) Görüşlerine başvuru alan akademisyenlerin yüksek lisans düzeyindeki EPG dersi ile ilgili beklentilerini yeni ve eski programın farklarını değerlendirebilmek ve yorumlamak, yeni bir program geliştirebilmek, program geliştirme süreçlerini kavramak, var olan programları model, tasarım, felsefe ve süreç bazında gruplandırabilmek farkları ortaya koyabilmek, program geliştirme kuram ve uygulamalarını tarihsel süreç içinde incelemek, ulusal ve uluslararası programlar hakkında bilgi sahibi olmak, uygun bir yöntem kullanarak taslak bir program geliştirmek başlıkları altında toplandığı görülmüştür.

2) EPG dersi ile ilgili beklentilerin karşılanıp karşılanmadığı sorusuna verilen cevapların genel anlamda olumlu olduğu; program geliştirme tasarım ve modelleri, program geliştirme sürecinin temeli olan felsefeleri kullanarak yeni bir program geliştirme, farklı tasarımları kullanabilme konularında kendilerini yeterli hissetmedikleri görülmüştür.

3) EPG dersini aldıktan sonra, almadan öncekinden farklı olarak nasıl beklentiler oluşturduklarına ilişkin soruya verilen yanıtların farklı yaklaşımlara dayalı ayrı ayrı programlar hazırlattırılması, teori ve uygulama olarak iki farklı süreçte derslerin işlenmesi gerektiği başlıkları altında toplandığı görülmüştür.

4) EPG dersinin hedefleriyle ilgili temel kavramlara hakimiyet düzeylerine ilişkin soruya verilen yanıtların genellikle teorik boyutta olduğu, pratiğe yansıtmayı beceremedikleri başlığı altında toplandığı görülmüştür.

5) Dersin kapsamında gösterilen içeriğe ilişkin sorulara verilen yanıtların bilgilerin havada kalması, ulusal ve uluslararası uygulamaları tartışabilmeyi sağlaması başlıkları altında toplandığı görülmüştür.

6) Dersin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sorulara verilen yanıtların eleştirel düşünme, yapılandırıcılık, araştırma inceleme stratejileri gibi yaklaşımların yoğunlukta olduğu ve hedeflerle kısmen tutarlı olduğu başlıkları altında toplandığı görülmüştür.

7) Dersin değerlendirme aşamasıyla ilgili sorulara verilen yanıtların süreç ve ürünün beraber değerlendirilse de süreç ağırlıklı olduğu ve hedefler, içerik ve öğrenme öğretme süreçleriyle tutarlı olduğu başlıkları altında toplandığı görülmüştür.

Bu çalışma yüksek lisans düzeyinde EPG dersini alan öğrencilerin ders ile ilgili görüşlerini yansıtıyor olması bakımından önemlidir. Eğitim Programları ve Öğretim bölümünün en temel derslerinden biri olan EPG'nin dersi alanların program geliştirme mantığını yeterince kavramasını sağlayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, dersin programının daha çok uygulama ağırlıklı olması gerektiği ve ürün ortaya koymadan kazanımların somutlaştırılmadığı, dolayısıyla da projelerin dersin kapsamına alınması gerektiği önerileri getirilmiştir. En genel anlamda, dersin hedeflerine ulaşmak için farklı uygulamaların süreçte kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** eğitimde program geliştirme dersi, eğitim programı, yüksek lisans

## Yüksek Öğretimde Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerini ve Akademik Başarılarını Etkileyen Önemli Faktörler

Doç Dr. Salih UŞUN

Muğla Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

susun@mu.edu.tr

Başarı kavramı "istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir". Ancak eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "Akademik Başarı" kastedilmektedir. Yüksek öğretimde öğrenme ve öğretme süreçleri oldukça karmaşık ve ayrıntılı bir konudur. Üniversitelerde öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesi, üniversitelerin öncelikli hedefleri arasında yer alır. Akademik başarı genellikle, öğrencinin psiko-motor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki bilişsel davranış değişmelerini ifade eder. Öğrencilerin akademik başarıları, onların yüksek öğretimdeki hedeflerine ulaşmada gösterdikleri başarının en önemli göstergesidir. Bir öğrencinin başarıları, bireysel akademik yeteneğinden, özelliklerinden ve akademik kurumlardaki öğrenme etkinliklerinden oldukça etkilenmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarında etkili olan çok sayıda faktörün olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazıları, öğrencinin zihinsel kapasitesi, duyuşsal özellikleri, öğretim hizmetinin niteliği, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, öğretmen niteliği, sınıf ya da okul koşulları olarak sıralanabilir. Bu faktörler genel bir sınıflandırmayla bireysel, çevresel ve örgütsel olarak gruplandırılabilir. Fakülte öğretim elemanları ve öğrencilerinin, yüksek öğretimde öğrenme düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlere ilişkin görüşlerinin ve görüş farklılıklarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi, gelecekteki akademik planlama ve uygulamalar açısından da oldukça önemlidir. Uluslar arası ve ulusal literatürde yüksek öğretimde öğrenci ve öğretim elemanlarının öğrenmeyi etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ve söz konusu görüşler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiş olan çok az araştırma bulunduğu dikkati çekmektedir.

Araştırmanın temel amacı yüksek öğretimde öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlere ilişkin Eğitim Fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemektir. Araştırmada bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğrencilerin fakültede öğrenme düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretim elemanlarının fakültedeki öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin fakültede öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlere ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Fakülte öğretim elemanlarının görüşleri arasında mesleki kıdem ve ünvan değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini ; 2009–2010 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 2467 öğrenci ve fakültede görevli toplam 85 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışmada İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı bir küme olarak kabul edilmiş ve Fakültede görevli toplam 36 öğretim elemanı yansızlık(randomness) kuralına göre oransız eleman örnekleme tekniği ile örnekleme alınmıştır. İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören toplam 150 öğrenci ise oranlı eleman örnekleme tekniği ile örnekleme alınmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak O'Toole, Spinelli, and Wetzel (2000) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada kullanılan ve 23 soru maddesinden oluşan anketten yararlanılmıştır. Ölçme aracının güvenilirlik tespiti için ön test uygulaması yapılmış ve 23 maddelik ölçme aracının Crombach Alpha güvenilirlik (iç tutarlılık) katsayısı  $\alpha = 0,88$  olarak bulunmuştur. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda verilerin çözümlenmesinde birinci ve ikinci alt amaçlar için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama, üçüncü ve beşinci alt amaçlara yönelik ikili karşılaştırmalar için bağımsız t testinden; dördüncü alt amaca yönelik çoklu karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizinden , gruplar arası karşılaştırmalar için ise Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada hem fakülte öğrencileri hem de öğretim elemanlarının yüksek öğretimde öğrencinin öğrenmesi ve akademik başarısında en önemli faktör olarak "fakülte öğretim elemanları" nı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Üstelik araştırma bulgu ve sonuçlarımızın ilgili literatür bulguları ile genelde örtüştüğü görülmüştür. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin fakültede öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlere ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri arasında ünvan değişkenine göre , kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu , ancak öğretim elemanlarının görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler :** Akademik başarı; yüksek öğretim; üniversite öğrencisi ; öğretim elemanı ; öğrenme faktörü.

## YAZAR DİZİNİ

- A. Murat Ellez, 37, 217  
Abdullah Aydın, 29  
Abdurrahman Kılıç, 102, 130, 177  
Abdurrahman Şahin, 265  
Adem Taşdemir, 299  
Adil Çağlar, 58  
Adnan Küçüköğlü, 229  
Adnan Taşgın, 229  
Ahmet Doğanay, 18, 45  
Ahmet Eskicumalı, 196  
Ahmet Gökmen, 219, 3  
Ahmet Kara, 49  
Ahmet Kurnaz, 282  
Ahmet Mahiroğlu, 33  
Ahmet Saban, 173  
Ahmet Urtekin, 71  
Akın Efendioğlu, 160  
Ali Derya Atik, 219, 3  
Ali Güler, 183  
Ali Murat Sünbül, 205  
Ali Osman Engin, 119  
Ali Rıza Küpcü, 98  
Ali Türer, 9  
Ali Ünişen, 195  
Ali Yıldırım, 231  
Alper Yetkiner, 135  
Anıl Öztekin, 174  
Arzu Kafkas, 287  
Arzu Sönmez, 80  
Asım Arı, 10  
Aslıhan Kuyumcu, 130  
Asuman Seda Saracaloğlu, 276  
Ayfer Sayın, 46  
Ayhan Dikici, 20  
Aylin Yazıcıoğlu, 151  
Ayşe Gülsüm Dünder, 63  
Ayşe Ülkü Kan, 135  
Ayşegül Mazi, 91  
Ayten İflazoğlu Saban, 122, 173  
Ayten Pınar Bal, 264, 190  
Aytunga Oğuz, 246  
Bahadır Erişti, 272, 24  
Bahadır Köksalan, 254, 257  
Barış Kalaycı, 169  
Begüm Saçkara, 100  
Bekir Özer, 198  
Belgin Sönmez, 241  
Bilal Duman, 199, 145  
Bilge Çam Aktaş, 41, 109  
Birsen Doğan, 265  
Burcu Duman, 273, 87  
Bünyamin Yurdakul, 52, 123  
Büşra Şahan, 185  
Canan Atak Altınyüzük, 282  
Canan Koç, 239  
Canay Demirhan İşcan, 55  
Celal Akdeniz, 24  
Cem Babadoğan, 63  
Cenk Akay, 22  
Ceyhun Ozan, 229  
Çavuş Şahin, 218, 185  
Çetin Semerci, 288, 93  
Çiğdem Suzan Çardak, 201  
Demet Baran, 194  
Demet Demiralp, 131  
Demet Sever, 41  
Deray Derim, 1  
Derya Göğebakan Yıldız, 12  
Derya Oktar Ergür, 292  
Didem Örtten, 277  
Dilber Bahçeci, 215, 75, 80  
Dilek İlhan Beyaztaş, 94  
Fatma Bıkmaz, 282, 55  
Güzin Evrim Oğuz, 217  
İsmail Yüksel, 270  
Duygu Cesur, 26  
Duygu Çetingöz, 186  
Duygu Gür Erdoğan, 196  
Duygu S. Güler Öztürk, 252, 283  
Dürdane Bayram, 63  
Ece Koçer, 63  
Eda Gürlen, 274  
Elif Aktaş, 8  
Emel Ültanır, 22  
Enver Şahan, 48, 133  
Ercan Kiraz, 44  
Erdal Bay, 229  
Erdem Aksoy, 282  
Erdoğan Köse, 229  
Erdoğan Tezci, 128

Ergin Erginer, 277  
Eriman Topbaş, 28  
Esed Yağcı, 16  
Esma Çolak, 236  
Esra Cesur, 157  
Esra Çaylı, 220  
Etem Yeşilyurt, 78  
Ethem Nazif Bayazıtöğlü, 121  
Eyup İzci, 122  
Eyup Yünkül, 251  
Ezlam Susam, 104  
F. Dilek Gözütok, 11, 56, 57, 63, 89, 159  
Fahriye Hayırsever, 63  
Fatma Bıkmaz, 282, 55  
Fatma Pelitoğlu, 279  
Feridun Merter, 271  
Fevzi Dursun, 276  
Figen Kılıç, 261  
Filiz Evran Acar, 130, 177  
Filiz Mete, 125  
Funda Çıray, 108  
Gizem Salas, 108  
Gökçen Özbek, 44  
Gülay Ekici, 219, 3  
Gülen Onurkan Aliusta, 198  
Gülnaz Çelen, 220  
Gülözge Gülel Türköz, 267  
Gülşen Ünver, 188  
Gülşen Altıntaş, 100  
Gülten Feryal Küçükler, 137  
Güner Konedralı, 1  
Günseli Girgin, 217  
Gürbüz Ocak, 26, 151  
H. Merve Eriş, 268, 102, 177  
H. Şenay Şen, 233,  
H.Gamze Yalvaç, 143  
H.Ömer Beydoğan, 106  
Hale Sucuoğlu, 51  
Halil İbrahim Kaya, 229  
Halil Kamışlı, 285, 111  
Halük Ünsal, 301  
Harun Şahin, 220  
Hasan Coşkun, 83  
Hasan Güner Berkant, 212, 160  
Hasan Hüseyin Aksu, 113  
Hasan Hüseyin Şahan, 237, 251  
Hasan Özder, 1  
Hatice Deveci, 102

Hatice Yıldız, 225, 239,  
Hayrettin Akyıldız, 267  
Hayri Yaman, 169  
Hikmet Zelyurt, 104  
Hilal Kazu, 260, 131  
Hülya Çermik, 265  
Hülya Güvenç, 54  
Hülya Hamurcu, 117  
Hülya Kılıç, 224  
Hülya Pehlivan, 65, 66, 76  
Hüseyin Özkan, 128  
Hüsnü Dirikolu, 169  
Işıl Tanrıseven, 227  
İbrahim Tuncel, 39  
İclal Ocak, 26  
İlhan İlter, 254, 57  
İlkay Doğan Taş, 11  
İsmail Şan, 104, 303  
İzzet Görgen, 155, 186  
K.Seher Kapar, 100  
Kaan Güney, 294  
Kerim Gündoğdu, 206, 229  
Keziban Uysal, 220  
Kıymet Selvi, 82  
Levent Vural, 211  
Leyla Ercan, 233  
Lütfi Üredi, 227  
M. Dursun Kaya, 119  
M. Fatih Devlez, 192  
Mahinur Coşkun, 167  
Mediha Sarı, 45  
Mehmet Ali Kısakürek, 63  
Mehmet Fidan, 80  
Mehmet Güven, 250  
Mehmet Nuri Gömleksiz, 208, 135  
Mehmet Taşpınar, 62  
Melek Çakmak, 233, 245  
Melek Demirel, 275, 35  
Meltem Gökdağ Baltaoğlu, 203, 37  
Meltem Gümüştekin, 275  
Memet Karakuş, 153  
Meral Aksu, 12  
Meral Güven, 41  
Meriç Tuncel, 68  
Mesut Özönur, 285  
Miriam Zeliha, 8  
Muhittin Çalışkan, 205  
Murat Gökalp, 6

Murat Özcan, 291  
Murat Tuncer, 212  
Mustafa Sağlam, 241, 270, 137  
Mustafa Sarıkaya, 143  
Muteber Gümüş, 297  
Mükerrem Akbulut-Taş, 167  
Nadir Namık Yıldız, 58  
Necdet Aykaç, 297, 14  
Neşe Tertemiz, 148  
Nevriye Yazçayır, 16  
Nevzat Battal, 214  
Nevzat Gümüş, 37  
Nezahat Güçlü, 125  
Nihan Şahinkaya, 248  
Nihat Çalışkan, 48, 133  
Nihat Uyangör, 5  
Nilay T. Bümen, 60  
Nilüfer Bircan Kaya, 171  
Nilüfer Okur, 69  
Nuray Senemoğlu, 47  
Nurhan Atalay, 73  
Nurhan Öztürk, 73, 143  
Nuriye Semerci, 273, 87  
Oğuz Gürbüz Türk, 234  
Oktay Akbaş, 169  
Oktay Cem Adıgüzel, 281, 179  
Orhan Akınoğlu, 77  
Osman Aktan, 148  
Osman Çimen, 3, 219  
Osman Yılmaz Kartal, 218  
Ömer Arslantaş, 160  
Ömer F Tutkun, 7  
Öner Uslu, 60  
Özbay Güven, 84, 85  
Özcan Demirel, 2, 39, 86, 95, 274  
Özden Demir, 18, 261  
Özden Tatar, 282  
Özer Yıldız, 84, 85  
Özge Can, 2  
Özgür Şensoy, 236  
Özgür Ulubey, 14, 56, 63  
Özkan Çelik, 145  
Ömer Cem Karacaoğlu, 147  
Özlem Göktaş, 234  
Özlem Kaf Hasırcı, 96  
Özlenen Özdiyar, 47  
R. Şükrü Parmaksız, 63  
Rasim Tösten, 119

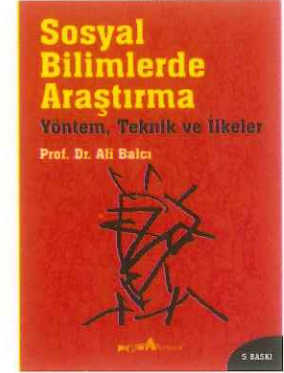
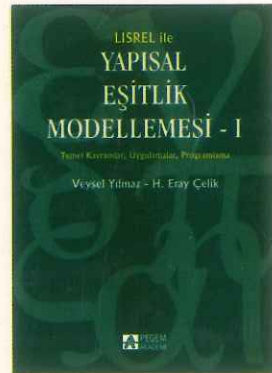
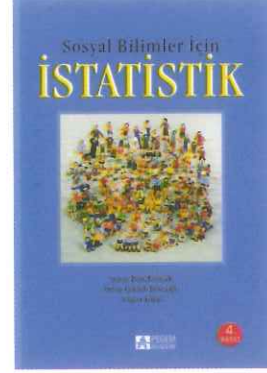
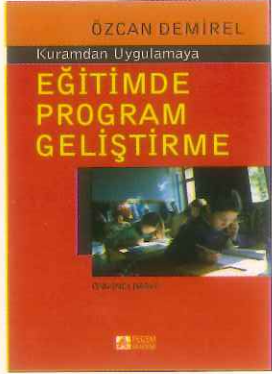
Raşit Özen, 68  
Remzi Can, 106  
Remzi Y. Kıncal, 218  
Rüştü Yeşil, 48, 133  
S. Nazik Işık, 159  
Sabahattin Deniz, 155  
Sadık Yüksel Sivacı, 165  
Salih Uşun, 304  
Sami Özgür, 279  
Sami Pektaş, 165  
Sebahattin Arıbaş, 104  
Seda Karaçelik, 186  
Sedat Yüksel, 74  
Selen Yazgünoğlu, 275  
Selin Şahin, 123  
Semra Güven, 38, 115  
Senar Alkın, 56, 63, 159  
Serap Öz Aydın, 123  
Serap Uzuner, 8  
Serav Biçer, 135  
Seray Tatlı, 281  
Serhat Arslan, 196  
Serkan Kapucu, 69  
Serkan Padem, 268  
Serkan Pullu, 260  
Sevgi Turan, 86  
Sevinç Mert Uyangör, 5, 192  
Sibel Güzel Yüce, 31  
Sinan Başaran, 169  
Sinem Yılmaz, 100  
Soner Mehmet Özdemir, 287  
Stebler Çavuş, 8  
Sultan Altunsoy, 3, 219  
Süleyman Çelenk, 139  
Süleyman Nihat Şad, 234  
Sümer Aktan, 19  
Sündüz Unayağyol, 232  
Süreyya Şevki Yıldız, 151  
Şafak Öztürk Aynal, 187  
Şule Ay, 268  
Şükran Tok, 91  
Tamer İnan, 215  
• Temel Topal, 113  
Tezcan Kartal, 71, 125  
Tuğba Durmuş, 162, 176  
Tuğba Yanpar Yelken, 157, 227, 285  
Tuğçe Yılmaz, 100  
Tülay Üstündağ, 43

Ümmühan Öner, 208  
Vesile Alkan, 67  
Vesile Yıldız Demirtaş, 203  
Volkan Hasan Kaya, 141, 215  
Yalçın Dilekli, 20  
Yasemin Aksoyalp, 7  
Yasemin Gödek Altuk, 141  
Yasemin Sayan, 117  
Yaşar Barut, 67  
Yavuz Selim Köselioğlu, 119  
Yeliz Bolat, 96  
Yelkin Diker Coşkun, 224  
Yusuf Eser, 288  
Yücel Gelişli, 180  
Yücel Kayabaşı, 182  
Zeki Arsal, 150  
Zeynep Akın, 108  
Zeynep Arseven, 102, 177  
Zeynep Ayvaz Tuncel, 35  
Zülal Mercan, 295



# PEGEMAKADEMİ

24 yıldır eğitim bizim işimiz...



## İLETİŞİM BİLGİLERİ

### YAYINEVİ

adakale sokak 4/1 yenişehir-ankara  
tel: +90 312 4306750-51 (pbx)  
belgeç: +90 312 4354460  
gsm: 0506 3451936 - 0541 9104545 - 0533 2055230  
e-ileti: pegem@pegem.net

### DAĞITIM

sağlık sokak 17/a yenişehir-ankara  
tel: +90 312 4345408 - +90 312 4345424  
belgeç: +90 312 4313738  
gsm: 0506 3451937 - 0541 4345424 - 0533 2055231  
e-ileti: siparis@pegem.net

### YAZIŞMA

p.k.175 06442 yenişehir-ankara

### İNTERNET

PEGEM.NET